
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(83)/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);
Per Paludan Hausen – EAEA (Hungary); prof. Zdzisław Wolk – 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

MIĘDZYNARODOWY KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

- ukazuje się od 1993 roku, nakład 4/83 t. – 500 egz., łącznie 73 600 egz.
- Wersja elektroniczna: www.edukacjaustawicznadoroslych.eu
- Czasopismo punktowane MNiSzW – 8 punktów (www.nauka.gov.pl)
- Registered in CEJSH The Central European Journal of Social Sciences and Humanities
- DOAJ – Directory of Open Access Journal

Komentarz Commentary

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Adult education in Poland
and in the world

Standardy kompetencji zawodowych

Standards of Professional
Competence

Edukacja dla przyszłości

Education for the future

Prof. dr hab. Franciszek Szlosek

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 Fundowicz

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 260 t., 174 650 egz.

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



Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. (48) 364-42-41, fax (48) 364-47-65
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

❑ Komentarz

Henryk Bednarczyk – Kompetencje i kwalifikacje zawodowe 5

❑ Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Olena Pehota: Psychology and pedagogy of forming the teacher's individuality 9

Ekkehard Nuissl: Międzynarodowe wsparcie w doskazytłcaniu..... 18

Błażej Przybylski: W kierunku modelu edukacji obywatelskiej. O uwikłaniu i współzależności demokracji, polityki i edukacji 26

Elena Zhizhko: Interdisciplinarity approach in developing of concept of professional education of marginalized groups in Mexico and Venezuela 36

❑ Standardy kompetencji zawodowych

Henryk Bednarczyk, Ireneusz Woźniak: Standardy kompetencji zawodowych w aktywizacji rynku pracy 42

Tomasz Sułkowski, Wojciech Oparcik: Kompetencje kluczowe jako element kompetencji w zawodach branży informatycznej 60

Piotr Leszczyński: Analiza kompetencji zawodowych ratowników medycznych w wybranych jednostkach ratowniczych 71

❑ Edukacja dla przyszłości

Jolanta Religa: Przyszli menadżerowie innowacji – z badań ewaluacyjnych 83

Beata Belina, Ludmiła Łopacińska: Uczymy się oceniać dojrzałość wdrożeniową innowacji 94

Janusz Tomiło: Edukacja antyterrorystyczna w perspektywie kształcenia ustawicznego 102

Krzysztof Linowski: W poszukiwaniu szerszego modelu przygotowania młodzieży do wyzwań dorosłości 114

Iwona Kacak, Katarzyna Skoczylas: Badanie świadomości prośrodowiskowej pracowników MSP sektora metalowego 132

☐	Profesor dr hab. Franciszek Szlosek	
•	<i>Profesor Franciszek Szlosek – doświadczony badacz, wspaniały nauczyciel i wychowawca</i> – Nella G. Nyczkało, Jerzy Kunikowski	142
•	<i>Innowacyjność w nauce i edukacji</i> – Henryk Bednarczyk	148
•	<i>Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscyplin. V Forum Naukowe Polska – Ukraina</i> – Dorota Koprowska	149
•	<i>Ogólnopolskie Seminarium Badawcze 2014</i> – Krzysztof Symela	151
☐	Konferencje, recenzje, informacje	
•	<i>Ryszard Gerlach: Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych – Nowe trendy i wyzwania, Bydgoszcz 2012</i> – Zygmunt Wiatrowski	152
•	<i>Nauczyciel i uczeń we współczesnej przestrzeni edukacyjnej: profilaktyka, diagnoza i terapia. Bielsko-Biała, 27–28 marca 2014</i>	160
•	<i>Akademia Cyfrowa</i> – Tomasz Kupidura	160
•	<i>XXVIII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów (Sandomierz 15–20 września 2014) – zapowiedź</i>	162
•	<i>Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie pod redakcją naukową dr. hab. Czesława Plewki, Uniwersytet Szczeciński, Politechnika Koszalińska, Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej w Szczecinie, 2013</i> – Henryk Bednarczyk	163
☐	Contents	165
☐	Содержание	167

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Kompetencje i kwalifikacje zawodowe

Zmiany pracy, dynamika rynku pracy, a głównie trudności z uzyskaniem zatrudnienia uzasadniają zmianę podejścia i konieczność konkretyzacji kompetencji i kwalifikacji zawodowych składowych zawodu lub kilku zawodów bardziej precyzyjnie określających wymagania przedsiębiorstw.

Nie należy oczekiwać, że rejestr kwalifikacji zamieni *Klasyfikację zawodów i specjalności* oraz *Polską Klasyfikację Działalności*.

W listopadzie zakończono realizację projektu *Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców* (Program Operacyjny Kapitał Ludzki) na zlecenie Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej, Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich. Projekt realizowało konsorcjum: Doradca Consultants Ltd. w Gdyni, Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, WYG International Sp. z o.o. w Warszawie, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie i Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi.

Opracowano standardy kompetencji zawodowych dla 300 zawodów, dla których nie prowadzi się kształcenia w szkołach. Są to więc zawody, w których kompetencje zawodowe uzyskiwane są w pozaformalnych i nieformalnych formach uczenia się pozaszkolnego, na kursach, w procesie samokształcenia itp.

Opis standardu zawiera opis zawodu, zadania i kompetencje zawodowe w układzie: wiedza, umiejętności, kompetencje społeczne w relacji z poziomem kwalifikacji w Europejskich Ramach Kwalifikacji i Polskiej Ramie Kwalifikacji oraz profil kompetencji kluczowych.

Standardy w prosty sposób (na 2–3 stronach) opisują efekty uczenia się, zadania i kompetencje zawodowe (wszystko to, co człowiek wie, rozumie i potrafi wykonać odpowiednio do sytuacji w miejscu pracy) i będą mogły w przyszłości być wykorzystane do opisu kwalifikacji w Krajowej Ramie Kwalifikacji.

Porównując wymagania kompetencyjne pracodawców (efekty uczenia się) z własną wiedzą, umiejętnościami i kompetencjami społecznymi, każdy pracownik, bezrobotny, pracodawca, związkowiec, pracownik edukacji może:

- ustalić posiadane kompetencje lub ich elementy: wiedzę, umiejętności i kompetencje społeczne,
- określić luki kompetencyjne i zaplanować zakres szkolenia,
- określić plan rozwoju zawodowego.

Płyty CD zawierające 300 opisów standardów oraz broszury z oddzielnymi standardami zostały przekazane 716 uczelniom, organizacjom pracodawców, związkom zawodowym, stowarzyszeniom branżowym, organizacjom rynku pracy: powiatowym urzędом pracy, Ochotniczemu Hufcom Pracy itp. Standardy dostępne są na stronie internetowej www.kwalifikacje.praca.gov.pl. Zamieszczamy pierwszy artykuł wprowadzający w problematykę opracowanych standardów kompetencji zawodowych.

Nasze czasopismo podczas ostatniej oceny Ministerstwa Nauki i Szkolnictwa Wyższego uzyskało kolejny punkt i obecnie każdy artykuł ma wartość **8 punktów**. Dziękuję Komitetowi Naukowemu, Radzie Programowej, Recenzentom, Redakcji za pracę nad poprawą jakości i umiędzynarodowieniem naszego czasopisma. Szczególnie dziękuję naszym autorom krajowym i zagranicznym wybierającym *Edukację Ustawiczną Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education* jako miejsce publikacji.

Obecność w otwartej przestrzeni internetowej www.edukacjaustawicznadoroslych.eu oraz bazach: CEJSH i DOAJ otwiera również drogę do innych baz, a więc zwiększa możliwości dostępu dla czytelników i cytowań ważnych dla autorów.

Ten numer naszego czasopisma zgodnie z informacją na okładce dedykowany jest **prof. dr. hab. Franciszkowi Szłowski** – jubilatowi, uczonemu, człowiekowi niezmiernie zasłużonemu dla polskiej pedagogiki pracy, organizatorowi Ogólnopolskich Seminariów Badawczych oraz autorowi serii *Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu)*, niestrudzenie rozwijającemu współpracę naukową sieci polskich uczelni, instytutów, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy.

Dlatego tradycyjny rozdział *Oświatowcy* poświęcamy w pełni Jubilatowi. Otwiera go artykuł autorstwa Nelli Nyczkało i Jerzego Kunikowskiego *Profesor Franciszek Szłosek – doświadczony badacz, wspierający nauczyciel i wychowawca* Omawiamy jubileuszową publikację *Innowacyjność w nauce i edukacji* wydaną przez Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz Komitet Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Narodowy Chmielnicki Uniwersytet. Jako dowód realnej, nadzwyczajnej aktywności Profesora zamieszczamy informację o V Forum Polsko-Ukraińskim oraz zapowiedź kolejnego Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego w Ustroniu.

Człowiekowi wielkiego serca, talentu i pracowitości, wybitnemu uczonemu, przyjacielowi życzę zdrowia, wytrwałości, nowych osiągnięć, satysfakcji i zadowolenia.

Professional competences and qualifications

Changing jobs, labour market dynamics and above all difficulties in obtaining employment justify a shift in approach and the need for firm definition of competences and qualifications, the components of a profession or a few professions more precisely defining the requirements of enterprises.

In November, the project: *Development of a set of national professional competences standards required by employers* (Operational Programme Human Capital) was completed. It was accomplished on behalf of the Ministry of Labour and Social Policy.

Standards of professional competences for 300 occupations were developed. The description of a standard contains a description of the occupation, tasks and professional competencies in terms of knowledge, skills, social competencies in relation to the level of qualifications according to the European Qualifications Framework and Polish Qualifications Framework as well as the profile of key competencies. The standards are available on the website: www.kwalifikacje.praca.gov.pl.

During a recent assessment by the Ministry of Science and Higher Education our journal has gained another point so currently **8 points** are awarded for each article. This issue of our journal, as indicated on the cover, is dedicated to **Prof. Franciszek Szlosek** – celebrating his anniversary, a scholar, a man well-deserved for the Polish work pedagogy.

Therefore, we fully devote the regular section *Educationalists* to him. It is opened by the article *Professor Franciszek Szlosek – an experienced researcher, a great teacher and educationalist* by Nella Nyczkało and Jerzy Kunikowski.

For a man of great heart, talent and diligence, an Outstanding Scholar, a friend I wish health, perseverance, new achievements and satisfaction.

With best regards
Henryk Bednarczyk

Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie

Olena PEHOTA

Mikołajowski Państwowy Uniwersytet im. W.O. Suchomelińskiego,
Instytut Kształcenia Nauczycieli

Psychology and pedagogy of forming a teacher's individuality*

Psychologia i pedagogika
formowania się indywidualności nauczyciela

Key words: teacher's individuality, teacher's preparation, personal-professional development, future teacher, «I-concept», education.

Słowa kluczowe: indywidualność nauczyciela, przygotowanie nauczyciela, rozwój zawodowy i osobisty, nauczyciel przyszłości, «I-concept», edukacja.

Streszczenie

Artykuł dotyczy psychologicznych i pedagogicznych aspektów procesu formowania się indywidualności nauczyciela. Autor podkreśla, iż jednym z perspektywnych kierunków indywidualizacji procesu przygotowania nauczyciela jest tworzenie i rozwój warunków i technologii, które są najbardziej istotne dla realizacji przejawów indywidualizacji oraz stabilności rozwoju osobisto-zawodowego.

The analysis of the professional teacher training in Ukraine nowadays allows to draw a conclusion about its extroversion at all stages: pre-higher school, pre-service and in-service education. The general conception and model of the pedagogical

* Źródło: Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny. Red. Z. Szarota, F. Szlosek. Kraków – Warszawa – Radom 2013, s. 641–649.

education, its priorities, structure, maintenance, traditional forms and technologies direct future teacher's attention to the pedagogical environment: types of educational establishments, the maintenance of the subjects which are taught, a great variety of forms of education, in a greater degree to monologue interaction with the child and the staff as a whole. Democratic transformations of Ukrainian society of the last decade caused education reform. The educational systems have started to transfer accent from mass character to personalized attitude of pedagogical influence on a child. Studying the possibilities and conditions of individual development, conditions of self-disclosing and self-realization of a person at different stages of his or her life activity is both domestic, and the world tendency of creation of educational systems. Orientation on a person is also accurately traced in the pedagogical education.

The idea of the future teacher who is purposefully capable of regulating the professional development, is declared as a subject of cognitive activity in higher school as well as in educational and professional activity (during pedagogical practical training in domestic psychological and pedagogical researches at theoretical and methodological level. However even today there are no psychological and pedagogical grounds for the mechanism, conditions and ways of student conversion from a position of the subject of professional training to a position of the subject of individual professional development during their lifetime. The factors influencing the formation of stability as a basic characteristic of the professional development are not well-defined. The borders of the basic external and internal conditions which promote such processes are not well-outlined.

For a long time the idea of activization of a student's cognitive activity during his or her training has been dominant in the pedagogical education. The purpose of such training was learning the maintenance which was set by programs. The tendency of formation of the student's creative abilities within the limits of existing programs arose slowly. The teacher's individuality as a subject was not considered and is not still considered as an independent value of the pedagogical education. The priority is still knowledge of the pedagogical environment separated from quickly changing real practice. It is necessary to overcome alienation of the teacher's forming from his unique personal professional features. It is necessary to focus his professional interests, plans and mental energy mostly on the analysis of construction of his own inner life. Individual features of the future teacher should become one of the supreme values for him and for all system of the pedagogical education. It should be the main component which provides the quality of education.

One of the leading problems of a pedagogical education should be a creation of the educational environment which can form the preparedness of future teacher for his professional self-development, for creation of his personal professional "I-concept". The future teacher should be able to make his successful professional carrier which is based on the high culture of professional live ability.

The ideas of the pedagogy of personal oriented development of future teacher only start to be comprehended at two levels: ordinary and scientific. At ordinary level teachers of pedagogical higher schools discuss ideas to accept the uniqueness of student personality; the priority of dialogue at lectures and practical lessons;

cooperation and collaboration both in educational process and in scientifically experimental work. The Credit Transfer System of the organization of educational process allows to use more widely methods and approaches of individualization of education.

The practical importance of the pedagogy of personal oriented development and individualization of teacher's training is great. Nowadays school requires both teachers-masters and teachers-innovators. Creation of alternative types of schools, recognition the right of each school as constantly developing system to have the unique face, requirement for author programs require the teacher with the innovative thinking, capable to take up responsibility for his productive professional development.

The world practice of teacher's training has a certain arsenal of approaches and recommendations of personal orientation. There is a wide experience for the future teacher to realize personal professional self-research work, to estimate his order potential in separate disciplines of a psycho-pedagogical cycle (the general psychology, psycho-diagnostics, and bases of pedagogical skill). But, unfortunately, this process is more often spontaneous, higher school textbooks on pedagogics, psychology and private techniques do not allocate a problem of individual development of the future teacher as notional. Its decision could be promoted by creation of corresponding consultative services in structure of higher school.

In our opinion the absence of pedagogical discipline in which all mechanism process, external and internal conditions of success of individual professional development of the teacher would be stated systematically sharply reduces the general result of a high school stage of teacher's training. The understanding of individual features allows the future specialist to predict "weak points" in the future pedagogical activity, to expect "zones of conflicts", to realize the true calling more deeply, to estimate real potential possibilities, to look at process of professional development from positions of its basic incompleteness for all subsequent professional life ability.

The long-term experience in teaching pedagogical disciplines has convinced us of necessity to create a course "Individuality of the teacher: the theory and practice", and the results of its approbation have confirmed high value for the student. It takes a special place in the structure of psycho-pedagogical preparation and is capable to solve lots of pedagogical problems. The course "Individuality of the teacher" has two main objects: educational and developing. The educational object is to acquaint the student with the mechanism and conditions of his individual professional development. The developing object is to get skills and experience in professional self-studying, self-understanding, self-acceptance, self-improvement and self-realization. It is possible to achieve these objects under condition of studying total extent of psychological and pedagogical disciplines, acquaintance of their basic concepts. Such course is to finish, integrate all knowledge before the pedagogical practical training. The integrations of this course and applied orientation create those natural conditions for student to turn from the object of professional training into the subject of individual professional development. The maintenance of this course is coordinated with the maintenance of such courses as pedagogics, psychology,

methodology of educational work, bases of pedagogical skill, pedagogical technologies, and also with requirement of pedagogical practical training of graduate students.

The logic of construction of the course “Individuality of the teacher” is caused by the organization of system of student’s research work on judgment of the personal professional features: from matter comprehension of the concept “teacher’s individuality”, its psycho-pedagogical grounds, understanding of a role during all subsequent professional activity to search of ways and means of individual professional development, development of abilities of self-research, getting the experience of professional self-development. Unfortunately, nowadays the pedagogy of individual professional development of the teacher is not well developed in a science and practice of domestic pedagogical education.

The maintenance of the course allows the student to get acquainted more closely with modern, very ambiguous approaches to understanding of such phenomenon as teacher’s individuality, to analyze it from positions of domestic and foreign humanistic psychology and pedagogics. The teacher more than the experts of other professions should possess ability to operate consciously the behaviour, activity and his destiny as a whole. Therefore it is of great importance to realize deeply the concept of personal self-actualization (G. Olport), an outlook on a person as on “the architect of himself” (C. Rogers), understanding the matter of teacher’s “I-concept” (R. Burns). These concepts have not taken a worthy place in a domestic pedagogical education yet.

The concept of “teacher’s individuality” is considered in the book from scientific positions of standard concepts about a person – “person”, “individual”, “personality”, “subject”. Both external and internal determinants influence on individual development of the teacher. The theoretical model as the ideal sample can play a role of a regulator of professional development of the future teacher. On its basis students grow out and then alter their own model in a direction of its acceptability for work on themselves. We introduce the concept “contour of individuality” of teacher to designate the plasticity of borders of the considered phenomenon. In work on professional self-improvement the maintenance of a working variant of theoretical model is defined by the student or together with the teacher depending on what personal-professional displays cause a particular interest or alarm. Besides, by means of the analysis of the maintenance and borders of model of individuality, the student can independently track the character of changes of individual features from younger courses to senior ones.

Our definition individual personal and subject components in structure of teacher’s individuality has a relative character as their components are deeply interconnected with each other and render quite strong interference. Definition of components helps the student to facilitate the process of self-research of professional matter and reflects dynamics of self-determination in the course of psycho-pedagogical preparation.

The result of studying our course, working on this book, making diagnostics and self-research is a creation of a professional self-portrait of future teacher which is

rather complete for the given stage. Work with a diary of professional growth allows him to approach more systematically from scientific positions to making up programs of the further personal professional development and their subsequent realization.

Depending on specificity of faculty and individual readiness of the teacher who reads this course, separate book sections can be presented in nonconventional forms: the integrated lecture, lecture-dialogue, lecture-discussion etc. At practical lessons the student gains self-research experience. As a result student's interest is formed and his practical readiness is developed. Therefore it is necessary to use more training exercises and to work in groups of personal growth. However it is important to remember that studying of this course is only the educational-developing environment where the leading part is taken away to deep regular student's work on his personal-professional features.

While studying this course, except self-researches, students can make educational researches and use their results in course and diploma theses by raising considerably their productivity.

The course program reckons on teacher's individual work with the student and independent student's work as well within the educational schedule. The maintenance can vary taking into consideration future specialty, possibilities of chair of pedagogics, level of teacher's readiness to conduct this course, presence of a computer variant of diagnostic techniques.

Individual development of the future teacher at a high school stage is a difficult process demanding the thoughtful and creative relation. The pedagogy of teacher's individual development and its psychological bases is a new subject which is not well developed in a domestic science. Expert's skills in any trade begin with understanding of the professional matter, professional possibilities and searching the ways of stability of development. Only having learnt to understand himself the teacher can understand another person, help him with education and development.

The democratic transformations which have occurred in Ukraine lately return independent value to the teacher. Preparation of the teacher in modern conditions changes the priorities qualitatively. First of all, it is necessary to form his humanistic outlook which basis is made by complete personal attitude to deep interrelation with the matter then with people surrounding it, and finally with the whole world.

For a long time in the centre of pedagogical education there was a teaching and educational process of school, its maintenance, forms and methods. It was recommended to "place" the child in a quite rigid structure to carry out purposefully the process of his development. The strict compliance with certain norms was supposed to raise the productivity of all pedagogical system. The teacher was expected to be an executor of certain conditions to realize the process of mass education and pupils' development.

Teachers and psychologists' researches of a humanistic direction have allowed getting more deeply into the matter and features of child's individual development. Gradually the accent began to be transferred from various methods of educational process to the productivity of their influence on harmonious development of each separate person. In the centre of pedagogical process there has been a child, the pupil,

his possibilities, requirement, character and level of his ability to live and understand another person, to influence on his own formation. Consequently these changes have caused new requirements to the teacher, change of his position and role in developing system of school.

School is a place where the child and the teacher spend the most part of active time. Considering independent value of each child's life we should admit independent value of teacher's life as a partner of cooperation. Every day for many years the teacher has been opening a door coming into the world of the lesson and entering the child's one. He is a director of someone's childhood; he puts strategy and practice of someone's destiny. Present and future life of pupils depend on teacher's psycho-physiological health, knowledge of the person, knowledge of a subject, his present mood, relations to people and all world around. All educational system of school, a concrete subject is transformed by his personal-professional features and is presented in "author's performance" both to class and to each pupil separately. Today the teacher should realize deeply a role of the individual originality, degree of his influence on the growing person. Comprehension of high professional self-value invariably leads to a birth of a sense of responsibility not only for educational knowledge of pupils, but also for a personal contribution to their individual development. It is the higher sense of efficiency of his work.

As a rule, professional strategies of the teacher are a consequence of his vital strategies and vice versa. To be professionally productive, the teacher as the person and as the expert should be kind, beautiful and clear. Only the teacher who has a positive "I-concept" and can feel and understand both himself and another person, recognize himself and set an example to the pupil, regularly be ready for self-perfection and the world around is capable to generate the positive relation of the child to himself and to others.

Today the law about education favours teacher's freedom and creativity in professional work. The teacher has acquired the right of author's modernization of curriculums, the organization of pupils' informative activity and their development by means of modern forms, methods and the technologies as a result of his unique personality and activity. The first approaches to creation of individual developing and training programs for the future teacher are made. However, in a real school life the right of the teacher to an individual originality is still unclaimed and unrealized quite often. There are a lot of reasons for it but the main ones are the weak individualization of educational training of the teacher and his psycho-pedagogical component. Real conditions have appeared with transition of a pedagogical education to credit transfer system of the organization of educational process.

Professiogram of teacher had been underlying approaches to research of teacher's training and its perfection for many years (Kuzmina N., Scherbakov A.I., Slastenin V.L., etc.) According to these approaches pedagogical activity was described from the point of view of the requirements which were demanded of the teacher. This approach has allowed updating the preparation of teacher of a subject. However, it does not allow sufficiently forming the teacher as the subject of professional activity and

individual professional development, does not open mechanisms of is professional-pedagogical regulation and self-regulation.

The peculiarity of the teacher's preparation from positions of theoretical model of his individuality is the fact that the accent is transferred from the external organization of activity of specialist's preparation to its "internal picture". In the centre of such approach there is a future teacher as the subject of preparation and individual professional development. Such preparation is carried out in a mode of developing training, from positions of formation of his personal-professional "I-concept".

Personal and professional features of the teacher represent the system of different forms and levels of subjective reflection. The more deeply, objectively and adequately the student represents features of his individuality, the more means he can use to achieve efficiency in his future professional activity (the more professional possibilities he possesses). The student's comprehension of theoretical model of teacher's individuality and its main components allows him to create a suitable model during his professional training and to use it as a reference point and a regulator during his professional formation at various stages of his life activity.

Research interest to an individualization of teacher's preparation arose in 90s of the XX-th century that was a direct consequence of changing a paradigm of education. The cardinal solving of a problem of an individualization of a pedagogical education in wide scales seems to us inconvenient as there are no objective corresponding economic and organizational conditions for this purpose. Though the university system is less rigid in comparison with school, nowadays it is still held down by the curriculum which is single for all students and teachers, by teaching of subjects of a psycho-pedagogical cycle according to single, obligatory and often obsolete curriculums overloaded with the minor maintenance. As a rule, forms, methods and technologies which do not create conditions for self-actualization and creative self-expression of each student prevail at the lessons of pedagogics and technique of educational work. Technologies of teaching the disciplines of a pedagogical cycle do not often take into consideration the preservation and the perfection of unique student's individuality. Therefore the students' possibilities are often left out of account, students' training practice is quite passive; graduate students refuse their chosen profession. What is very important is situational spontaneity of an inexperienced teacher's choice to coordinate individually with a pupil and surrounding pedagogical reality. Despite of the modernization of a pedagogical education which is dictated by requirements of Bologna process, there is a contradiction between mass character of teacher's preparation and individual way of construction of his professional-unique system. Finally the readiness for the conscious creation of professional "I-concept" (substantial, motivational and operational) should be generated at high school. The future teacher should be able to define ways of professional self-correction, strategy and tactics of professional self-realization.

Individualization of pedagogical preparation is difficult, multilevel and multidimensional phenomenon. In the modern literature there is no standard of its definition. The term is used in various, sometimes uncertain meanings. From our point of view it is possible to modernize a pedagogical education using the follows ways:

- to acquaint the future teacher with laws of process of individual professional development (during teaching the disciplines of a psycho-pedagogical cycle);
- to acquaint with the maintenance of theoretical model of individuality of the teacher acting as a regulator of his professional development;
- to carry out studying of theoretical model of the teacher's individuality for the purpose of realizing its main components and their interaction;
- to create the conditions for the future teacher to accept the model as the whole construction which defines the system of means of his professional self-development;
- to create conditions for the student of teacher training University to define at first with the teacher and then in more and more independent activity the system of means of consciousness, self-studying, self-correction and self-making.

Harmonious filling of psycho-pedagogical preparation of the future teacher by knowledge, reflective skills promote substantially his individualization and improvement of quality as a whole.

It is necessary to remember that at the present stage of development of a science about the person the individualization in a pedagogical education always has relative character. The teacher in educational process more often considers features of groups of the students possessing similar features rather than the features of a separate student. Besides, it is possible to consider only those features which are objectively measured (or their complex). The most significant features are those which are the most important for productivity of pedagogical activity (type of the higher nervous activity, system of professional relations, communicative, organizing, creative, predicted abilities etc.). There is variety of student's features which are difficult for both the teacher and the student to consider without special preparation (the features of inter-hemispheric interactions, level of professional thinking etc.). Therefore at high schools there should be Centers of professional consultation moreover there are real experts on psycho-pedagogical chairs.

Thus, one of perspective directions of an individualization of teacher's preparation is a creation of the conditions and the technologies of their realizations which are most significant for their individual displays and for stability of personal-professional development. Such conditions should be taken into consideration by both the teacher and the student. It is possible to carry it out by means of theoretical model as a tool of self-determination within the course "Individuality of the teacher". Such model as the system of signs and objects can theoretically reproduce the essential properties of the original. It helps the student to replace the original that makes process of self-determination more evident.

The course "Individuality of the teacher" is preceded by studying a wide range of psychological and pedagogical disciplines, acquaintance with all basic concepts. It is integrative and has an applied orientation. The knowledge obtained on younger courses is used for comprehension of logic and conditions of complete process of individual development of the teacher, features of personal-professional self-determination.

The concept and technology of construction of a course allow the student to lean modern, very ambiguous approaches to understanding such phenomenon

as “individuality of the teacher”, to look at it from positions of domestic and foreign philosophy, psychology and pedagogics. Then the student is acquainted with the maintenance and structure of theoretical model of individuality of the teacher in terms of which the model of its development, comprehensible to the given moment is possible. Such approach allows the student to see more accurately internal “and external conditions for personal and professional development in the conditions of higher school, to learn to create them by him.

The structure of individuality of the teacher is considered in the limits of concepts “person” – “individual” – “personality” – “subject”. The individuality of the person as integration of all his properties as individual, the person and the subject of activity was firstly described by B.G. Ananyev. It is presented as the system, integrated quality which was the result of functioning of the system. Elements of this system (by means of specific functions) reflect the certain parts of teacher’s individuality, which quality possesses the system status and has characteristics of a certain systematic integrity. Having allocated individual, personal and subjective properties of the teacher, it is possible to analyze the whole picture of his professional individuality. The allocation of sense-forming components and connections between them has a special value here.

“Individuality of the teacher” is accompanied by individual work with the student, which organizes the self-analyses of his personal and professional features and received results. While studying the course future teacher has possibility to make quite detailed and individual card of a field and level of professional development. Both diagnostics and self-researches can be reflected in it. It allows coming to writing the programs of self-correction of professional growth from scientifically well-founded positions.

Pedagogics of individual formation of the teacher, as well as its psychological basis, is new and insufficiently developed subject in domestic pedagogics which has no manuals. Therefore, each chapter of the given book is accompanied by the list of the literature concerning various scientific areas and their directions (including not only psycho-pedagogical). The given literature can be used not only for independent but also for research work. Writing course works and degree researches in the given direction will allow the student to get more deeply into the matter of such interesting field of knowledge as individual professional formation of a person as a whole and a teacher in particular.

The basic substantial strategies of construction of a course “Individuality of the teacher” are integrated approach, complexity, an applied orientation, modeling, psychological and pedagogical diagnostics, self-diagnostics, correction and self-correction.

Thus, individual development of the future teacher at a high school stage is a difficult process demanding the thoughtful and creative relation. The pedagogy of teacher’s individual development and its psychological bases is a new subject which is not well developed in a domestic science. Expert’s skills in any trade begin with understanding of the professional matter, professional possibilities and searching the ways of stability of development. Only having learnt to understand himself the teacher can understand another person, help him with education and development.

References

1. Anan'ev B.G., *Human as the subject of understanding*. – L., 1968.
2. Berns R., *I-concept development and education*. – M., 1986.
3. Kuzmina N.V., *Methods of pedagogical activity study*. – L., 1970.
4. Pehota O., *Individuality of the teacher: the manual for students and teachers* /Olena Pehota. – Mykolaiv: Ilion 2011. –196 p. – (Series “Teacher Education – XXI”).
5. Rogers Carl R., *Look up psychotherapy. A way of being. Translated from English*. – M., 1994.

Prof. Olena PEHOTA

Dyrektor

Mikołajewski Państwowy Uniwersytet im. W.O. Suchomelińskiego

вул. Нікольська 24, м. Миколаїв, 54030

Ekkehard NUISSL von REIN

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung,

Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn

Międzynarodowe wsparcie w doształcaniu

International support in training

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, system edukacji w Rumunii; projekty międzynarodowe, systemy wsparcia.

Key words: adult education, educational system in Romania, international projects, supporting systems.

Abstract

The paper discusses the German support for the reconstruction of the training system in Romania. The German office responsible for this task has been closed two years ago, and the evaluation of the project has been done. This enabled to capture and present a few important aspects of this support.

Na całym świecie odbywa się edukacja i wszędzie w inny sposób. Nawet w najbliższym sąsiedztwie, w Unii Europejskiej, istnieje tyle samo systemów edukacji, co państw członkowskich, a być może nawet więcej, biorąc pod uwagę obszary autonomiczne w Belgii, Hiszpanii czy Wielkiej Brytanii. Bardzo często przyglądamy się, jak systemy edukacji wyglądają w innych miejscach, czy są one bardziej efektywne niż nasz i czy można się jeszcze czegoś nauczyć.

Dzieje się tak również w obszarze edukacji dorosłych. Struktury, instytucje i oferta kształcenia są tutaj jeszcze bliżej związane z danym społeczeństwem, jego historią i zasadami niż edukacja w szkołach i szkołach wyższych. Patrząc dokładniej, podczas tego przeglądu edukacji dorosłych uczymy się czegoś nie tylko o niej, ale o społeczeństwie, w którym ona istnieje, ale przede wszystkim o edukacji dorosłych we własnym kraju oraz o własnej sytuacji społecznej.

W Europie to porównywanie, wspólne uczenie się i uczenie się od siebie nawzajem w ostatniej dekadzie nabrało dużego tempa dzięki polityce Unii Europejskiej, która poprzez traktat z Maastricht ustanowiła kształcenie przez całe życie, a w szczególności doksztalcenie jako osobny element. W wielu różnorodnych projektach, w programach wymian oraz wspólnych dyskursach odkryto wiele wspólnego, ale także różnice stały się wyraźniejsze. Oczywiście jest to, że przy takich porównaniach można stwierdzić różny stopień rozwoju edukacji. I tak struktury doksztalcenia w krajach skandynawskich z uwagi na tamtejszą tradycję edukacyjną ostatnich prawie 200 lat są dużo bardziej rozwinięte niż w krajach wschodniej i południowej Europy. Wyjątek stanowi tutaj Serbia, która posiadała rozwiniętą strukturę doksztalcenia, ale która mocno ucierpiała poprzez wydarzenia ostatniego dziesięciolecia.

Różne stadia zaawansowania rozwoju przywołują kwestię, w jaki sposób można pomagać, udzielać wsparcia w ramach solidarności w Unii Europejskiej. Wielokrotnie takie wsparcie udzielane jest dwustronnie, pomiędzy dwoma państwami członkowskimi Unii Europejskiej, a także poprzez multilateralne projekty Unii Europejskiej, które są również przez nią finansowane. Przykładem mogą być programy „Grundtvig” i „Leonardo”.

Głównym, ale delikatnym pytaniem w przypadku takiego wsparcia jest to, w jakim stopniu wraz z pomocą przenoszone są również koncepcje, teorie i struktury pomagającego kraju, a poprzez to zostają ograniczone lub uniemożliwione kierunki rozwoju specyficzne dla danego kraju. Trudno jest udzielić odpowiedzi na to pytanie, ponieważ można tutaj wiele spekulować. Istnieją argumenty wskazujące drogę zarówno w jednym, jak i w drugim kierunku, które można w różny sposób interpretować.

W tym artykule zostanie omówione niemieckie wsparcie przy odbudowie systemu doksztalcenia w Rumunii. Zajmujące się tym zadaniem niemieckie biuro projektowe zostało zamknięte przed dwoma laty, dokonano także ewaluacji tego projektu. Dzięki temu można uchwycić już kilka aspektów tego wsparcia.

Kontekst społeczny

Rumunia w momencie rewolucji przeciwko rządzącemu przez wiele lat komunistycznemu dyktatorowi Nicolae Ceaucescu była najprawdopodobniej najbiedniejszym i najbardziej zacofanym krajem w Europie. Ceaucescu miał przede wszystkim samodzielną (w stosunku do innych państw komunistycznych bloku wschodniego) i niezależną ekonomicznie (wobec kapitalistycznych nacisków Zachodu) pozycję, którą stworzył i rozbudowywał kosztem swojego kraju oraz narodu¹. „Wyrok” na

¹ Por. biografię Nicolae Ceaucescu: Kunze 2000.

Ceausescu i jego żonie, konfiskata całego majątku i kara śmierci „opierały się na punktach oskarżenia dotyczących ludobójstwa, podważania władzy państwowej, dywersji oraz zniszczenia narodowej ekonomii” (Kunze 2000, 401). Szczególnie ostatni punkt oskarżenia był oczywisty, ponieważ katastrofalna ekonomiczna „polityka niezależności” odcisnęła swoje piętno na rozwoju Rumunii w latach osiemdziesiątych ostatniego stulecia.

System naukowy i edukacyjny nie były tutaj wyjątkiem. Szczególnie w systemie naukowym widoczne było prawie piętnastoletni bojkot dyscyplin społeczno-naukowych, przede wszystkim psychologii, socjologii oraz pedagogiki (ale nie kształcenia nauczycieli) na uniwersytetach. Dopiero w połowie i pod koniec lat dziewięćdziesiątych powstały ponownie odpowiednie, posiadające renomę instytuty i kierunki na uniwersytetach, z wykładowcami, którzy musieli zapełnić lukę powstałą przez dwie generacje. Natomiast w systemie edukacji szczególnie wyraźna była ignorancja w stosunku do koniecznych innowacji, utrzymywanie metodyki i dydaktyki, które już od dziesięcioleci nie odpowiadały najnowszemu stanowi wiedzy. Edukacja dorosłych była – jak w większości komunistycznych krajów – sterowana i naznaczona ideologicznie i bazowała na bardzo rozpowszechnionej sieci instytucjonalnej, ale nie była podbudowywana naukowo.

Zmiana reżimu Ceausescu (koniec 1989 roku) na nową formę państwowości, republikę, odbyła się niezwykle brutalnie, ale także zaistniały problemy związane z rozwojem społeczeństwa demokratycznego. Tajna policja, Securitate, istnieje do dzisiaj w swoich strukturach personalnych i cały czas odgrywa ważną – nawet jeśli cały czas malejącą – rolę w życiu kraju, która być może nie jest rzeczywista, jednak w taki sposób jest interpretowana i odczuwana przez ludzi. Korupcja i brak stabilności politycznej doprowadziły do dużych wahań w strukturze partyjnej, politycznych programach i politycznej codzienności. Oczywiście uwolnienie się od komunistycznej tradycji było trudne dla gospodarki, tak jak w innych krajach Bloku Wschodniego. Po fazie konsolidacji (lata 1997–1999) nastąpił kryzys gospodarczy na dużą skalę objawiający się biedą, wysokim bezrobociem oraz galopującą inflacją. Także tutaj udało się osiągnąć pewną czasową poprawę, dzięki której możliwe było członkostwo Rumunii w NATO (2004) oraz w Unii Europejskiej (2007). Międzynarodowy kryzys gospodarczy odbił się negatywnie przede wszystkim w Rumunii: w marcu 2009 roku Rumunia musiała otrzymać wsparcie (od Unii Europejskiej i Międzynarodowego Funduszu Walutowego) poprzez udzielenie kredytu w wysokości 20 miliardów euro.

Przełom polityczny, transformacja, kryzys gospodarczy oraz proces integracji z Unią Europejską miały bardzo duży wpływ zarówno na reformę obszaru edukacji, jak i ramowych warunków instytucjonalnych, prawnych i ekonomicznych oraz na rozwój obszaru kształcenia i edukacji dorosłych (zob. Latke/Schur ..., s. 31). Ale także tradycyjne sposoby postępowania oraz myślenia ludzi mają wpływ na społeczeństwo, system edukacji oraz jego pozycję w społeczeństwie. Zaliczyć można do nich w szczególności:

- rozpowszechniony brak zaufania w stosunku do systemu politycznego, partii politycznych oraz osób agitujących politycznie. Sposób postępowania coraz częściej wskazuje na to, że Rumunia na długo przed Berlusconiem kierowała się za-

sadami „berlusconizmu”, czyli uprzywilejowaniem prywatnych i osobistych interesów nad publiczną i społeczną odpowiedzialnością. Do tego braku zaufania dochodzą ukryta obawa przed ciągle aktywną Securitate oraz stała świadomość znaczenia korupcji;

- rozpowszechniony brak zaufania do każdego rodzaju współpracy, wynikający z doświadczeń okresu komunizmu, ale także pierwszych lat republiki, gdzie była ona instrumentalizowana i przekreślana ze względu na własne interesy. Codzienną i wszechobecną konkurencję w finansach, pomysłach, wpływach można również odnaleźć w dużym stopniu w obszarze edukacji;
- brak zaufania w wystarczające zaopatrzenie, odpowiednie ceny i porównywalną jakość, który prowadzi do trudnych do zrozumienia zachowań handlowych, zbierania zapasów, handlu wymiennego; często nawet podczas zatrudniania personelu ważniejsze jest polecenie przez osobę z sieci niż kompetencje i zdobyte kwalifikacje;
- ograniczenie do tego, co najbardziej potrzebne, własny interes oraz daleko idąca negacja takich aspektów, jak ekologiczne postępowanie oraz wspólna odpowiedzialność’. Rumunia należy do „najbrudniejszych” krajów Unii Europejskiej, nawet składowanie śmieci w miejscach publicznych jest powszechne;
- w końcu: postępowanie w kwestii uczenia się. Wieloletnia tradycja edukacji opartej przede wszystkim na nauczaniu frontalnym i kognitywnym ujawnia także obecnie wśród młodych ludzi swoje skutki co do umiejętności wyrażania krytyki, motywacji, elastyczności i samodzielności.

Przede wszystkim priorytetem jest strona ekonomiczna. Trudności związane z organizacją życia we własnym kraju, gdzie przeciętna miesięczna pensja to 500 euro, zmusiły wielu młodych ludzi, ale także matki i ojców do wyjazdu za granicę, aby tam móc zarobić wystarczającą ilość pieniędzy pociągając za sobą taki skutek, że w kraju obserwuje się odpływ dobrze wykształconej kadry pracowniczej, ale także duży problem opuszczonych dzieci, przede wszystkim na obszarach wiejskich. Osoby z lepszymi kwalifikacjami, które pozostają w kraju, zakładają własną działalność gospodarczą (jest to lukratywne zajęcie przede wszystkim w obszarze służby zdrowia), otrzymując pieniądze lub inne korzyści od klientów lub pracując w dwóch lub więcej zawodach.

Obszar edukacji

System edukacji w Rumunii ma strukturę wywodzącą się z regulacji systemu kształcenia CK Austrii. Obszar edukacji dorosłych – obok impulsów projektu Grudtwig – miał elementy szkół powszechnych oraz instytucji publicznych wykładowców. Od czasu transformacji zastały od dziesięcioleci system edukacji przeżył wiele „reform”. Chodzi tutaj o rewizję szybko stworzonych i podjętych ustaw i rozporządzeń, które wykazują braki w strukturze. Przykładem może być wprowadzenie habilitacji na uczelniach wyższych: według nowych przepisów wszyscy nowi, ale również posiadający już tytuł profesorowie powinni przejść habilitację (zgodnie z niemieckim wzorem), podczas gdy w Rumunii nie istniała żadna instancja ani żadne rozporządzenia,

aby zrealizować ten wymóg. Dopiero dwa lata po uchwaleniu ustawy (2010) dopuszczono wytyczne, jak należy przeprowadzać habilitację. A odbyło się to przy jednoczesnym obniżeniu wynagrodzeń w szkołach wyższych.

Uchwalono nowe ustawy i rozporządzenia w odstępach czasowych, które wprost wykluczają możliwość wprowadzenia ich w życie. „W obszarze edukacji i wychowania dzieje się to samo, co w gospodarce: stare struktury powinny zostać zastąpione nowymi inicjatywami. Jest to jednak raczej bezmyślne i bezkontekstowe, a także często mechaniczne przejście zagranicznych koncepcji” (Sava/Matache 2003, s. 11). Przy tym można stwierdzić duże różnice między miastem a wsią, gdzie z powodu niskiej liczby ludności mamy do czynienia z dużymi problemami, z brakiem wykwalifikowanych nauczycieli, niszczeniem budynków szkolnych oraz brakami w komunikacji drogowej.

W edukacji dorosłych w latach dziewięćdziesiątych ubiegłego wieku można zauważyć niewielki ruch. Gminne ośrodki kultury przejęły tam, gdzie pozostały takie instytucje, niektóre aktywności związane z edukacją dorosłych. Na obszarze kształcenia zawodowego powstały także przede wszystkim we współpracy z zagranicą (przede wszystkim Niemcy, Włochy, Dania) instytucje, które szkoliły w określonych zawodach, jak np. Niemiecko-Rumuńskie Towarzystwo (RFG) w Timisoara, największym mieście zamieszkiwanego wcześniej przez wielu Niemców regionu Banat. Impulsy wyszły również z Biura Niemieckiego Stowarzyszenia Powszechnych Szkół Wyższych w Bukareszcie, które zatroszczyło się o wykwalifikowanie personelu oraz odbudowę struktur doksztalcenia.

Ale dopiero perspektywa integracji Rumunii z Unią Europejską wywołała dynamikę w rozwoju edukacji dorosłych. „Memorandum w sprawie edukacji dorosłych” było także w Rumunii szeroko dyskutowane oraz uwolniło działania w zakresie rozwoju edukacji dorosłych, tak samo jak proces boloński dotyczący stworzenia europejskiej przestrzeni szkół wyższych, wprowadzenie systemów zapewniania jakości oraz dyskusja na temat ram kwalifikacji.

To właśnie lata kryzysu doprowadziły w Rumunii do tego, że funkcja edukacji była coraz bardziej uświadamiana także w polityce. Akcjonizm w zakresie tworzenia coraz to nowych reform został zastąpiony przez koncepcyjne podstawy; program Human Resources Development w narodowej strategii zatrudnienia (2007–2013) oraz „Strategia doksztalcenia zawodowego” (2005–2010) stanowią dobre przykłady. Kładą one nacisk – jak można było oczekiwać po panującej sytuacji ekonomicznej – na kształcenie zawodowe, „zatrudnialność” osób dorosłych w Rumunii.

Mimo znacznych starań o edukację dorosłych w ostatnich dziesięciu latach kraj znajduje się pod względem porównywalności osiągnięć na ostatnich miejscach w europejskich rankingach. Odsetek osób przerywających naukę szkolną w 2007 roku wynosił dramatyczne 20%, odsetek uczestnictwa w edukacji dorosłych 1,3% (średnia europejska: 9,7%), a udział osób o niskich umiejętnościach w zakresie czytania i pisanie wynosił 40% – prawie dwukrotnie więcej niż europejska średnia (por. również wyniki badań PISA).

Najważniejsze powody niewielkiego rozwoju na obszarze edukacji dorosłych w Rumunii – według Sava (2008) – to:

- wysoki odsetek ludności wiejskiej, prawie połowa,
- intensywna redukcja infrastruktury instytucjonalnej edukacji dorosłych,
- brak państwowego wsparcia dla ogólnego i pozaformalnego kształcenia,
- małe nakłady pracodawców na doksztalcanie,
- społeczeństwo mieszczańskie, mocno ukierunkowane na państwo,
- wysoki wskaźnik migracji – cztery miliony Rumunów pracuje za granicą,
- południowoeuropejska mentalność, którą można odnaleźć również w Bułgarii i Grecji, ukierunkowanie na siebie i swoich najbliższych,
- prosty fakt, że z powodu dwóch lub trzech wykonywanych zawodów nie pozostaje czasu na doksztalcanie.

Niektóre z tych przyczyn są tak mocno zakorzenione, że nie można oczekiwać szybkich rezultatów i poprawy sytuacji. W szczególności z powodu słabej struktury instytucjonalnej, braku wykwalifikowanego personelu oraz zawodowych wielorakich obciążeń ludzi można wpływać i rozwijać je jedynie w kontekście całości. Jako przykład można przedstawić wykładowców szkół wyższych, którzy z uwagi na niskie wynagrodzenie są zmuszeni, aby obok uczelni wyższej zajmować się (co najmniej) jeszcze jedną pracą lub podwajać swój etat w swojej uczelni – na badania pozostaje mało czasu, nie posiadają oni także wystarczających środków finansowych. Wsteczne wymaganie habilitacji uwypuklają jeszcze swoisty rozdźwięk między przepisami a ekonomiczną rzeczywistością w Rumunii.

Niemieckie wsparcie

Już w roku 1993 na zlecenie i na koszt Federalnego Ministerstwa Współpracy Gospodarczej zostało powołane przez DVV International biuro koordynacyjne w Bukareszcie, którego zadaniem było wsparcie po rewolucji 1989 roku mocno zdziśiatkowanej i znajdującej się w trakcie zmian strukturalnych i funkcjonalnych edukacji w jej odbudowie. Na krótko przed tym (rok 1991) umieszczono w konstytucji możliwość tworzenia prywatnych instytucji edukacyjnych, a następnie (w roku 1995) edukacja dorosłych znalazła swoje miejsce w ustawie edukacyjnej. Jednak jednocześnie „wiele tradycyjnych uniwersytetów powszechnych i domów kultury utraciło istotne części swoich materialnych i konceptualnych fundamentów” (Lattke/Schur, s. 32).

Najważniejsze zadania biura koordynacyjnego polegały od początku – obok lobbowania – na zabezpieczeniu lub odbudowie infrastruktury edukacji dorosłych oraz zapoczątkowaniu zdobywania kwalifikacji przez personel. Ważnym krokiem było założenie „Narodowego Stowarzyszenia Szkół Powszechnych” (ANUP) wspomagane przez lobby biura koordynacyjnego w odpowiednim ministerstwie edukacji.

Praca biura nabrała rozmachu poprzez międzynarodowy rozwój, przede wszystkim piątą międzynarodową konferencję na temat edukacji dorosłych (CONFINTEA 5) w 1997 roku w Hamburgu, na której po raz pierwszy byli obecni przedstawiciele Rumunii. Konferencja i jej wyniki przyspieszyły powołanie narodowej rady zajmującej się doksztalcaniem dorosłych (Consiliul National de Formare Profesionala a Adultilor – CNFPA), w której zebrały się siły działające na rzecz odnowienia edukacji doro-

słych. Biuro w Bukareszcie odgrywało tutaj wspierającą rolę. Ta narodowa rada zyskała bezpośrednio także na znaczeniu poprzez to, że autoryzowała toki nauczania i umożliwiała im dzięki temu uzyskanie narodowych certyfikatów oraz stwarzała szeroko pojętą szansę także dla prywatnych oferentów; w międzyczasie rada przejęła także zadania narodowej agencji certyfikacyjnej, centralną rolę w państwie, które tradycyjnie przykładła dużą wagę do certyfikatów dokumentów. Rada odgrywa także dużą rolę w rozwoju rynku usług w zakresie kształcania, który – z obecnie 2000 instytucji i około 6000 programów – stoi według ogólnych szacunków dopiero na początku drogi.

Istota pracy biura od przełomu tysiącleci polegała na rozwoju regionalnych centrów edukacji dorosłych (RZEB) i – od roku 2003 – na rozbudowie zdecentralizowanej sieci wówczas 19 regionalnych centrów edukacji dorosłych (utworzonych jako „Asociația Națională a Centrelor Zonale de Educare a Adultilor, ANCZEA”). Poprzez regionalne centra próbuje się przede wszystkim skonsolidować pracę edukacyjną z dorosłymi z włączeniem obszarów wiejskich, następuje dalszy rozwój metod i koncepcji oraz silniejsze włączenie ludzi do pracy edukacyjnej. Wzorując się na niemieckim programie „uczących się regionów”, także instytucje edukacji dorosłych zostały stopniowo zaangażowane w rozwój struktur regionalnych.

W tym instytucjonalnym i infrastrukturalnym systemie decydującą rolę odgrywali i odgrywają oczywiście ludzie, uczestnicy kształcania. Bez ich zaangażowania, kompetencji i ich pracy odbudowa systemu byłaby niewyobrażalna. Biuro w Bukareszcie „umożliwiło w różnorodny sposób włączenie w odbudowę niemieckich i międzynarodowych ekspertów z dziedziny edukacji i dalszego kształcenia, a także edukacji dorosłych oraz kładło nacisk na europejski dialog ponad granicami i wymianę doświadczeń z instytucjami zajmującymi się edukacją dorosłych, np. także z wyższymi szkołami powszechnymi w Niemczech. Przekazane zostały nowa, istotna pedagogiczna i metodyczna wiedza fachowa, techniki pracy, nowe profesjonalne umiejętności oraz kompetencje działania” (Lattke/Schur, s. 39).

Musiało zostać pokonanych wiele trudności związanych z techniczną stroną wyjazdów i kulturowych nieporozumień; integracja obszarów wiejskich pociągnęła za sobą to, że spotkania były często organizowane w mniejszych miejscowościach Mołdawii, Karpat i Banatu. Całodzienne podróże w utrudnionych warunkach (rumuńskie drogi są znane z niskiego standardu) nie były rzadkością, a duże różnice kulturowe i społeczne, które istniały między zachodnioeuropejskimi koncepcjami edukacji a dawniej komunistycznym i wiejskim otoczeniem nie były łatwe do ominięcia. Kwestie finansowania kursów, dydaktycznego kształtu (nauka przez pracę zamiast zajęć frontalnych), zastosowanie i wdrażanie w praktykę, konkurencja względem innych uczących się odbijały swoje piętno na całym przedsięwzięciu. Sam język (ekspersi – niemiecki, uczący się – rumuński) był przy tym najmniejszą barierą.

Zasadniczy problem w porozumieniu stanowiły aspekty związane z rynkiem i zarządzaniem. Dotyczyły one nie tylko braku doświadczenia, ale także często napotymano na opory natury ideologicznej i na brak zaufania. Brak zaufania nie tylko wobec koncepcji, ale także wobec planowanych regionalnych partnerów do współpracy, na których patrzono jak na konkurentów na ograniczonym rynku regionalnym. Media-

cja sytuacji, w której nie mogło być przegranych była nadzwyczajnie trudna, ponieważ nie istniało doświadczenie indywidualne lub zbiorowe w zakresie konkurencji i współpracy.

Niektóre z regionalnych centrów rozrosły się i wzmocniły pozycję dokształcania w swoim regionie. Niektóre z nich rozpadły się, ale mimo to ich poszczególne części kontynuują działalność na rzecz dokształcania. Biuro w Bukareszcie zostało zamknięte w 2010 roku – Rumunia w międzyczasie przystąpiła do Unii Europejskiej. Jednak dzięki temu Rumunia otrzymała wiele pomysłów i impulsów oraz dzięki takim osobom jak Klaus Meisel, nawet jeśli ciągle, w wyniku skutków ostatniego globalnego kryzysu gospodarczego można mieć obawy, że dotknie to edukacji: przez państwowe restrykcje, niewielkie środki finansowe ludzi, przez utratę perspektyw.

Dominacja czy wsparcie?

Jeśli postawi się pytanie, czy wsparcie przez inny rozwinięty kraj pomaga we własnym rozwoju, czy powoduje przemycanie obcych struktur, wyłania się bardzo zróżnicowany obraz. Można to różnie oceniać w zależności od tego, czy chodzi o treści, struktury czy ludzi.

W odniesieniu do treści dominują na początku przede wszystkim obce koncepcje, teorie, doświadczenia i sposoby zastosowania. Odnosi się to jednak do zapotrzebowania: na podstawie niewystarczającego własnego rozwoju takie istniejące już modele są jak najbardziej pożądane i są także przyjmowane do treści nauczania. Na kursach okazuje się, że zaproponowane treści zostają zweryfikowane – mniej co do kontekstu ich powstania, bardziej w odniesieniu do wykorzystania we własnym kraju; w miarę wydłużenia się czasu trwania procesu uczenia się odbywa się coraz bardziej intensywny „egzamin praktyczny”, który jest przede wszystkim sformułowany w pytaniach rozumowych. Mniej odpowiednie koncepcje i modele są oczywiście przyjmowane, ale szybko weryfikowane i odkładane ad acta.

Struktury są wielokrotnie częścią wsparcia, które niesie największe niebezpieczeństwo uprzywilejowania ich we wspieranym kraju. Struktury dotyczą instytucji, finansowania, organizacji kursów oraz środków towarzyszących, jak kontroli jakości i ewaluacji. Bez takich struktur najczęściej nie można skorzystać z zagranicznej pomocy, ponieważ stanowią one znaczącą część systemu. Z drugiej strony nie pasują one często do możliwości i potrzeb tam, gdzie pomoc jest oferowana. Niemieckie wsparcie (i tutaj właśnie potwierdziła się ta wada) odznacza się dużym znaczeniem struktur. Takie struktury upadają zazwyczaj, jak tylko kończy się wsparcie, a wygrywiają „własne” koncepcje, ale jednak z problemami i opóźnieniem czasowym.

W końcu to ludzie są tymi, którzy najbardziej zyskują na zagranicznym wsparciu. Mają oni możliwość czerpania z doświadczeń innych, stawiania swoich problemów i celów w większym kontekście, wzmocnienia swoich kompetencji i rozwijania ich. Mają oni największy potencjał oporu wobec prób zakorzenienia się obcych struktur, nawet wtedy, gdy może się to wiązać z finansowymi dolegliwościami lub problemami w karierze. Na przykładzie Rumunii wpływ pomocy zagranicznej był bardzo istotny, w szczególności w obszarze zawodowego rozwoju kadry.

Trwałość jest najtrudniejszym z istotnych pojęć. Zmienia się ona oraz występuje z różną intensywnością. Jeśli za przykład weźmie się niemieckie wsparcie w Rumunii, można wyjść od tego, że udało się na kilka lat wnieść istotną pomoc.

Bibliografia

1. Sava S. /Matache M. (wyd.), *Porträt Weiterbildung Rumänien*, Bielefeld 2003.
2. Sava S., *Trends in Adult and Continuing Education in Romania, a Country in Transformation*, w: REPORT 2/2008, s. 28–38.
3. Lattke S./Schur W., *Förderung der Erwachsenenbildung in der Stabilitätspaktregion Süd-osteuropas*, Evaluation, Bonn o.J. (2010).
4. Kunze Th., *Nicolae Ceaucescu, Eine Biographie*. Berlin 2000 (2. wyd.).

Prof. Dr. Dr. H.c. Ekkehard NUISSL von REIN

Deutsches Institut für Erwachsenenbildung
Leibniz-Zentrum für Lebenslanges Lernen, Bonn
nuissl@die-bonn.de

Błażej PRZYBYLSKI

Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych

W kierunku modelu edukacji obywatelskiej. O uwikłaniu i współzależności demokracji, polityki i edukacji

**Towards a model of citizenship education.
About entanglement and codependence
of democracy, politics and education**

Słowa kluczowe: demokracja, edukacja obywatelska, kompetencje obywatelskie, model edukacji.

Key words: democracy, citizenship education, competences for an active citizenship, model of education.

Abstract

The author points out the obvious deficiencies in contemporary democracy, which do not support the creation of active citizenship and do not disseminate the value of its nucleus. The lack of citizenship education at schools is treated as a result of disinterest among political circles and parties in involving society in the process of governance and controlling of the country.

Unstable democracy and low level of legitimization for this regime cause many dangerous and unpredictable social behaviors, including increase of antidemocratic attitudes, passivity, apathy and hostility against minorities. The debate on appropriate model of our democracy and education is necessary. Especially education should play a crucial role in supporting and consolidating the political system.

Ze wszystkich stron słyszymy narzekanie na jakość polskiej demokracji. Krytkujemy władzę, kwalifikacje rządzących, niską legitymizację społeczną władzy, korupcję czy brak przejrzystości na szczeblach decyzyjnych. Brak podstawowych kompetencji obywatelskich, wycofanie znacznej części społeczeństwa, bierność, apatia to obraz społecznej rzeczywistości kraju, który ponad 20 lat temu wkroczył na drogę demokratycznego rozwoju. Porzucając system nie tylko niewydajny ekonomicznie, ale także reglamentujący i ograniczający wolności, swobody i prawa obywatelskie, rozpoczęliśmy drogę ku pełnej, stabilnej i skonsolidowanej demokracji, wyznaczoną przez doświadczenia oraz praktykę funkcjonowania innych zachodnich państw. Dziś nasz system polityczny nie wzbudza już wielkiego uznania oraz aprobaty ze strony społeczeństwa. Różne badania jednoznacznie wskazują, iż znaczna część ludzi, w tym także młodych krytycznie ocenia obowiązujący w Polsce model polityczny¹. Mimo iż Polacy dostrzegają przewagę ustroju demokratycznego nad innymi, to jednocześnie w pewnych sytuacjach są w stanie zaakceptować ustrój autorytarny. Co zaskakujące, opinie młodych są bardzo zróżnicowane i podzielone. Niewielka przewaga zwolenników demokracji nad zwolennikami innych systemów, a także stosunkowo duży odsetek osób niemających zdania na temat wyższości któregośkolwiek z systemów politycznych oraz przyznających, że forma rządów nie odgrywa istotnej roli, stanowi fakt, którego nie można lekceważyć.

Równie krytycznie postrzegana jest polska edukacja. Szkoły nie uczą samodzielnego myślenia, nagradzają przeciętność, niszczą kreatywność, sprzeciwiają się niezależności i autonomiczności uczniów. Mimo licznych głosów i nawiwołów do demokratyzacji życia szkolnego, rzeczywistość edukacyjna znacznie odbiega od postulatów głoszonych przez obrońców czy zapalonych orędowników budowania demokracji już wśród najmłodszych. Jaka inna instytucja, jeśli nie szkoła powinna być zobowiązana do kształtowania postaw obywatelskich, uczenia do aktywnego (współ)życia i zbiorowego działania, do promowania tolerancji, otwartości i równości. Doświadczenia wielu młodych ludzi, żeby nie powiedzieć zdecydowanej większości, wskazują, iż szkoła nie spełnia w dostatecznym stopniu zadań wyznaczonych przez teoretyków demokracji. Nie zachęca ani do działania, ani nie wspiera samorządności uczniowskiej, nie jest też miejscem, w którym prowadzi się otwarte, inkluzywne debaty.

Nie jest moim celem prezentacja zarzutów wobec demokracji, szczególnie w jej liberalnej wersji ani krytyka i narzekanie na szkołę. Chciałbym jedynie zarysować relacje pomiędzy edukacją a demokracją sprzyjające kształtowaniu przyjaznego, aktywnego, krytycznego społeczeństwa.

¹ Na przykład CBOS, *Opinie i Diagnozy nr 19, Młodzież 2010*, Warszawa 2011.

Zacznę od pojęcia edukacji politycznej. Tradycja wychowania obywatelskiego jest w Polsce dosyć długa. Ze względu na istotę i uwarunkowania, w jakich edukacja polityczna była urzeczywistniana, można wyodrębnić kilka okresów charakteryzujących się specyficznymi zadaniami i celami, które jej przyświecały. Edukację obywatelską w czasie zaborów można określić mianem edukacji narodowej. Skupiała się na pielęgnowaniu tradycji, utrwalaniu wspólnoty i dumy narodowej. Wyraźny i jasno zdefiniowany wróg zewnętrzny w postaci obcych mocarstw stanowił zagrożenie dla tożsamości narodowej. Działania edukacyjne miały zapobiec narzuceniu nam obcej kultury. Młodym wpajano miłość do ojczyzny i gotowość do poświęcenia własnego życia w walce o niepodległość. W dużej mierze była to edukacja pozainstytucjonalna, realizowana na tajnych kompletach. Następny okres przypada na lata międzywojenne. Wówczas starano się ukształtować obywatela-państwowca, dlatego też edukację tego okresu nazywamy edukacją państwową. Należało porzucić romantyczne przywiązanie do ojczyzny, przewartościować patriotyzm i zająć się budową nowej, wreszcie wolnej ojczyzny. Edukacja kształtować miała przywiązanie do niepodległości, kreować postawy propaństwowe i myślenie kategoriami racji stanu. W okresie PRL zaistniała edukacja polityczna, która stała się narzędziem jawnej i wszechobecnej indoktrynacji. Treści i przekaz całkowicie podporządkowano linii partyjnej. Aktywność obywateli w ramach systemu ograniczana była do reglamentowanych i kontrolowanych stowarzyszeń i związków.

Współcześnie, opisując edukację do życia w państwie demokratycznym, używamy terminu „edukacja obywatelska”, w ramach którego można wyodrębnić przynajmniej kilka dziedzin: edukację ekonomiczną i kulturową, ale również edukację polityczną, która stała się jednym, stosunkowo mało istotnym elementem szerszej kategorii. Powściągliwość w używaniu pojęcia „edukacja polityczna” wynika z obaw edukatorów, ustawodawców czy pomysłodawców przed posądzeniem o upolitycznienie czy indoktrynowanie młodzieży. Negatywne konotacje terminu nie mogą jednak prowadzić do pomijania lub negacji edukacji politycznej.

Przetrawanie demokracji, jej ulepszenie bądź – jak wolą inni – dopiero jej urzeczywistnienie, wymaga szerzenia wartości demokratycznych. Tolerancja, solidarność czy równość nie są wartościami danymi społeczeństwu raz na zawsze. Trzeba o nie walczyć, wspierać je i promować. Jak pisze Zbigniew Kwieciński *nadchodzi czas na nową edukację. O przyszłości narodów nie będzie decydować rozpamiętywanie ich heroicznych dziejów, lecz zdolność do ukształtowania w jak największej liczbie jednostek kompetencji do refleksyjności, do krytycznego deliberowania świata, kultury i własnego człowieczeństwa, do ciągłego uczenia się i współdziałania z innymi*². Parafrazując słowa Marksa, za organizatorami jednej z konferencji³ można stwierdzić: *widmo krąży po świecie, widmo zmiany edukacyjnej*. Te słowa wyrażają nadzieję i wiarę w zmianę edukacyjną. Dziś jednak kształt edukacji politycznej realizowanej w szkole nie wróży zmiany. Nieuczciwe byłoby przerzucanie całej winy na system

² Z. Kwieciński, *Potrzeba alfabetyzacji krytycznej*, [w:] J. Rutkowiak, D. Kubinowska, M. Nowak, *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin 2007, s. 32.

³ Konferencja „Edukacja w czasach kryzysów: reprodukcja, opór, zmiana” organizowana przez Dolnośląską Szkołę Wyższą w dniach 16–17.04.2013.

edukacyjny, który wprowadzie uczy kultury milczenia, bierności i konformizmu, ale jest również wyraźnie wspierany przez inne instytucje życia społecznego (niedemokratyczną rodzinę, kościół, autorytarne grupy rówieśnicze itd.), jak i polityków oraz władze.

W sytuacji, gdy w niewiele mogącym parlamencie zasiadają niewiele różniące się partie, a władzę ekonomiczną sprawują „wiele mogące” niekontrolowane ponadnarodowe korporacje i międzynarodowe instytucje trudno oczekiwać zmian. Władzom nie zależy na kształceniu refleksyjnych, krytycznych obywateli, a z całą pewnością nie na kształceniu obywateli aktywnych. Protesty, demonstracje nie są mile widzianymi odstępstwami od normy. Nieliczne próby niekonwencjonalnego zaangażowania, wywarcia wpływu na rządzących nie spotykają się z szerokim odzewem. Uczestnikom takich zdarzeń zarzuca się sprzyjanie innej opcji partyjnej czy zamiar wywołania kolejnych awantur i zadym. Również petycje nie trafiają na podatny grunt. Wniosek o referendum w sprawie podwyższenia wieku emerytalnego, podpisany przez niemal półtora miliona obywateli został odrzucony bez zbytnich komentarzy. Premier rządu polskiego wzywa mieszkańców Warszawy do bojkotu referendum i tym samym do odrzucenia wniosku o odwołanie prezydent Miasta Stołecznego. Niska frekwencja spowoduje, iż referendum zostanie uznane za nieważne. Tego typu działania i wypowiedzi nie sprzyjają budowaniu i wzmacnianiu demokracji. Czy dla rozsądnego męża stanu, za którego zapewne premier chciałby uchodzić, ważniejszy jest partykularny interes partyjny niż kondycja polskiej demokracji? Czy nie powinien wręcz mobilizować i nawoływać do udziału w referendum, które jest przecież świętem demokracji? Czy niska frekwencja nie jest jednoznaczna z brakiem jakiegokolwiek zainteresowania, a nie – jak chciałaby zapewne uważać partia rządząca – równoznaczna z poparciem prezydent Warszawy? Kiedy sondaże wskazują na zwycięstwo, wówczas nawołuje się do uczestnictwa w wyborach, kiedy przepowiadają porażkę, wzywa się obywateli do pozostania w domach.

Znaczna część młodych ludzi nie miała dotychczas możliwości uczestniczenia w jakimkolwiek referendum; wystarczy wspomnieć, że od 1989 roku odbyły się zaledwie trzy ogólnokrajowe referenda. Instytucja demokracji bezpośredniej jest odbierana przez polityków niechętnie, z wyraźnym strachem i niepewnością. Zamiast wspierać i promować inicjatywy obywatelskie elity polityczne robią wszystko, by nie dopuścić do przejawów oddolnego zaangażowania. Krótkowzroczność każe im wysługiwać się i schlebiać grupom społecznym przy okazji wyborów lub zbieżnych interesów. Kiedy jednak interesy są różne, a ludzie organizują się wbrew władzy, wtedy stają się zbytecznym elementem demokracji, politycznymi awanturnikami czy też sługusami opozycji.

Działanie władz jest sprzeczne z deklarowaną przez nie wolą umacniania demokracji. Postulaty wysuwane przez część „aktywniejszego” elektoratu są z reguły lekceważone i zbywane. Wiele jest na to przykładów. Oderwanie klasy politycznej od potencjalnego elektoratu powoduje coraz większe zniechęcenie społeczeństwa przejawiające się nie tylko niską frekwencją polityczną, ale także brakiem jakiejkolwiek partycypacji w działaniach wspólnotowych w codzienności. Ludzie pochłonięci i zawładnięci przez kulturę konsumpcji i indywidualizacji tracą z oczu wartości społecz-

ne, środowisko lokalne czy marzenia o innym systemie. Aktywność i energię zostawiają w supermarketach, na osiedlowym trzepaku czy w siłowni.

Demobilizacja społeczeństwa wynika w dużej mierze z postawy rządzących i urzeczywistnianego modelu edukacji politycznej, której program nastawiony jest na kontynuację i umacnianie postaw odpowiadających oczekiwaniom rządzących i dominującej ideologii. Szkoła jako główna instytucja systemu zainteresowana jest szerzeniem konformizmu i bierności. Przygotowuje swoich wychowanków do określonych ról społecznych. Rola obywatela w państwie demokracji liberalnej w kontekście jego aktywności politycznej jest mocno ograniczana i kontrolowana. Szkoła bierze udział w konstrukcji obywatela obojętnego i znudzonego.

W podejmowanych próbach ułożenia relacji pomiędzy edukacją polityczną a polityką pojawiają się alternatywne propozycje. Pierwsza głosi, iż edukacja musi uwolnić się od polityki i stać się całkowicie apolityczna. Nie powinna się ona zajmować polityką, gdyż szkoła winna pozostać w pełni autonomiczna i wolna od jakichkolwiek ideologicznych nacisków. Brak ideologicznych wpływów jest jednak tylko iluzją. Oznacza dalszą reprodukcję i dominację obecnej ideologii. Każdy system ma bowiem to do siebie, iż za pomocą instytucji formalnych, a w szczególności właśnie szkolnych dąży do przetrwania i przystosowania obywateli. Celem socjalizacji politycznej jest ukształtowanie myślenia i zachowania pożądanego w danym systemie politycznym. Bez cienia wątpliwości także edukacja w państwach demokratycznych dąży do przystosowania młodego człowieka i wtłoczenia go w ramy sprzyjające sprawnemu funkcjonowaniu systemu politycznego.

Druga opcja przedstawia całkowicie przeciwny punkt widzenia: edukacja powinna i musi angażować się w budowanie i kształtowanie postaw politycznych. Nie może pozostać obojętna wobec wydarzeń i procesów zachodzących wokół. Jednocześnie podkreślana jest jej względna neutralność, gdyż o całkowitej neutralności nie może być mowy. Szkoła musi być budowana w oparciu o pewne wartości. Ta „neutralność”, w przeciwieństwie do obojętności, nie oznacza jednak bierności. Brunon Jasiński przestrzegał: *bójcie się ludzi obojętnych, bo za ich milczącą zgodą dzieje się krzywda, zbrodnia, zło.*

Nie tylko w Polsce, ale także w innych krajach Unii Europejskiej zaobserwować można, poza apatią i biernością polityczną większości społeczeństwa, rosnące znaczenie ruchów skrajnie prawicowych, przeciwnych jakiegokolwiek formie demokracji, które za zgodą milczącej większości wyrastają na główne siły walczące o zmianę polityczną, zmianę w kierunkach autorytarnych i totalitarnych. A warto przypomnieć słowa Jacka Kuronia: *Demokracja wtedy funkcjonuje dobrze, gdy jest w niej miejsce dla każdego, z wyjątkiem oczywiście tych, którzy programowo chcą ją obalić*⁴.

Dobitnym, najgłośniejszym przykładem z ostatnich miesięcy są greccy neofaszyści spod znaku „Złotego świtu”, którzy „czyszczą” ulice Aten i innych miast z emigrantów, ludzi innej rasy czy po prostu przeciwników politycznych. Niemniej nadzędnym problemem, przed którym stoi współcześnie Europa nie jest, jak wielu może się wydawać, sposób czy metody powstrzymania szalejących nacjonalizmów i anty-

⁴ J. Kuroń, *Autobiografia*, Warszawa, s. 824.

wolnościowych radykalizmów. Podstawowym problemem jest sama demokracja, a właściwie, żeby wyrazić się z precyzją, jej obecna forma. To jej ewidentne słabości dają pole różnym ekstremizmom antydemokratycznym. Demokracja przedstawicielska kładzie akcent na akt głosowania. Ograniczona do sprawowania władzy przez wąskie elity i wolny rynek, w rzeczywistości nie walczy i nie upomina się o inne wartości. Nasilające się frustracje znacznej części społeczeństwa nie biorą się tylko z narastających nierówności w dziedzinie ekonomicznej. W znacznej mierze spowodowane są rosnącą świadomością braku wpływu na bieg wydarzeń. Niestety często ludzie sfrustrowani, niezadowoleni stają się atrakcyjną grupą adresatów ruchów nacjonalistycznych i ksenofobicznych. Te umiejętnie potrafią skanalizować i zagospodarować społeczne niezadowolenie, szukając winnych wśród obcych, inaczej myślących i niepełniających kryteriów „prawdziwości” i „polskości”.

Władza, idąc tropem chociażby Zygmunta Bauman – który stał się również obiektem ataków ze strony bojówkarzy skrajnej prawicy – jest dziś odseparowana od polityki. Zdecydowana większość działań znajduje się poza kontrolą instytucji politycznych. Polityka nadal ma charakter lokalny, podczas gdy najważniejsze procesy, zmiany i decyzje zapadają na poziomie globalnym. Instytucje polityczne we współczesnym świecie odgrywają coraz mniejsze znaczenie w życiu obywateli. W konfrontacji z eksterytorialnymi siłami pozostają nieefektywne i peryferyjne. Nie są w stanie podejmować decyzji i działać skutecznie, gdyż brak im globalnych instrumentów nacisku. David Ost zauważa: *Nieprzejrzystość władzy w systemie kapitalistycznym oznacza, że nie jest jasne, kto naprawdę rządzi i kogo należy winić za kłopoty, jakie przeżywają ludzie*⁵. Obywatel nie ma pojęcia, kto stoi za jego zwolnieniem z pracy, brakiem zatrudnienia, niemożliwością realizacji planów i marzeń. Nie wie, kto zawinił; czy rząd, czy międzynarodowe organizacje, system podatkowy, może lokalne przedsiębiorstwo lub chciwość jego szefa. Na ogół jednak winą obciążają obywateli siebie samych, zgodnie ze znanym stwierdzeniem Ulricha Becka *życie oznacza w tych warunkach biograficzne rozwiązywanie sprzeczności systemu*⁶. Jeśli człowiek nie potrafi poradzić sobie ze sprzecznościami i problemami życia, sam jest sobie winien. Upowszechnione narracje nieustannie głoszą, że jednostka powinna skoncentrować się na swoim życiu, podejmować słuszne decyzje i myśleć o samodoskonaleniu. Nie każdy jednak winę bierze na siebie. Niektórzy zaczynają poszukiwać winnych w świecie, w którym odpowiedzialnych za ich krzywdy nie ma. A jednak, dzięki postulatam i hasłom głoszonym przez organizacje narodo-wo-radykalne, pojawiają się na horyzoncie, czasem są w zasięgu ręki. Obcy i inni – to na nich skupia się gniew za wszelkie niepowodzenia. Sytuowanie ich po drugiej stronie, w opozycji do większości, stanowi do znudzenia powtarzaną zagrywkę. Tymi innymi stają się wszelkiego rodzaju mniejszości. W Polsce są to na ogół Żydzi, homoseksualiści, byli ubecy czy pozbawieni moralności wojujący ateści. Z nimi wszystkimi należy się uporać, wykluczyć ich ze wspólnoty, aby wreszcie mogła nadejść kraina szczęśliwości. Wielu w to wierzy; jak pokazują wyniki ostat-

⁵ D. Ost, *Kłęska Solidarności*, s. 60.

⁶ U. Beck, *Spółczesność ryzyka*, Warszawa 2004, s. 204.

nich elekcji w Europie, z jednej strony frekwencja wyborcza utrzymuje się na niskim poziomie, z drugiej obserwować można wzrost znaczenia partii antydemokratycznych.

Kolejnym kryzysom ekonomicznym, zwiększającemu się bezrobociu czy rosnącym cenom towarzyszy atmosfera wrogości i niechęci w stosunku do różnego rodzaju mniejszości, które najłatwiej obwiniać i ustawiać w roli kozła ofiarnego. Edukacja szkolna, co widać po znacznym udziale najmłodszych obywateli wśród członków ruchów antydemokratycznych, nie odpowiada na wyzwania dzisiejszego świata. Dobitnie ujmuje to w rozmowie z Riccardo Mazzeo wspomniany już Zygmunt Bauman: *A jedynym, niezmiennym celem edukacji zarówno w przeszłości, obecnie, jak i na przyszłość, jest przygotowanie młodych ludzi do życia w rzeczywistości, w którą wkraczają. Aby przygotować się do niej, potrzebują wskazówek i instrukcji; praktycznej, konkretnej wiedzy możliwej do zastosowania (...). Aby spełnić ten warunek „praktyczności”, dobre szkolnictwo musi stymulować i propagować otwartość, a nie zamykanie się umysłu*⁷. Jak widać, nasze szkolnictwo nie jest „dobre”, gdyż, sądząc po postawach i kompetencjach obywatelskich młodych, nie propaguje otwartości, tolerancji czy zrozumienia inności. Zamyka się na różnorodność, utwierdzając w przekonaniu o wyższości kultury chrześcijańskiej czy też zachodnioeuropejskiej nad innymi, często alternatywnymi modelami życia. Kształtuje człowieka jednowymiarowego, zmuszonego do „budowania” własnego „ja” zgodnego z ekonomicznymi oczekiwaniami rynku.

Powszechnie twierdzi się, że demokracja potrzebuje aktywnych, zaangażowanych obywateli. Istnieje ponadto konsensus w kwestii, iż edukacja obywatelska jest potrzebna. Jest ona nierozdzielnie związana z systemem demokratycznym. Bez ludzi dojrzewających, kształtujących i działających w ramach demokracji system ten skazany jest na marazm i coraz większe trudności. Wydarzenia z zachodu Europy pokazują, iż demokracja liberalna staje przed realnymi sprzecznościami i trudnościami. Coraz liczniejsze grupy domagają się urzeczywistnienia postulatów demokratycznych i budowania państwa opartego na większej równości i solidarności. Mityczna niemalże już wiara w demokrację wydaje się dziś jedynie przykrywką służącą tłumaczeniu kolejnych decyzji podejmowanych przez polityków czy kryzysów nękających społeczeństwo. Demokracja staje się pustym frazesem, iluzją, nośnym hasłem usprawiedliwiającym niepopularne posunięcia.

Obowiązującym współcześnie w Polsce i w przeważającej większości świata modelem demokracji jest jej liberalna odmiana. Demokracja w wersji liberalnej zdobyła sobie pozycję hegemonu, którą starannie utrzymuje. Model ten nie stawia jednak na piedestale zaangażowania obywateli. Przeciwnie, stara się je zminimalizować do aktu wyborczego. W dużym uproszczeniu demokracja liberalna sprowadza się do cyklicznych wyborów i przestrzegania prawa. Taki model „ludowładztwa” nie stawia wielkich wymagań przed obywatelem, na którego państwo tak czy owak nie liczy. Oczekuje, by poza aktywnością ekonomiczną skupiał się na własnym życiu, zaś rządzenie i decydowanie zostawił mądrzejszym i lepiej do tego przygotowanym. Wystarczy, aby

⁷ Z. Bauman, *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012, s. 31.

posiadał minimalną wiedzę umożliwiającą podjęcie odpowiedniej decyzji w momencie oddawania głosu do urny wyborczej.

Edukacja polityczna prowadzona w szkołach ogranicza się do przekazywania treści i wiedzy potrzebnej do przetrwania systemu w takim kształcie, w jakim obecnie funkcjonuje. Nie wychodzi poza przekaz minimalnej wiedzy na tematy polityczne. Nie przeszkadza to jednak nikomu. Badania wskazują, że najmłodsi stanowią kategorię wiekową najrzadziej uczestniczącą w wyborach, nie wspominając o braku innych przejawów aktywności z ich strony⁸. Odrzucają nawet te formy zaangażowania politycznego, które są aprobowane i wspierane przez system⁹.

Punktem wyjścia do rozważań na temat modelu edukacji powinno być wstępne rozstrzygnięcie modelu demokracji, do której należałoby uczyć i kształtować młode pokolenia. Dopiero debata na temat konkretnych wartości demokratycznych, roli obywatela i instytucji politycznych może wskazać pożądany model edukacji. Następnym krokiem jest odpowiednie dobranie materiałów dydaktycznych, kształcenie nauczycieli, ustanowienie organów uczniowskich w szkołach czy też zreformowanie systemu oceniania. Brak wizji edukacji wśród decydentów politycznych wydaje się dziś główną barierą w wprowadzeniu szerszej, skuteczniejszej edukacji obywatelskiej.

Pytaniem, które musi pojawić się w tym miejscu jest pytanie o cel takiej edukacji. Ku czemu ma ona prowadzić i do czego wzywać? I znowu konieczny jest powrót do punktu wyjścia. Jedynie przeświadczenie o istocie pożądanego modelu demokracji, którą chcemy w Polsce urzeczywistnić, pozwoli na skonstruowanie konkretnych celów edukacyjnych. Jakiej tak naprawdę chcemy demokracji? Można odnieść wrażenie, że najgłośniejsza krytyka dzisiejszej szkoły dotyczy rzeczy drugorzędnych: obecności w niej religii, przymusu noszenia mundurków czy wieku, w którym najmłodsi powinni zacząć edukację. Rzadziej słychać w demokratycznym państwie głosy protestu przeciwko rosnącym nierównościom w dostępie do edukacji, a co za tym idzie nierównym szansom na sukces życiowy, segregacji i selekcji uczniów.

Obecne w polskich szkołach cele edukacyjne wydają się mieć charakter bardziej narodowościowy i autorytarny. Przedstawiają i promują koncepcję obywatelstwa, opartą na założeniach sprzed kilkudziesięciu lat. Wydaje się, że nie nadążają za zmieniającą się rzeczywistością, ciągle tkwiąc w świecie pełnym zagrożeń i niebezpieczeństw, związanych czy to z widmem utraty niepodległości, suwerenności czy też koniecznością kształtowania pokoleń gotowych do oddania życia w imię słusznej sprawy. Świat zmienia się dynamicznie, podąża w innym kierunku niż szkoła i edukacja polityczna.

Edukacja zorientowana głównie na zmiany technologiczne, ekonomiczne czy rynku pracy zapomina o wielu innych przeobrażeniach, które dosięgają współczesne społeczeństwo. Nie reaguje na wyzwania w sferze ekologicznej, psychologicznej, kulturowej czy właśnie – co z perspektywy niniejszego artykułu najważniejsze – politycznej.

⁸ Za: *Europejski Sondaż Społeczny* 2010.

⁹ Tamże.

Koncepcje edukacji politycznej nie uwzględniają w wystarczającym stopniu potrzeby kształtowania i wspierania partycypacji obywatelskiej, emancypacji czy rozwoju osobistego. Nie przygotowują obywatela do świadomego wyboru własnej ścieżki życiowej, zawężając perspektywę biograficzną do walki o jak najlepszą pozycję zawodową czy też pełnoprawne uczestnictwo w gonitwie za coraz to lepszymi i nowszymi markami i towarami. Pogoń zaczyna się od najmłodszych lat i ma trwać do końca, przy założeniu jak najdłuższej aktywności konsumpcyjnej. Mety ani tym bardziej celu, dla którego jednostki biorą udział w takich zawodach, nie widać. Wolność wyboru, ograniczona do decyzji o zakupie kolejnych towarów znajdujących się na półkach coraz to nowych super- i hipermarketów wypiera i redukuje równość jako niezbywalny i nieredukowalny składnik demokratycznej wizji państwa i stosunków społecznych.

Nie ulega wątpliwości, że opowiadając się za jednym z modeli demokracji, opowiadamy się równocześnie za pewnym modelem edukacyjnym. I na odwrót. Opowiadając się za pewnym modelem edukacji, opowiadamy się za konkretnym modelem demokracji. Występuje tu sprzężenie i zależność. Odrębne analizowanie sfer polityki i edukacji wydaje się zadaniem niemożliwym. Szukając recepty na poprawę demokracji, należy szukać jej w edukacji. Poszukując antidotum na słabnącą demokrację, należy skierować uwagę w stronę edukacji, nowej edukacji. Ta tradycyjna, naprawiana i ulepszana nie przynosi jakichkolwiek zmian. Reprodukuje bierność i podporządkowanie. Produkuje następne masy znudzonych i wykluczanych obywateli. Nawet nie chce budować i tworzyć nowych utopii, jakże potrzebnych i koniecznych przy projektowaniu nowej rzeczywistości.

Zmiana polityczna, a może bardziej nadzieja na zmianę musi być dziś wiązana z działalnością pozainstytucjonalnych aktorów życia społecznego. Głównie są to ruchy społeczne czy grupy protestu, jeszcze słabe i nieliczne w naszym kraju. Zmiana edukacyjna musi być wiązana z działaniami podejmowanymi przez alternatywne względem szkoły organizacje. Dziś szkoły nie zmieniają wiele, chociażby dlatego, że nie są zmianą zainteresowane. Nie zaprowadzą nas w stronę społeczeństwa bardziej demokratycznego i samorządnego. John Holt pisze: *szkoła nie jest naturalną siłą przyrody. Szkołę stworzyli ludzie, w przekonaniu, że będą użyteczne; również ludzie mogą się ich pozbyć, kiedy uznają, że nie są im do niczego potrzebne*¹⁰.

Wierzę, że również ludzie je zmieniają, kiedy uznają, że szkoły są im potrzebne, ale szkoły inne. Wydaje się, że widmo zmiany edukacyjnej i politycznej, a obie są ze sobą nierozzerwalnie związane, należy upatrywać wśród niezależnych, pozainstytucjonalnych aktorów życia społecznego, w oddolnych inicjatywach dążących do radykalnej demokratyzacji społeczeństwa. Aktywne działania na rzecz zmiany, na rzecz zdemokratyzowania kolejnych sfer życia mogą być zapowiedzią tych zmian. Trudno bowiem liczyć na tradycyjne podmioty polityczne, niechętne realnym przeobrażeniom, które mogłyby doprowadzić do przetasowania na scenie politycznej. W nowym rozdaniu przecież już niekoniecznie musi znaleźć się dla wszystkich miejsce. Obywatele krytyczni, zorientowani na współpracę, solidarność, ceniący

¹⁰ J. Holt, *Zamiast edukacji: warunki do uczenia się przez całe działanie*, Kraków 2007, s. 45.

sobie równość społeczną i aktywnie uczestniczący w życiu lokalnych środowisk, stanowią zagrożenie dla partyjnych struktur i rządowych instytucji.

Bibliografia

1. Bauman Z., *In search of politics*, Polity Press, Cambridge 2000.
2. Bauman Z., *O edukacji. Rozmowy z Riccardo Mazzeo*, Wrocław 2012.
3. Beck U., *Spółczesność ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004.
4. Bernstein B., *Pedagogy, Symbolic Control and Identity. Theory, Research, Critique*, Boston 2000.
5. Dahl R., *Demokracja i jej krytycy*, Fundacja im. Stefana Batorego, Warszawa 1995.
6. Giddens A., *Poza prawicą i lewicą: przyszłość polityki radykalnej*, Zysk i S-ka, Poznań 2001.
7. Giroux H., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2010.
8. Gutmann A., *Democratic Education*, Princeton University Press, Princeton 1987.
9. Held D., *Modele demokracji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2010.
10. Holt J., *Zamiast edukacji: warunki do uczenia się przez całe działanie*, Kraków 2007.
11. Kuroń J., *Autobiografia*, Warszawa 2009.
12. Kwieciński Z., *Pedagogie postu: preteksty, konteksty, podteksty*, Kraków 2012.
13. Marti U., *Niedotrzymana obietnica demokracji*, Warszawa 2010.
14. Ost D., *Kłęsa Solidarności*, Warszawa 2007.
15. Przyszczykowski K., *Edukacja dla demokracji: strategie zmian a kompetencje obywatelskie*, Toruń 1995.
16. Rutkowiak J., Kubinowska D., Nowak M., *Edukacja. Moralność. Sfera publiczna*, Lublin 2007.

dr Błażej PRZYBYLSKI

Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych
blazej.przybylski@wp.pl

Interdisciplinarity approach in developing the concept of vocational education of marginalized groups in Mexico and Venezuela*

Interdyscyplinarne podejście w rozwoju koncepcji kształcenia zawodowego grup marginalizowanych w Meksyku i Wenezueli

Key words: interdisciplinarity approach, vocational education of marginalized groups, Mexican and Venezuelan educational systems.

Słowa kluczowe: podejście interdyscyplinarne, kształcenie zawodowe grup marginalizowanych, systemy oświaty w Meksyku i Wenezueli.

Streszczenie

Niniejszy artykuł podejmuje zagadnienie interdyscyplinarnego podejścia w rozwoju koncepcji edukacji zawodowej grup marginalizowanych w Meksyku i Wenezueli. Autor stwierdza, iż koncepcja rozwoju kształcenia zawodowego grup marginalizowanych w Meksyku i Wenezueli stosuje podejście interdyscyplinarne, w myśl którego kształcenie grup marginalizowanych stanowi problem społeczny w obrębie społeczno-strukturalnego paradygmatu szkoły europejskiej (marginalizacja jest wynikiem procesów społeczno-politycznych). Andragogika jako ważny element teorii uczenia się dorosłych swe początki w przestrzeni naukowej Ameryki Łacińskiej ma w latach 40. XX wieku.

Interdisciplinarity is the main feature of the modern pedagogy. Pedagogical problems are not exclusively didactic and educational problems, its are closely related to social, economic and political factors of the development of society, justifying the importance of an integrated approach to its study.

In the XXI century, education takes the new social status, which focuses on the development of new social relationships, conflict resolution at different social levels and the impact on cultural and social life.

The leading idea of pedagogical theory of professional education of marginalized groups, which is justified in the writings of Mexican and Venezuelan scientists, is related with the overall problem of marginality, which stands as one of the priority

* Źródło: Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscypliny. Red. Z. Szarota, F. Szlosek. Kraków – Warszawa – Radom 2013, s. 198–203.

directions of research in the field of economic, social, political, educational and other sciences. Its study involved prominent Latin American scientists, including L. Adler de Lomnitz, A. Attanasio, J. Boltvinik, E. Bueno, D. Cervantes, F. Cortes, G. Enríquez, S. Filgueira, D. Juárez Bolaños, R. Katzman, M. Matus Robles, C. Moser, D. Negretti, A. Quijano, R. Pizarro, A. Tovar, O. Zunkel and others.

Marginality and education of marginals, become the subject of research in Latin America since the 50's of XX century, when a large number of villagers moved to big cities (Mexico City, Caracas, Buenos Aires, Lima et al.), in which because this reason, appeared many poor neighborhoods.

In the 80's years of the twentieth century, in many Latin American universities appear first research departments, which are studying the socio-economic processes that occur in countries that are "on the tracks of development", in particular, problems of marginality, migration, education of marginals.

Thus, Latin American scholars interested in clarifying such issues as reasons of marginality in the region, the mechanisms of economic development, contributing to the marginalization of the population, identify ways of overcoming poverty in the region and so on. In their writings, they are based on the theory of "human capital" and the concept of "social stratification", focusing on education in order to weaken the vicious circle in which beggarly lifestyle does not allow to obtain the basic knowledge and work skills, hamper youth labor market and leads the return of many people to the marginalized sections of the population. They clearly separate the priority research area: marginality that caused the poor in economic terms, and that position is divided into marginality of poor people in urban zone and rural zone¹.

That is, the subjects of scientific research of marginality, are people who find themselves outside the social and economic relations of society who could not adapt to the new economic relations and requirements of scientific and technological progress and industrial development, which were Latin American states after the Second World War. These people were "unnecessary" in the new industrial society. This problem is not new in the world, this phenomenon has been characterized at different stages all modern industrialized countries who have developed effective programs to attract economically poor marginalized groups in socially useful work. However, government agencies in Latin America are currently only at the initial stage of the development of mechanisms to integrate of marginalized to the socio-economic life².

Of particular interest is the problem of professional training of economically poor peasants marginalized. It should be emphasized that this marginal group does not belong to the unemployed, because it consists of farmers who own land or hired workers or members of the agricultural cooperative (ejido). However, low-paid, poor work forcing them to seek temporary earnings in major national metropolitan areas,

¹ D. Cervantes Barragán, E. Bueno Sánchez, E. Menchaca Arredondo, *Vulnerabilidad municipal del estado de Zacatecas por la educación* // M.A. Salas Luévano, M.L. Salas Luévano, B. Herrera Guzmán (coordinadores) *Cultura, historia y políticas educativas*. – México: Taberna Librería, 2011. – P. 55-89.

² E. Bueno Sánchez, *Población y desarrollo. Viejos y nuevos enfoques*. – La Habana: Centro de Estudios Demográficos, 2001. – 234 p.

or illegal employment abroad (in the U.S. or Canada). In many cases going to work only men and boys, and women, small children and the elderly still³.

It is worth noting that the federal government and state governments and provinces of the Latin American region, developed special programs to support poor farmers, however, as shown by studies, these programs not only do not solve the problem of rural poverty and labor migration, but rather aggravate it. Economic state subsidies to farmers are very small, in addition, because of the corruption that prevails in the bureaucratic system, they do not always achieve their goals, and if they reach it, because of the low educational level of the farmers, the money is used for other purposes (drinking, family holidays, buying expensive cars, etc.). On the other hand, difficult climatic conditions (especially in semi-desert and mountainous regions where frequent droughts or floods) make difficult peasant labor, and in some cases not even allow him to enjoy the fruits of their labor. So, all these factors affect what a peasant labor does not provide basic living standards, it is meaningless, because villagers seeking wages in cities and abroad⁴.

Thus, regional and federal politics of social development to combat poverty, protect and support the most vulnerable segments of society, have changed accents. Since the mid 90's of XX century, there was developed the scheme of work for the implementation of measures aimed at improving the lives of marginal people, through education in the younger generation and adults skills disease prevention, hygiene, health, healthy eating, organization's own microbusiness, providing professional training. For the successful implementation of the new strategy of social protection of economic marginals, the governments of Latin America have relied on scientific and methodological development of researchers from leading universities in the region, and research institutions.

Professional education of marginalized in educational systems in Latin America, is an integral connection with adult education whose problems were studied by F. Adam, J. Alonso, A. Alvarez, A. Alcalá, G. Arroyo, A. Battro, C. Campero, A. Canales, P. Casau, M. Castro Pereira, A. Galicia, C. Díaz Díaz, I. Fermin Gonzalez, P. Freire, G. Hernandez, M. Ibarrola, E. Iturralde, P. Latapi Sarre, R. Leis, F. Lopez Palma, R. Ludojosky, A. Martin Garcia, A. Marquez, R. Piñera, M. Rodriguez Conde, M. Ruiz, E. Sabato, J. Tirado Benedi, M. Torres Perdomo, J. Trilla Bernet and others.

Adult Education in Latin America presents in such components as the higher and postgraduate education (formal model) training courses for specialists in various fields, courses in different subjects (foreign languages, accounting, teacher training, etc.), academic clubs, art, music, dance, sports, etc. courses and clubs (including those that offer integral development of the State Department of family, university departments of public service, institutions of culture and sports states and municipalities, and other public and private organizations), that in all educational activities that systematically organized for adults outside the formal

³ C. Filgueira, *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes// Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe.* – 2001. – P. 46-67.

⁴ R. Kaztman, *Seducidos y abandonados: pobres urbanos, aislamiento social y políticas públicas // Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe.* – 2001. – P. 116-132.

education and are intended to satisfy the interests of certain groups in informal education. An important aspect in the education of adults is also informal education – spontaneous, unplanned process that allows to gain knowledge and skills for the accumulation of life experience and relationships with the surrounding human social and natural environment.

Conceptualization of adult education and vocational education of marginalized in Latin America contributed the process of its institutionalization, which began in the 70's years of the twentieth century and was caused by the following events: the Second International Conference of Adult Education (Montreal, 1960), the Second International Conference of Adult Education University (Montreal, 1970), the Third International Conference of Adult Education (Tokyo, 1972). First andragogical departments at universities in Latin America have been opened under the influence of scientific and andragogical works of prominent American and Canadian scientists such as J. Acker, J. Bernard, G. Houdbey, J. Indels, M. Kulou, L. Mackenzie, M. Knowles, K. Owen, R. Swanson, K. Toukchett, E. Houlton, and andragogical department at the University of Montreal started in 1970.

The first country in Latin America, which began formal implementation of formal adult education, has become Venezuela. In the 70's years of the twentieth century with the assistance of a special program of UNESCO of technical assistance to countries in South and Central America and the Caribbean for planning and organizing campaigns for development of programs of adult education, in Venezuela opened the first schools for adults.

At the regional level in 1965, by initiative of Salvador, was created the Inter-American⁵ Organization of adult education, which in 70th years of the twentieth century was converted in the Inter-American Federation of Adult Education (Federación Interamericana de Educación de Adultos – FIDEA), which goal is to organize professional associations of instructors and volunteers who work with adults, and support research in the field of adult education and andragogy. The objectives of the Federation is the dissemination of information about scientific and andragogical measures and promote andragogy as a scientific discipline.

In 1970, in Caracas (Venezuela) was realized the First Inter-American Congress of Adult Education (I Congreso Interamericano de Educación de Adultos), where occurred a discussion about the report of the Venezuelan scientist Adam F. "Andragogy as a science of adult learning". The first bachelor programs of andragogy was opened at the University of "Santo Domingo" (Venezuela) in 1972, and at the University of the Incas "Garsilaso de la Vega" (Peru) in 1976. In 1974 began to work the first andragogical University (andraversity or "University of adults") at the National Experimental University of Venezuela "Simon Rodriguez". In 1984 was opened the Inter-American University of Distance Education of Panama; in 1986 – Latin American University of the third age (Venezuela); in 1989 – the University of the third age in Santo Domingo in the Dominican Republic, Peruvian organization

⁵ The term «Inter-American» in Latin American region does not necessarily mean that it refers to the entire American continent. Often the term is used to refer exclusively Latin American countries (note: the author).

assistance to elderly and bachelor program of andragogy at the National Peruvian Normal University of Kantuta⁶.

Regional system of adult education was consolidated in the late 70's early 80's of XX century with the intensification and systematization of research activities in the field of adult education and andragogy pursued by departments of graduate and doctoral andragogy at the leading Latin American universities. In 1977, the National Experimental University of Venezuela "Simon Rodriguez" opened the first in Latin America Master Program in Andragogy, and in 1981 – the first doctoral degree. Since 80's–90's of XX Century the postgraduate education in the specialty "andragogy" was offered in many universities in the region: the National University of Costa Rica in Heredia (Universidad Nacional de Costa Rica, Heredia), University "San Cristobal" of Huamanga in Ayacucho (Universidad San Cristóbal de Huamanga, Ayacucho), Pedagogical University of Brazil (Universidad Pedagógica FCBIVE del Brasil), University of Valparaiso, Chile (Universidad de Valparaíso, Chile), University of Bolivia "San Andres" (Universidad de San Andrés de Bolivia), University of the Incas "Garsilaso de la Vega", Peru (Universidad inca "Garcilazo de la Vega"), the National University of San Marcos, Peru (Universidad Nacional de San Marcos), National University "Federico Villareal", Peru (Universidad Nacional "Federico Villareal"), the National Pedagogical University of Kantuta, Peru (Universidad Nacional de Educación de la Cantuta), Venezuelan university "Rafael Urdaneta" (Universidad "Rafael Urdaneta" de Venezuela) and others⁷.

To the institutionalization of adult education and the official recognition of the andragogy as a science of adult education in Latin America, also contributed the regional academic events. Thus, in 1976 in Lima, Peru, was held the First International Workshop on andragogy; in 1979 – the First National Congress of andragogy; in 1980 – the Second Inter-American Congress on andragogy. In 1980, in Fort de France, Martinique (Caribbean) held the First regional conference of andragogy; in 1981 in Cali, Colombia, – the Second Regional Conference of andragogy; in 1982 in San Jose, Costa Rica, – the Third Regional Conference of andragogy⁸.

It is important to note that a significant result above named regional scientific and andragogical action, was final recognition of andragogy as a science and the determination of its scientific evidence and a clear separation of andragogical profession and its differences with the profession of the children teacher. Congresses, conferences and seminars have also contributed to the spread of andragogical ideas and discussion about relationships of andragogy with other academic disciplines.

In 1982 began its work the International Institute of andragogy (Instituto Internacional de Andragogía – INSTIA), which goals are to spread andragogical ideas and information about the andragogical practice (adult education), promoting of social and andragogical research, organization of training courses and training instructors and staff who work with adults and spread on andragogical training courses or work in the departments of social protection, promoting the exchange of andragogical

⁶ A. Alvarez, *Desarrollo histórico de la andragogía* // Alcalá A., *Andragogía. Libro Guía de Estudio*. – Caracas: Postgrado UNA., 1999. – P. 107-116.

⁷ Ibidem – P. 114.

⁸ Ibidem – P. 115.

experiences, publishing the results of andragogical practices, development of cooperation agreements with institutions dealing andragogy⁹.

So, the opening of bachelor and postgraduate programs of andragogy in leading Latin American universities, conducting national, regional and international research and andragogical measures, establishing national associations of andragogy, Inter-American Federation of Adult Education and the International Institute for andragogy, furthered the andragogy as a science in Latin American region; consolidated the professional training for adults, conducted andragogical researches, developed innovative adult education and more.

Thus, by developing of the concept of professional education of marginalized groups in Mexico and Venezuela, is used the interdisciplinarity approach in which, the education of marginals is considered, on the one hand, a social problem in the framework of socio-structural paradigm of European school (marginality is the result of socio-political processes) and on the other hand, a component of adult learning theory – the andragogy, the development of which begins in the Latin American scientific space in the 40's of XX century.

To the development of the andragogy as a scientific discipline in Latin America contributed the creation of the Regional Center for fundamental education in Latin America (CREFAL), Council of Adult Education in Latin America (CEAAL) establishing of the national associations of andragogy (from 70's of XX century), Inter-American Federation of Adult Education (1970) and the International Institute of andragogy (1981) and the scientific labor of Latin American scientists F. Adam, J. Alonso, A. Alcalá, G. Arroyo, A. Battro, S. Campero, A. Canales, P. Casau, A. Galicia, S. Díaz Díaz, G. Hernandez, M. Ibarrola, E. Iturralde, F. Lopez Palma, R. Ludojosky, A. Marquez, R. Piñera, M. Rodriguez Conde, M. Ruiz and others.

References

1. Alvarez A., *Desarrollo histórico de la andragogía* // Alcalá A. *Andragogía. Libro Guía de Estudio*. – Caracas: Postgrado UNA., 1999. – P. 107-116.
2. Bueno Sánchez E., *Población y desarrollo. Viejos y nuevos enfoques*. – La Habana: Centro de Estudios Demográficos, 2001. – 234 p.
3. Cervantes Barragán D., Bueno Sánchez E., Menchaca Arredondo E., *Vulnerabilidad municipal del estado de Zacatecas por la educación* // M.A. Salas Luévano, M.L. Salas Luévano, B. Herrera Guzmán (coordinadores) *Cultura, historia y políticas educativas*. – México: Taberna Librería, 2011. – P. 55-89.
4. Filgueira C., *Estructura de oportunidades y vulnerabilidad social. Aproximaciones conceptuales recientes* // Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe – 2001. – P. 46-67.
5. Kaztman R., *Seducidos y abandonados: pobres urbanos, aislamiento social y políticas públicas* // Las diferentes expresiones de la vulnerabilidad social en América Latina y el Caribe – 2001. – P. 116-132.

Elena ZHIZHKO

Krasnoyarsk State University, Russia

660073, г. Красноярск, ул. Маерчака 6, ауд. 3-19

⁹ A. Alvarez, *Desarrollo histórico de la andragogía* // Alcalá A., *Andragogía. Libro Guía de Estudio*. – Caracas: Postgrado UNA, 1999. – P. 117.

Standardy kompetencji zawodowych

Henryk BEDNARCZYK, Ireneusz WOŹNIAK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Standardy kompetencji zawodowych w aktywizacji rynku pracy

Professional competences standards
in the labour market activation

Słowa kluczowe: standard kompetencji zawodowych, Polska Rama Kwalifikacji, Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji, aktywizacja rynku pracy, uczenie się przez całe życie.

Key words: standards of professional competences, Polish Qualifications Framework, Integrated Qualifications Register, activation of the labour market, lifelong learning.

Abstract

This paper presents the analysis of the documents and instruments promoting lifelong learning concerning, in particular, adults and work-based learning that have an impact on labour market activation. The fundamentals of the Polish National Qualifications System were specified in “Perspektywa uczenia się przez całe życie”. The document describes: Polish Qualifications Framework, Integrated Qualifications Register, Polish standards of professional competences and the latest core curriculum in vocational education. It also presents a new, international instrument for the development of professional mobility: European Skills/Competences, Qualifications and Occupations ESCO. The conclusions attempt to answer the question whether the proposed instruments aiming at increasing transparency of competences and qualifications and work mobility are consistent with the changes in modern education and whether they foster labour market activation.

Wprowadzenie

Państwo prowadzi politykę zmierzającą do pełnego produktywnego zatrudnienia¹. Przez pełne produktywne zatrudnienie w warunkach gospodarki rynkowej uważa się osiągnięcie takiego stanu równowagi rynku pracy, aby każdy człowiek dysponujący odpowiednimi umiejętnościami i chcący pracować mógł stosunkowo szybko znaleźć pracę. Oznacza to konieczność uzyskania spójności między kompetencjami zawodowymi pracowników a wymaganiami miejsc pracy w przedsiębiorstwach i instytucjach. W tym celu rozwijane są instrumenty tworzące krajowe systemy kwalifikacji, zgodnie z europejską ideą uczenia się przez całe życie oraz instrumenty aktywizacji rynku prac, dla których ideą przewodnią jest *flexicurity*.

Aktywizacja rynku pracy przez rozwój kompetencji zawodowych

Aktywne programy zatrudnienia ukierunkowane są na udzielanie pomocy osobom bezrobotnym i poszukującym pracy w ponownym włączeniu się w proces pracy. Część z nich promuje w sposób bezpośredni lub pośredni tworzenie nowych miejsc pracy, inne natomiast ukierunkowane są na podniesienie zdolności osób do zatrudnienia. W ramach drugiego podejścia minister właściwy do spraw pracy realizuje zadania na rzecz rynku pracy, między innymi przez dążenie do uzyskania wysokiego poziomu i rozwoju zasobów ludzkich, w szczególności przez²:

- prowadzenie badań i analiz rynku pracy,
- ustalanie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy,
- koordynowanie opracowywania i rekomendowanie standardów kwalifikacji zawodowych³ dla zawodów występujących w klasyfikacji zawodów i specjalności,
- koordynowanie opracowywania i rekomendowanie modułowych programów szkoleń zawodowych na potrzeby rynku pracy,
- prowadzenie i udostępnianie internetowych baz danych z zakresu rynku pracy, w szczególności dotyczących ofert pracy, instytucji szkoleniowych, klasyfikacji zawodów i specjalności, standardów kwalifikacji zawodowych⁴, modułowych programów szkolenia zawodowego,
- inicjowanie, realizowanie i koordynowanie projektów pilotażowych,
- upowszechnianie informacji o możliwościach i zakresie pomocy określonej w ustawie oraz pomocy świadczonej przez publiczne służby zatrudnienia.

Modele aktywnej polityki rynku pracy zmieniały się na przestrzeni dziesięcioleci. W pierwszej połowie XX wieku akcentowano walkę z bezrobociem frykcyjnym i strukturalnym. W drugiej połowie XX wieku starano się zwiększać mobilność zawodową i geograficzną, ograniczać bezrobocie długookresowe i zapobiegać wykluczeniu

¹ Ustawa z 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Art. 10, §3 (Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141 z późn. zm.)

² Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, art. 4, pkt 1, ppkt 7. (Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001 z późn. zm.).

³ Termin „kwalifikacje zawodowe” powinien być w ustawie zastąpiony terminem „kompetencje zawodowe”, co wynika ze słownika towarzyszącego Europejskiej Ramie Kwalifikacji.

⁴ Ibidem.

społecznemu. Obecnie, na początku XXI wieku, aktywna polityka rynku pracy ma coraz bardziej charakter prewencyjny i staje się częścią większego modelu społecznego *flexicurity*. Przez *flexicurity* rozumie się zintegrowaną strategię zwiększania elastyczności rynku pracy z jednoczesnym zapewnianiem bezpieczeństwa na rynku pracy (połączenie słów: *flexibility* oraz *security* – elastyczność i bezpieczeństwo)⁵. Elastyczność w tym modelu oznacza tworzenie ułatwień podczas przechodzenia przez kolejne etapy życia człowieka (nauka, poszukiwanie i podjęcie pierwszej pracy, zmiana pracy, bezrobocie i ponowne podjęcie pracy, przejście na emeryturę). Bezpieczeństwo oznacza nie tyle dążenie do utrzymania stałego miejsca pracy, co gwarancję szybkiego uzyskania zatrudnienia w nowym miejscu pracy. W przypadku dłuższego pozostawania bez zatrudnienia podejście *flexicurity* powinno zapewnić odpowiedni poziom świadczeń ułatwiających przetrwanie oraz wspomagać rozwój człowieka zwiększający jego szanse na zatrudnienie.

W dokumentach Unii Europejskiej wymienia się cztery warunki *flexicurity*⁶:

1. **Dostępność właściwych (elastycznych i niezawodnych) porozumień umownych** (*contractual arrangements*) – elastyczne formy zatrudniania zaspokajające potrzeby pracowników i pracodawców.
2. **Aktywna polityka rynku pracy** – skuteczna pomoc w znajdowaniu zatrudnienia i w przetrwaniu okresów pozostawania bez pracy.
3. **Wiarygodne systemy uczenia się przez całe życie** – inwestowanie w rozwój kompetencji i kwalifikacji pracowników, bezrobotnych i poszukujących pracy.
4. **Nowoczesne systemy zabezpieczenia społecznego** – wspieranie dochodu w połączeniu z działaniami zwiększającymi mobilność na rynku pracy (np. dotowane staże i miejsca pracy, oferta szkoleń zawodowych i ogólnorozwojowych, pomoc doradcza i psychologiczna).

W modelu *flexicurity* rozwój kompetencji zawodowych pracownika wiąże się jednocześnie ze wzrostem jego elastyczności i mobilności na rynku pracy oraz ze wzrostem bezpieczeństwa skojarzonego z możliwością szybkiego znalezienia pracy, na każdym etapie życia.

Strategia „Europa 2020”

Strategia „Europa 2020” jest nowym, długookresowym programem rozwoju społeczno-gospodarczego Unii Europejskiej, który zastąpił realizowaną od 2000 r. Strategię Lizbońską. W komunikacie „Europa 2020 – Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu” podkreślona została potrzeba wspólnego działania państw członkowskich na rzecz wychodzenia z kryzysu oraz wdrażania reform umożliwiających stawienie czoła wyzwaniom związanym z globalizacją, starzeniem się społeczeństw czy rosnącą potrzebą racjonalnego

⁵ Porównaj: European Commission, *Green paper on modernizing labour law to meet the challenges of the 21st century* (Memo/06/439), Brussels, 22 November 2006 oraz European Commission, *Towards Common Principles of Flexicurity. More and better jobs through flexibility and security*, Brussels, 27 June 2007, COM(2007) 359 final.

⁶ Council of the European Union, Press Release 2733rd Council Meeting Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Luxembourg, 1–2 June 2006.

wykorzystywania zasobów. W celu osiągnięcia powyższych założeń zaproponowano trzy podstawowe, wzajemnie wzmacniające się priorytety:⁷

- **wzrost inteligentny** (ang. *smart growth*), czyli rozwój oparty na wiedzy i innowacjach,
- **wzrost zrównoważony** (ang. *sustainable growth*), czyli transformacja w kierunku gospodarki niskoemisyjnej, efektywnie korzystającej z zasobów i konkurencyjnej,
- **wzrost sprzyjający włączeniu społecznemu** (ang. *inclusive growth*), czyli wspieranie gospodarki charakteryzującej się wysokim poziomem zatrudnienia i zapewniającej spójność gospodarczą, społeczną i terytorialną.

Podstawowymi instrumentami realizacji celów strategii „Europa 2020” są opracowywane przez państwa członkowskie UE **Krajowe Programy Reform** oraz przygotowane przez KE **inicjatywy przewodnie**, realizowane na poziomie UE, państw członkowskich, władz regionalnych i lokalnych. Te inicjatywy przewodnie to:

- *Unia innowacji* – poprawa warunków ramowych dla innowacji oraz wykorzystanie innowacji do rozwiązywania najważniejszych problemów społecznych i gospodarczych wskazanych w strategii Europa 2020;
- *Mobilna młodzież* – poprawa jakości na wszystkich poziomach edukacji i szkoleń oraz zwiększanie atrakcyjności europejskiego szkolnictwa wyższego na arenie międzynarodowej;
- *Europejska agenda cyfrowa* – osiągnięcie trwałych korzyści gospodarczych i społecznych z jednolitego rynku cyfrowego, opartego na dostępie do szerokopasmowego Internetu;
- *Europa efektywnie korzystająca z zasobów* – wsparcie zmiany w kierunku gospodarki niskoemisyjnej i efektywniej korzystającej z zasobów środowiska oraz dążenie do wyeliminowania zależności wzrostu gospodarczego od degradacji środowiska przyrodniczego;
- *Polityka przemysłowa w erze globalizacji* – poprawa warunków dla przedsiębiorczości, zwłaszcza w małych i średnich przedsiębiorstwach oraz wsparcie rozwoju silnej bazy przemysłowej, zdolnej do konkurowania w skali globalnej;
- *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia* – stworzenie warunków do unowocześnienia rynków pracy przez ułatwienie mobilności pracowników i rozwój ich umiejętności w celu zwiększenia poziomu zatrudnienia oraz zapewnienie trwałości europejskich modeli społecznych;
- *Europejski program walki z ubóstwem* – zapewnienie spójności gospodarczej, społecznej i terytorialnej poprzez pomoc osobom biednym i wykluczonym oraz umożliwienie im aktywnego uczestniczenia w życiu ekonomicznym i społecznym⁸.

W szczególności *Program na rzecz nowych umiejętności i zatrudnienia* promuje rozwój kompetencji zawodowych definiowanych jako efekty uczenia się poprzez pracę i doświadczenie zawodowe, co przyczynia się do wzrostu mobilności zawodowej i edukacyjnej pracowników.

⁷ Komunikat Komisji: EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010).

⁸ Ibidem.

Strategia uczenia się przez całe życie

Międzyresortowy Zespół do spraw uczenia się przez całe życie powołany został Zarządzeniem nr 13 Prezesa Rady Ministrów z 17 lutego 2010 r. Realizuje on zobowiązanie do opracowania dokumentu strategicznego dotyczącego uczenia się przez całe życie i jego wdrażania, co jest elementem realizacji „Krajowego Programu Reform. Europa 2020” przyjętego przez Radę Ministrów 26 kwietnia 2011 r.

W dokumencie „Perspektywa uczenia się przez całe życie”⁹ przyjęto następujący cel strategiczny: „Dzieci i młodzież dobrze przygotowane do uczenia się przez całe życie oraz osoby dorosłe poszerzające i uzupełniające swoje kompetencje i kwalifikacje odpowiednio do stojących przed nimi wyzwań w życiu zawodowym, społecznym i osobistym”, który ma służyć osiągnięciu celów powiązanych:

- Wzrost konkurencyjności polskiej gospodarki, zgodnej z zasadami zrównoważonego rozwoju oraz oparcie jej na wiedzy.
- Wzrost mobilności osób uczących się i pracujących, w tym gotowości do zmiany wykonywanego zawodu na każdym etapie kariery.
- Zwiększenie aktywności zawodowej i społecznej.

Cele strategiczne rozpisane zostały na pięć celów operacyjnych, z których trzy nawiązują do efektów uczenia się w procesie pracy (cele: 2, 4, 5):

Cel 1. Kreatywność i innowacyjność osób.

Cel 2. Przejrzysty i spójny krajowy system kwalifikacji.

Cel 3. Różnorodna i dostępna oferta form wczesnej opieki i edukacji.

Cel 4. Kształcenie i szkolenie dopasowane do potrzeb zrównoważonej gospodarki, zmian na rynku pracy i potrzeb społecznych.

Cel 5. Środowisko pracy i zaangażowania społecznego sprzyjające upowszechnieniu uczenia się dorosłych.

Istotą dokumentu „Perspektywa uczenia się przez całe życie” jest wytyczenie kierunków polityki dostosowania systemu edukacji oraz krajowego systemu kwalifikacji do potrzeb rynku pracy i społeczeństwa obywatelskiego oraz potrzeb swobodnego przepływu osób między sektorami gospodarki i państwami UE. Polityka ta ma na celu ułatwianie wszystkim osobom dostępu do dobrej jakości uczenia się w różnych formach, miejscach i okresach życia, stworzenie spójnych i przejrzystych systemów oceniania efektów takiego uczenia się oraz uznawania ich w krajowym systemie kwalifikacji przekładalnym na systemy kwalifikacji w innych krajach UE. Obejmuje ona całość uczenia się, we wszystkich aspektach (formalnym, pozaformalnym i nieformalnym), na wszystkich etapach życia oraz na wszystkich poziomach kompetencji i kwalifikacji. Będzie też realizowana zgodnie z zasadą partnerstwa, we współpracy rządu, samorządu terytorialnego, pracodawców, pracobiorców i organizacji społecznych.

⁹ Perspektywa uczenia się przez całe życie. Załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z 10 września 2013 r.

Nowa podstawa programowa kształcenia w zawodach

W styczniu 2010 r. Ministerstwo Edukacji Narodowej rozpoczęło w Polsce konsultacje społeczne dotyczące między innymi zmian w kształceniu zawodowym. Na stronie MEN opublikowano wtedy informatory zawierające założenia proponowanych zmian:

- „Co warto wiedzieć o kierunkach zmian w edukacji, aby skutecznie realizować projekty z Europejskiego Funduszu Społecznego?”,
- „Kształcenie zawodowe i ustawiczne” – założenia projektowanych zmian”.

Zmiany mają umożliwić nabywanie w procesie kształcenia takiej wiedzy i umiejętności, aby ułatwić absolwentom znalezienie miejsca na rynku pracy zgodnie z potwierdzonymi kwalifikacjami i według potrzeb pracodawców. Szkoła zawodowa ma stać się szkołą pozytywnego wyboru, w której współistnieją kształcenie ogólne i kształcenie zawodowe.

Celem modernizacji kształcenia zawodowego jest:

- dostosowanie oferty edukacyjnej do potrzeb zmieniającego się rynku pracy,
- uelastycznienie oferty kierunków kształcenia,
- poprawa jakości kształcenia i zdawalności egzaminów zawodowych,
- otwarcie na potrzeby uczniów niepełnosprawnych.

Zmiany w systemie kształcenia zawodowego wprowadzone zostały ustawą z 19 sierpnia 2011 r. o zmianie ustawy o systemie oświaty oraz niektórych innych ustaw (Dz. U. Nr 205, poz. 1206). Zmienił się model zawodu. W zawodach zostały wyodrębnione kwalifikacje cząstkowe, potwierdzane na egzaminach zewnętrznych. Planowanym efektem jest uelastycznienie kształcenia oraz większe dopasowanie do rynku pracy, gdyż wyodrębniona kwalifikacja powinna zawierać taki zestaw umiejętności, że możliwe będzie zatrudnienie na podstawie tej potwierdzonej kwalifikacji. Ponadto każda odrębna kwalifikacja będzie mogła być potwierdzona niezależnie od trybu, w jakim ta kwalifikacja została osiągnięta (szkolnego lub pozaszkolnego, a także formalnego, pozaformalnego lub nieformalnego)¹⁰.

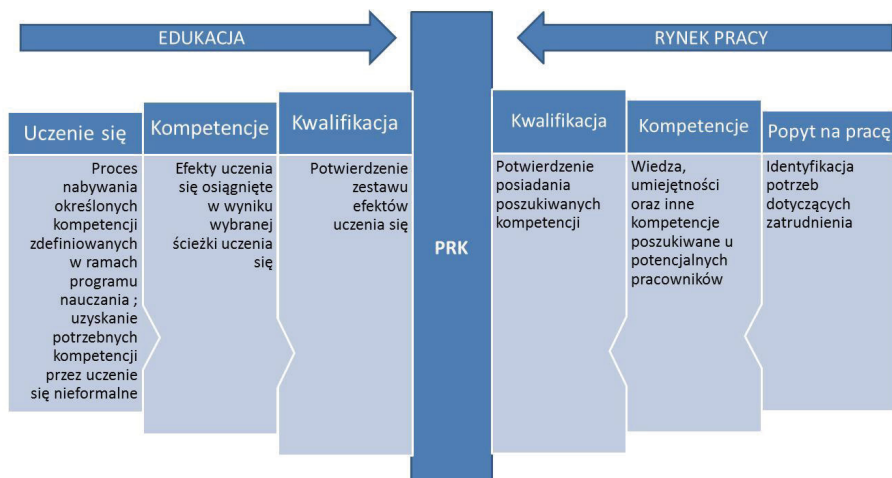
Krajowy system kwalifikacji i Polska Rama Kwalifikacji

Raport Referencyjny przygotowany przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie stwierdza, że „Przez krajowy system kwalifikacji (KSK) rozumie się ogół działań związanych z potwierdzaniem efektów uczenia się dla potrzeb rynku pracy, społeczeństwa obywatelskiego oraz indywidualnego rozwoju uczących się, oparty na krajowej ramie kwalifikacji. KSK obejmuje w szczególności tworzenie, nadawanie i uznawanie kwalifikacji, a także zapewnianie jakości kwalifikacji”¹¹.

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

¹¹ Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

Polska Rama Kwalifikacji (PRK) jest, obok Zintegrowanego (krajowego) Rejestru Kwalifikacji, podstawowym elementem krajowego systemu kwalifikacji i obejmuje z założenia wszystkie aspekty uczenia się we wszystkich kontekstach, na wszystkich możliwych drogach i poziomach. Oznacza to, że uczenie się w celu wykonywania pracy zawodowej jest fragmentem wielowymiarowego uczenia się przez całe życie (*LLL – Lifelong and Lifewide Learning*). Jednocześnie należy pamiętać, że uczenie się w celu wykonywania pracy jest ze względów ekonomicznych, społecznych i psychologicznych jednym z najważniejszych zadań edukacyjnych. Na rys. 1 pokazano konieczność korelacji kompetencji i kwalifikacji wymaganych na rynku pracy i nabywanych w procesie uczenia się przez całe życie.



Rys. 1. Polska Rama Kwalifikacji z perspektywy podaży i popytu na kwalifikacje

Źródło: Szkoły i pracodawcy – razem ku lepszemu kształceniu zawodowemu. Krajowy Ośrodek Wsparcia Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, materiały na konferencję, 11 października 2012 r.

Zgodnie z koncepcją uczenia się przez całe życie (LLL) elastyczność i dostępność kształcenia zawodowego zostanie ulepszona przez zapewnienie swobody gromadzenia w ciągu życia człowieka „jednostek efektów uczenia się”, co w kształceniu zawodowym może być utożsamiane z gromadzeniem „kompetencji zawodowych”, które po ich potwierdzeniu lub walidacji staną się „kwalifikacjami zawodowymi” danej osoby.

Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji i walidacja kompetencji

Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji będzie głównym zasobem informacji o krajowych kwalifikacjach, w tym kwalifikacjach zawodowych. Kompetencja zawodowa nie może w sposób bezpośredni być włączona do Rejestru Kwalifikacji – nie jest to

bowiem „formalny wynik procesu oceny i walidacji”¹². Tym niemniej standardy kompetencji zawodowych są dobrym źródłem wiedzy zawodoznawczej, dlatego mogą być wykorzystywane do opisów kwalifikacji, które mają tworzyć Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji.

Zbiór danych dotyczących kwalifikacji w zintegrowanym rejestrze będzie obejmować¹³:

- 1 Podstawowe informacje merytoryczne o kwalifikacji – oficjalna nazwa, poziom w PRK, który jest przypisany do kwalifikacji oraz efekty uczenia się (wiedza, umiejętności i kompetencje społeczne), które trzeba osiągnąć, aby ją otrzymać (wymagane kompetencje).
- 2 Informacje uzupełniające o kwalifikacji – wykształcenie (lub kwalifikacje) stanowiące podbudowę dla danej kwalifikacji, dodatkowe warunki, możliwości zdobywania kolejnych kwalifikacji, uprawnienia związane z kwalifikacją, okres ważności kwalifikacji, rodzaj dokumentu poświadczającego kwalifikację.
- 3 Informacje związane z wykorzystywaniem kwalifikacji – rodzaje działalności (w tym zawodowej), w których posiadanie danej kwalifikacji jest wymagane, pożądane predyspozycje, przeciwwskazania zdrowotne, szczególne warunki wykonywania typowych zadań zawodowych dla kwalifikacji itp.
- 4 Informacje o sposobach uzyskiwania kwalifikacji, w tym o instytucjach nadających kwalifikację.

Do Zintegrowanego Rejestru Kwalifikacji będą włączane obligatoryjnie kwalifikacje ustanowione na mocy ustaw i rozporządzeń (np. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach). W przyszłości, po dokonaniu zmian w prawie i ustanowieniu struktur organizacyjnych, rejestrować kwalifikacje będą mogły różne zainteresowane instytucje i organizacje. Procedura rejestracji obejmować będzie: opracowanie projektu kwalifikacji lub zgłoszenie takiej potrzeby, zgłoszenie wniosku uzasadniającego i projektu kwalifikacji do właściwego ministra, sprawdzenie, czy zgłoszona kwalifikacja spełnia wymagania określone prawem, podjęcie decyzji o wprowadzenie kwalifikacji do rejestru. Należy dodać, że zarejestrowanie kwalifikacji w trybie zgłoszenia przez instytucję/organizację będzie wymagało uzasadnienia w odniesieniu do potrzeb rynku pracy oraz przeprowadzenia konsultacji społecznych.

Przyznanie osobie uczącej się określonej kwalifikacji zarejestrowanej w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji będzie wymagało rozwoju dotychczasowych form potwierdzania i walidacji kompetencji. Potwierdzanie kompetencji zawodowych w systemie formalnym kształcenia zawodowego ma już ustaloną tradycję i jest realizowane w ramach systemu egzaminów zewnętrznych przez Centralną i Okręgowe Komisje Egzaminacyjne. Inaczej jest z walidacją kompetencji zawodowych nabywanych na drodze uczenia się pozaformalnego i nieformalnego. W Polsce dotychczas nie stosowano rozwiązań systemowych pozwalających na uznanie efektów uczenia się na

¹² Słownik towarzyszący Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.

¹³ Raport referencyjny... *op.cit.*

drodze różnych nieformalnych kursów i zdobywania doświadczenia zawodowego w miejscu pracy (choć bliskie idei walidacji jest funkcjonowanie egzaminów eksternistycznych w zakresie kształcenia ogólnego i zawodowego oraz egzaminów przeprowadzanych przez izby rzemieślnicze¹⁴). Jednak konieczność uelastycznienia rynku pracy, potrzeby pracodawców i oczekiwania samych pracowników skłoniły do podjęcia takich prac w projekcie „Opracowanie założeń merytorycznych i instytucjonalnych wdrażania Krajowych Ram Kwalifikacji oraz Krajowego Rejestru Kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie” realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie. W przeprowadzonym badaniu stwierdzono, że rozwijania systemu walidacji kompetencji oczekują w szczególności osoby, które¹⁵:

- ukończyły edukację formalną, ale w trakcie swojego życia zawodowego wyspecjalizowały się w zawodzie niezgodnym ze zdobytym wykształceniem,
- rozpoczęły edukację formalną, ale z różnych względów jej nie dokończyły i nie przystąpiły do egzaminu potwierdzającego kompetencje,
- posiadają kompetencje wyższe niż zaświadczaające o tym kwalifikacje.

W rekomendacjach powyższego badania napisano: „Rozwiązania walidacyjne istniejące obecnie na wolnym rynku, choć niektóre wykorzystywane od wielu lat, nie dają kompleksowej odpowiedzi na społeczne zapotrzebowanie. Część stosowanych rozwiązań stanowi praktyki wysokiej jakości, całość jednak nie tworzy systemu. Informacja o możliwościach walidacji efektów uczenia się jest niepełna i nie dociera do wszystkich potencjalnie zainteresowanych, a uzyskiwane dyplomy i certyfikaty nie zawsze stanowią wiarygodne potwierdzenie posiadanych kompetencji. Na rynku certyfikacji funkcjonuje wiele podmiotów świadczących usługi o zróżnicowanej jakości. Wydawane przez nie zaświadczenia o posiadanych efektach uczenia się trudno ze sobą zestawiać i porównywać. Ogranicza to ich użyteczność z punktu widzenia zarówno pracodawców, jak i pracowników”.

W tym miejscu można zwrócić uwagę na możliwość wykorzystania w procesie walidacji kompetencji pozaformalnych i nieformalnych nowych w Polsce dokumentów, jakimi są standardy kompetencji zawodowych.

Polskie standardy kompetencji zawodowych

Opisywanie wymagań kwalifikacyjnych i kompetencyjnych towarzyszących pracy w postaci standardów kwalifikacji/kompetencji zawodowych ma w Polsce kilkusetletnią tradycję¹⁶. Najnowsza edycja tych opracowań w postaci polskich standardów kompetencji zawodowych miała miejsce w latach 2012–2013 w projekcie systemo-

¹⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych oraz Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 14 września 2012 r. w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych.

¹⁵ *Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się*. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.

¹⁶ Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S. (red.): *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*. MPiPS, Warszawa 2007.

wym Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców”. Projekt realizowany był na zlecenie Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich pod nadzorem Departamentu Rynku Pracy Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej. Konsorcjum wykonawców wyłonione w ramach konkursu składało się z podmiotów posiadających wieloletnie doświadczenie, dorobek metodologiczny i praktyczny w zakresie rozwoju standaryzacji kwalifikacji i kompetencji zawodowych w Polsce: Doradca Consultants Ltd. (lider), Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych w Warszawie, Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, WYG International w Warszawie.

Celem głównym zamówienia było przygotowanie nowych zasobów informacji zawodoznawczych, aby poprawić jakość i skuteczność usług rynku pracy oraz lepiej dostosować ofertę edukacyjną do potrzeb rynku pracy. Prace badawczo-rozwojowe nad standardami kwalifikacji zawodowych w Polsce trwają już blisko 20 lat. Znaczący postęp dokonał się w latach 2002–2004 oraz 2006–2007, gdy opracowano standardy kwalifikacji łącznie dla 253 zawodów występujących w Klasyfikacji Zawodów i Specjalności (dostęp do standardów zapewnia strona MPiPS pod adresem: <http://www.kwalifikacje.praca.gov.pl>). W ramach projektu „Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców” opracowano standardy dla kolejnych 300 zawodów, wybranych zgodnie z potrzebami współczesnego rynku pracy. Ponadto zmienił się model standardu, który zgodnie z obowiązującym słownikiem towarzyszącym Europejskim i Polskim Ramom Kwalifikacji będzie się nazywać standardem kompetencji zawodowych (poprzednio: kwalifikacji zawodowych) dla podkreślenia jego związku z miejscem wykonywania pracy. Nowy model standardu kompetencji zawodowych będzie kompatybilny z budowaną Polską Ramą Kwalifikacji, dla której przewidziano osiem poziomów kwalifikacji.

Standard kompetencji zawodowych opisuje zestawy umiejętności, wiedzy i tzw. kompetencji społecznych, niezbędnych do wykonywania zadań zawodowych, typowych dla określonego zawodu, zgodnie z wymaganiami, jakie stawia gospodarka w postaci wymagań pracodawców. Standardy kompetencji zawodowych funkcjonują na styku rynku pracy i edukacji, ponieważ są bazą do tworzenia standardów kształcenia, a w konsekwencji programów nauczania oraz wymagań egzaminacyjnych w procesie potwierdzania kwalifikacji lub walidacji kompetencji pozaformalnych i nieformalnych. Jednocześnie zapewniają przejrzystość kwalifikacji, co ułatwia zatrudnienie i umożliwia uznawanie kwalifikacji zdobytych na różnej drodze (szkolnej, kursowej, poprzez doświadczenie itp.), warunkują także porównywalność świadectw i dyplomów, co zwiększa m.in. mobilność zatrudnienia w skali krajowej i międzynarodowej. Standardy kompetencji mogą być także wykorzystywane do tworzenia opisów pracy, wartościowania pracy, selekcji i rekrutacji, ocen pracowniczych, planowania rozwoju zawodowego oraz poradnictwa zawodowego.

Informacja zawodoznawcza dostarczana w opisie standardu kompetencji zawodowych może być wykorzystana także w innych podsystemach społecznych, np. w Krajowym Systemie Kwalifikacji, w tym w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji.

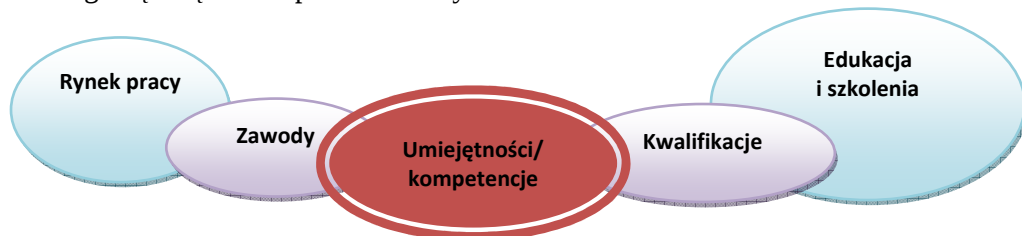
Dla celów opisanie kwalifikacji zawodowych wprowadzanych do Rejestru można będzie wykorzystać opisy wymagań kompetencyjnych zawartych w standardach.

Do skutecznego przeprowadzenia walidacji kompetencji zawodowych nabytych w czasie życia jednostki, w różnych sytuacjach samokształcenia i pracy zawodowej, potrzebna jest norma opisująca kompetencje wymagane przy wykonywaniu określonej pracy. Taką normą jest standard kompetencji zawodowych, który wyszczególnia cechy pracownika związane z opisywanym zakresem pracy. Spośród wielu potencjalnych zastosowań standardów kompetencji zawodowych umożliwienie walidacji jest jednym z najważniejszych, gdyż w praktyce umożliwia uznanie efektów uczenia się pozaformalnego i nieformalnego.

Europejska Klasyfikacja ESCO

Komisja Europejska kieruje pracami zmierzającymi do opracowania **Europejskiej Klasyfikacji Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO** (European Skills/Competences, Qualifications and Occupational Taxonomy), która zakłada powiązanie umiejętności oraz kompetencji pracowników występujących na kilku tysiącach stanowisk pracy z zawodami z klasyfikacji ISCO-08. ESCO stanowi element inicjatywy strategicznej „Nowe umiejętności w nowych miejscach pracy” prowadzonej przez Komisję Europejską we współpracy z państwami członkowskimi UE, mającej na celu propagowanie pogłębiania kwalifikacji oraz zwiększanie szans na zdobycie zatrudnienia.

Ogólną ideę ESCO przedstawia rys. 2.



Rys. 2. ESCO jako wspólny język rynku pracy i edukacji

Źródło: ESCO – the European classification of Skills/Competences, Qualifications and Occupations, <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=5653&langId=en>.

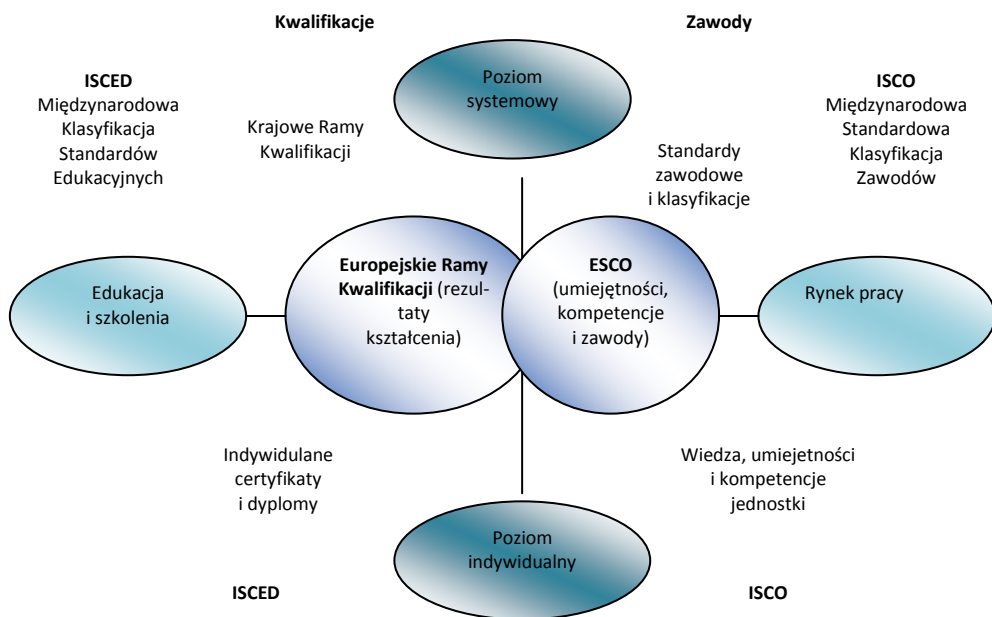
Jak pokazano wyżej, umiejętności/kompetencje są ogniwem łączącym rynek pracy oraz kształcenie i doskonalenie zawodowe. Dlatego „język kompetencji” powinien stać się „wspólnym językiem” świata pracy i edukacji, umożliwiającym porozumienie dla dobra uczących się i pracujących w Europie.

Po stronie „świata edukacji” istnieje Międzynarodowa Klasyfikacja Standardów Edukacyjnych ISCED oraz powstają narzędzia ułatwiające porównywanie efektów uczenia się w Europie. Są to przede wszystkim:

- Europejska Rama Kwalifikacji i budowane na jej wzór Krajowe Ramy Kwalifikacji;
- dokumenty Europass;

- europejskie systemy akumulacji i transferu osiągnięć edukacyjnych w szkolnictwie wyższym (ECTS) oraz w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET);
- Europejskie Ramy Kompetencji Kluczowych (European Framework of Key Competences);
- Europejskie Ramy Odniesienia na rzecz Zapewnienia Jakości w Kształceniu i Szkoleniu Zawodowym (European Quality Assurance Reference Framework for Vocational Education and Training)

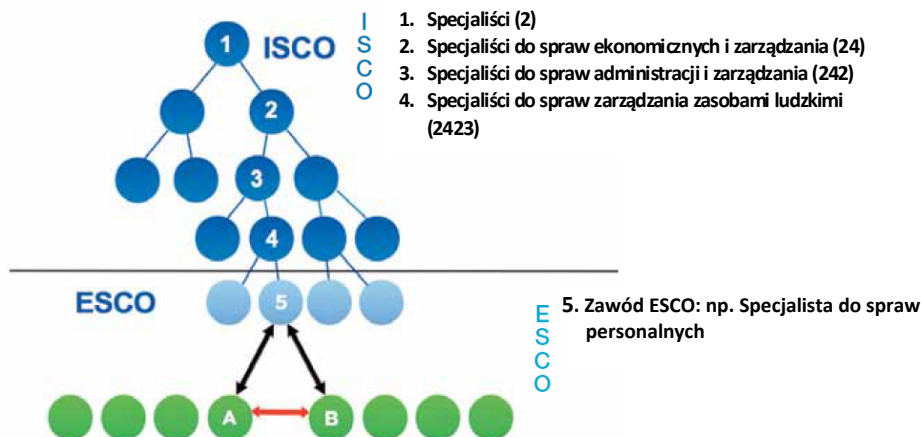
Po stronie „świata pracy” istnieją krajowe klasyfikacje zawodów i specjalności oparte na Międzynarodowej Standardowej Klasyfikacji ISCO oraz krajowe standardy kwalifikacji lub kompetencji zawodowych. Brakuje natomiast międzynarodowego instrumentu porównywania szczegółowych umiejętności/kompetencji towarzyszących zawodom, specjalnościom i stanowiskom pracy. Tę lukę ma wypełnić klasyfikacja ESCO. Na rys. 3 przedstawiono kontekst i cztery główne wymiary funkcjonowania ESCO.



Rys. 3. Kontekst i wymiary ESCO

Źródło: The Role of the European Taxonomy of Skills, Competencies and Occupations (ESCO) in Lifelong Learning Policies, European Commission, Education and Culture, Lifelong Learning: Education and Training Policies, Bruksela 2010, s. 3. [W:] Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO jako instrument wspomagający dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2011.

Na rys. 4 ukazano sposób wykorzystania ESCO do porównania zawodów występujących na europejskim rynku pracy w różnych klasyfikacjach krajowych (klasyfikacja A i B) i często pod różnymi nazwami. W tej koncepcji zawody z klasyfikacji ESCO traktowane są jako dodatkowy, piąty poziom, uzupełniający cztery poziomy grup zawodów i specjalności ISCO. Za pomocą ESCO (które budowane jest na bazie ISCO) można będzie dwie różne klasyfikacje „sprowadzić do wspólnego mianownika”, przez co nie tylko porównać obie klasyfikacje z ESCO, ale także porównać je między sobą.



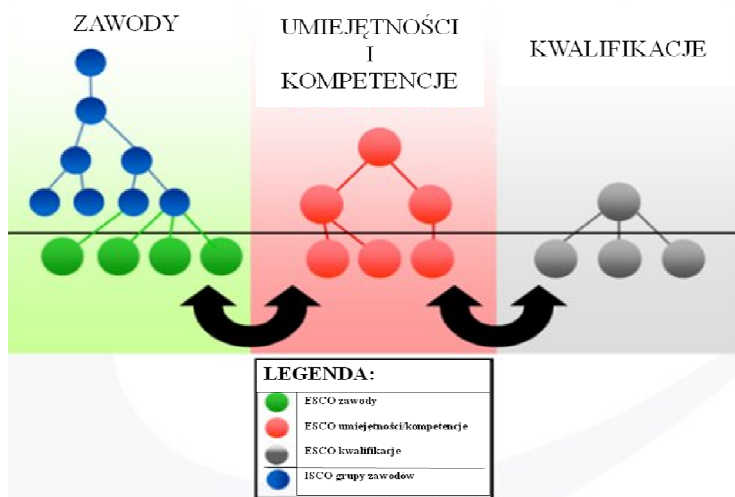
Rys. 4. ESCO jako instrument porównania zawodów występujących w klasyfikacji A i klasyfikacji B

Źródło: Three tools to facilitate online job matching throughout Europe: ESCO, EURES, Match & Map. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2010. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6404&langId=en>.

Klasyfikacja ESCO ma być zbudowana na trzech filarach: 1) zawody, 2) umiejętności/kompetencje, 3) kwalifikacje (rys. 5).

Struktura filaru „zawody” bazuje na klasyfikacji ISCO. Filar „kwalifikacje” opiera się na Europejskiej Ramie Kwalifikacji. Problemem jest opracowanie właściwej struktury filaru „umiejętności/kompetencje”. Właściwe korzystanie w przyszłości z dobrodziejstw ESCO wymaga, aby struktura filaru „umiejętności/kompetencje” była uwzględniona w nowym modelu polskich standardów kompetencji zawodowych.

Założenia struktury filaru „umiejętności/kompetencje” obejmują scalenie z europejskim słownikiem umiejętności kompetencji DISCO (The European Dictionary of Skills and Competencies). Na podstawie analizy słownika DISCO opracowano wstępną propozycję struktury semantycznej filaru „umiejętności/kompetencje” (tabela 1).



Rys. 5. Trzy filary ESCO

Źródło: ESCO Newsletter, Issue 2/2011, June 2011. [W:] *Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO jako instrument wspomagający dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2011.

Tabela 1. Wstępna propozycja struktury semantycznej filaru umiejętności/kompetencji w ESCO

Umiejętności i kompetencje związane z danym stanowiskiem pracy		
rolnictwo, leśnictwo i rybołówstwo	architektura i budownictwo	sztuka
biznes i administracja	IT	edukacja
elektryka	ochrona środowiska	zdrowie
humanistyka	dziennikarstwo i informacja	prawo
biologia	produkcja i inżynieria procesowa	produkcja i przetwarzanie żywności
produkcja i przetwarzanie tkanin i odzieży	matematyka i statystyka	przetwarzanie metali i mechanika
usługi osobiste	nauki fizyczne	usługi ochrony
nauki społeczne	opieka społeczna	usługi transportowe
weterynaria		
Umiejętności i kompetencje niezwiązane z danym stanowiskiem pracy		
umiejętności i kompetencje społeczne i komunikacyjne	umiejętności i kompetencje zarządcze i organizacyjne	podstawowe umiejętności i kompetencje w IT
umiejętności i kompetencje artystyczne	umiejętności i kompetencje osobiste	–

Źródło: *Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO jako instrument wspomagający dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy*. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2011; na podstawie: ESCO Newsletter, Issue 2/2011, June 2011.

Powyższa tabela dzieli umiejętności/kompetencje na dwa zbiory: związane z danym stanowiskiem pracy (nazywane potocznie „kompetencjami twardymi”) i niezwiązane z danym stanowiskiem pracy (czyli „kompetencje miękkie”), które są przydatne w większości zawodów i kwalifikacji.

Filar „umiejętności/kompetencje” będzie łącznikiem między filarami „zawody” oraz „kwalifikacje” i będzie składał się z listy nazw umiejętności/kompetencji. W ten sposób, z jednej strony, każda kwalifikacja będzie mogła być uzupełniona opisem umiejętności/kompetencji, a z drugiej strony każdy zawód będzie mógł być wzbogacony opisem wymaganych do jego wykonywania umiejętności/kompetencji. Jest to pożyteczne zarówno dla osób indywidualnych jako informacja zawodoznawcza, jak też dla pracodawców określających profile kompetencyjne stanowisk pracy w swoich przedsiębiorstwach¹⁷.

Na potrzeby ESCO **umiejętności/kompetencje** są definiowane jako *szeroki wachlarz wiedzy teoretycznej i faktycznej, poznawcza i praktyczna zdolność do używania tej wiedzy w celu wykonywania zadań i rozwiązywania problemów, a także zdolności osobiste, społeczne, metodologiczne, cechy i charakterystyki jednostki rozwijane podczas całego życia*¹⁸.

Obecnie wstępne założenia klasyfikacji ESCO są w fazie konsultacji społecznych z międzynarodowymi organizacjami pracodawców i pracobiorców.

Wnioski

Podstawowymi instrumentami budowania przejrzystości kompetencji i kwalifikacji w Polsce są: Polska Rama Kwalifikacji, Zintegrowany Rejestr Kwalifikacji oraz standardy kompetencji zawodowych. W kontekście założeń dokumentu „Perspektywa uczenia się przez całe życie” instrumenty te mogą pomóc:

- we wdrażaniu idei *flexicurity* w obszarze zarządzania kompetencjami i kwalifikacjami na rynku pracy;
- w zbudowaniu przejrzystego krajowego systemu kwalifikacji, dlatego że dostarczają rzetelnej informacji zawodoznawczej, zwłaszcza w zakresie wymagań kompetencyjnych i kwalifikacyjnych w poszczególnych zawodach i na poszczególnych poziomach kwalifikacji;
- w walidacji efektów uczenia się na drodze pozaformalnej i nieformalnej;
- w dopasowaniu kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb gospodarki, jeżeli tylko programy nauczania uwzględnią informacje dotyczące wiedzy, umiejętności oraz kompetencji personalnych i społecznych, zawarte w opisach standardów kompetencji zawodowych dla poszczególnych zawodów. Pomoże to w realizacji jedne-

¹⁷ Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO jako instrument wspomagający dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2011.

¹⁸ Na podstawie: ESCO Newsletter, Issue 5/2011, September 2011, [w:] Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO jako instrument wspomagający dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2011.

go ze strategicznych kierunków interwencji: *Włączenie pracodawców w system identyfikacji potrzeb kwalifikacyjno-zawodowych na rynku pracy oraz weryfikacji wymagań kwalifikacyjnych, zwłaszcza w ujęciu sektorowym*¹⁹, gdyż standardy kompetencji zawodowych powstają u pracodawców, w oparciu o zespoły ekspertów mających doświadczenie zawodowe, rekomendowanych przez organizacje zawodowe i branżowe;

- w uczeniu się dorosłych w środowisku pracy, stając się inspiracją do programowania szkoleń w miejscu pracy, tworzenia materiałów instruktażowych oraz planowania ścieżek karier i awansów.

Nowa podstawa programowa, która została dana rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach, stała się jednocześnie standardem wymagań egzaminacyjnych – dotychczas były to dwa rozdzielne dokumenty, co powodowało rozbieżności w wymaganiach. Ponadto zawód został podzielony na odrębne kwalifikacje, aby skrócić cykle kształcenia oraz uelastyczyć proces kształcenia. Dzięki temu programy nauczania będą mogły przybierać układ treści o nowoczesnej strukturze modułowej. W szczególności kształcenie modułowe pozwoli skutecznie integrować teorię z praktyką.

Standardy kompetencji zawodowych mogą być przydatne w procesie walidacji kompetencji nabywanych na różnych ścieżkach uczenia się. Walidacja kompetencji, czyli stwierdzenie, że osoba ma wiedzę, umiejętności oraz kompetencje społeczne na odpowiednim poziomie potrzebuje bowiem odniesienia się do wzorca wymagań – standardu kompetencji zawodowych.

Standard kompetencji zawodowych jest dobrym materiałem informacyjnym dla opisu kwalifikacji ujętych w Zintegrowanym Rejestrze Kwalifikacji, gdyż:

- opisuje kompetencje wymagane od pracownika w danym zawodzie w kategoriach: wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych;
- posługuje się językiem ułatwiającym określenie poziomu budowanej na podstawie standardu kwalifikacji, zgodnie z deskryptorami Europejskiej i Polskiej Ramy Kwalifikacji;
- opisuje usytuowanie zawodu i towarzyszących mu kompetencji pośród innych zawodów i rodzajów działalności (np. wskazuje miejsce w klasyfikacjach zawodów i klasyfikacjach działalności);
- opisuje pożądane predyspozycje i przeciwwskazania do wykonywania zawodu oraz warunki realizacji typowych zadań zawodowych;
- dostarcza informacji o preferowanym przez pracodawców wykształceniu, kwalifikacjach, wymaganych uprawnieniach – warunkujących wykonywanie zawodu na akceptowalnym przez pracodawców poziomie.

Kluczowe znaczenie dla jakości projektowanych standardów kompetencji zawodowych miała współpraca z organizacjami zrzeszającymi pracodawców, pracobiorców, z organizacjami branżowymi, stowarzyszeniami zawodowymi oraz innymi jednostkami samorządu gospodarczego.

¹⁹ *Perspektywa uczenia się przez całe życie*. Załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z 10 września 2013 r.

Na szczeblu międzynarodowym standardy kompetencji zawodowych mogą być przydatne w posługiwaniu się klasyfikacją ESCO. Niestety, struktura opisu kompetencji/umiejętności ESCO jest obecnie w fazie projektowania i znane są jedynie jej ogólne założenia. Prowadzone są także badania międzynarodowe opinii potencjalnych użytkowników ESCO, niewykraczające jednak poza ramy debaty o potencjalnych korzyściach płynących z opracowania tej międzynarodowej klasyfikacji²⁰.

Bibliografia

1. Bednarczyk H., Woźniak I., Kwiatkowski S. (red.): *Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych. Rozwój i współpraca*. MPiPS, Warszawa 2007.
2. Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki drugiej edycji badań zrealizowanej w 2011 roku. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Uniwersytet Jagielloński, Warszawa 2012.
3. Council of the European Union, Press Release 2733rd Council Meeting Employment, Social Policy, Health and Consumer Affairs Luxembourg, 1–2 June 2006.
4. ESCO Newsletter, Issue 5/2011, September 2011, [w:] Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO jako instrument wspomagający dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2011.
5. European Commission, *Green paper on modernizing labour law to meet the challenges of the 21st century* (Memo/06/439), Brussels, 22 November 2006.
6. European Commission, *Towards Common Principles of Flexicurity. More and better jobs through flexibility and security*, Brussels, 27 June 2007, COM(2007) 359 final.
7. Europejska Klasyfikacja Umiejętności/Kompetencji, Kwalifikacji i Zawodów ESCO jako instrument wspomagający dostosowanie kształcenia do potrzeb rynku pracy. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Departament Rynku Pracy, Warszawa 2011.
8. Kocór M., Strzebońska A., Keler K.: Kogo chcą zatrudniać pracodawcy? Potrzeby zatrudnieniowe pracodawców i wymagania kompetencyjne wobec poszukiwanych pracowników. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Warszawa 2012.
9. Komunikat Komisji: EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010).
10. Od kompetencji do kwalifikacji – diagnoza rozwiązań i praktyk w zakresie walidowania efektów uczenia się. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
11. Perspektywa uczenia się przez całe życie. Załącznik do uchwały nr 160/2013 Rady Ministrów z 10 września 2013 r.
12. Raport referencyjny. Odniesienie Polskiej Ramy Kwalifikacji na rzecz uczenia się przez całe życie do Europejskiej Ramy Kwalifikacji. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2013.
13. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 27 sierpnia 2012 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz.U. 2012 poz. 977).
14. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 poz. 184).

²⁰ ESCO Stakeholder Survey – Final Analysis. <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=6654&langId=en>.

15. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z 11 stycznia 2012 r. w sprawie egzaminów eksternistycznych (Dz.U. 2012 poz. 188).
16. Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 14 września 2012 r. w sprawie egzaminu czeladniczego, egzaminu mistrzowskiego oraz egzaminu sprawdzającego, przeprowadzanych przez komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych (Dz.U. 2012 poz. 1117).
17. Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z 2 listopada 2011 r. w sprawie Krajowych Ram Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego (Dz.U. 2011 nr 253 poz. 1520).
18. Słownik towarzyszący Zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie.
19. Uniwersalny Model Kompetencyjny. Podręcznik użytkownika. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Fundacja Obserwatorium Zarządzania, Competency Institute, Warszawa 2011.
20. Ustawa z 26 czerwca 1974 r. Kodeks pracy, Art. 10, §3 (Dz.U. 1974 nr 24 poz. 141 z późn. zm.).
21. Ustawa z 20 kwietnia 2004 r. o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, art. 4, pkt. 1, ppkt 7. (Dz.U. 2004 nr 99 poz. 1001 z późn. zm.).
22. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).
23. Załącznik do Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z 7 lutego 2012 r. w sprawie podstawy programowej kształcenia w zawodach (Dz.U. 2012 poz. 184).

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB,
dr Ireneusz WOŹNIAK

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

Kompetencje kluczowe jako element kompetencji zawodowych w zawodach branży informatycznej

Key competences as the element of professional competences in IT professions

Słowa kluczowe: kompetencje, kompetencje kluczowe, zawód, technologie informatyczne, standardy kompetencji zawodowych.

Key words: competences, key competences, profession, information technologies, professional competences standards.

Abstract

The article presents the results from the research on the level of key competences for selected professions from IT sector. The analysis included 11 professions from the 2nd group of the Classification of Occupations and Specializations. The analysis has been carried out during the development of the National Professional Competences within the project B2.2 The development of a set of the National Professional Competences required by the employers.

W zaleceniu Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) kompetencje definiowane są jako „połączenie wiedzy, umiejętności i postaw odpowiednich do sytuacji”¹, kompetencje kluczowe zaś jako te, „których wszystkie osoby potrzebują do samorealizacji i rozwoju osobistego, bycia aktywnym obywatelem, integracji społecznej i zatrudnienia”². W tym samym dokumencie ustanowiono osiem kompetencji kluczowych, które zdefiniowano jako:

¹ Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).

² Tamże.

- 1) porozumiewanie się w języku ojczystym;
- 2) porozumiewanie się w językach obcych;
- 3) kompetencje matematyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne;
- 4) kompetencje informatyczne;
- 5) umiejętność uczenia się;
- 6) kompetencje społeczne i obywatelskie;
- 7) inicjatywność i przedsiębiorczość;
- 8) świadomość i ekspresja kulturalna.

Nie sposób tworzyć hierarchii wymienionych kompetencji. Uważa się, że są one jednakowo ważne i jeżeli dokonamy analizy zamieszczonych w przywołanym Zaleceniu definicji poszczególnych kompetencji, to okaże się, że posiadanie jednej kompetencji w znacznej mierze umożliwia nam lub ułatwia rozwijanie innych kompetencji. Posiadanie kompetencji z zakresu porozumiewania się w językach ojczystym i obcym umożliwia rozwijanie kompetencji informatycznych. Kompetencje informatyczne i podstawowe kompetencje naukowo-techniczne otwierają cały wachlarz możliwości dostępu do dydaktycznych materiałów cyfrowych stanowiących podstawę uczenia się.

W myśl powyższego zalecenia uruchomiono wiele badań i projektów, których ogólnym celem było rozwijanie lub diagnozowanie kompetencji kluczowych w społeczeństwie. I tak badania oczekiwań pracodawców w stosunku do przyszłych pracowników pokazują, że kompetencje zawodowe, związane z wykonywaniem specjalistycznych zadań zawodowych okazały się tak samo ważne, jak kompetencje natury ogólniejszej, zdefiniowane jako: samodzielność, zarządzanie czasem, podejmowanie decyzji, inicjatywa, odporność na stres, chęć do pracy, komunikatywność, współpraca w grupie oraz rozwiązywanie konfliktów³. Pracodawcy w tym samym badaniu wskazują jednocześnie, że istnieją w tym zakresie pewne braki u kandydatów do pracy.

Fundacja Obserwatorium Zarządzania oraz Competency Institute⁴ proponują System Zarządzania Kompetencjami, który złożony jest z 48 kompetencji kluczowych podzielonych na cztery kategorie: kompetencje społeczne (np. komunikacja pisemna, komunikatywność, rozwiązywanie konfliktów, praca zespołowa/współpraca w zespole), kompetencje osobiste (np.: innowacyjność, myślenie analityczne, przedsiębiorczość, rozwiązywanie problemów), kompetencje menedżerskie (np.: budowanie zespołów, organizowanie, planowanie, przywództwo) i kompetencje zawodowe (np.: umiejętności IT, rozwój zawodowy/gotowość do uczenia się, zarządzanie projektami, zarządzanie procesami).

Międzynarodowe Badanie Kompetencji Osób Dorosłych PIAAC (The Programme for the International Assessment of Adult Competencies) przeprowadzone w latach 2011–2012 w 24 krajach, którego celem był pomiar kompetencji niezbędnych do funkcjonowania we współczesnym świecie oraz nabywania nowej wiedzy i nowych umiejętności zdefiniowało 15 grup kompetencji, których poziom badano. Były to:

³ *Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki III edycji badań BKL z 2012 roku.* Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa 2013.

⁴ *Uniwersalny Model Kompetencyjny. Podręcznik Użytkownika.* Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Fundacja Obserwatorium Zarządzania, Competency Institute, Warszawa 2011.

rozwiązywanie problemów, praca zespołowa, komunikacja ustna, wpływanie na innych, planowanie własnego czasu, planowanie czasu innym, sprawność manualna, zdolności motoryczne, czytanie prozy, czytanie dokumentów, pisanie, zawansowane liczenie, podstawowe liczenie, korzystanie z Internetu, korzystanie z komputera⁵.

Przytoczone wyżej dokumenty oraz wyniki badań stały się podstawą do zdefiniowania 9 kompetencji kluczowych wykorzystanych do badań w projekcie B2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Są to: umiejętność obsługi komputera i wykorzystania Internetu, umiejętności matematyczne, umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisania, sprawność motoryczna, planowanie i organizowanie pracy, wywieranie wpływu/przywództwo, komunikacja ustna, współpraca w zespole, rozwiązywanie problemów. Badania zrealizowane w projekcie odpowiadają na pytanie, jaki powinien być poziom tak określonych kompetencji kluczowych w zawodach różnych branż, również zawodach informatycznych.

Badanie kompetencji kluczowych

Badania kompetencji kluczowych w projekcie były jednym z elementów badań o dość szerokim zakresie, bo oprócz tego przyczyniły się one do zdefiniowania m.in.: opisu pracy i sposobu jej wykonywania, obszarów występowania zawodu; opisu środowiska pracy; opisu wymagań psychofizycznych, zdrowotnych, przeciwwskazań do wykonywania zawodu; określenia wykształcenia i uprawnień niezbędnych do podjęcia pracy w zawodzie; możliwości rozwoju zawodowego; wykazu zadań zawodowych realizowanych w zawodzie oraz wykazu i opisu kompetencji zawodowych.

Zgodnie z założeniami projektu badania prowadzone były w minimum 5 przedsiębiorstwach dla każdego zawodu, w każdym przedsiębiorstwie ankieta wypełniana była przez minimum 3 pracowników: 2 osoby pracujące w badanym zawodzie oraz kierownik sprawujący nadzór nad pracownikami. Przedsiębiorstwa, w których prowadzono badania wyodrębnione były na podstawie kryteriów: występowania typowych stanowisk dla badanego zawodu; zgodności prowadzonej działalności z zakresem zawodu (na podstawie PKS i KRS); minimum 5 lat funkcjonowania na rynku; rekomendacji organizacji branżowych/zawodowych; wielkości zatrudnienia (przedsiębiorstwa mikro, małe, średnie i duże).

W badaniach wykorzystano metodę wywiady bezpośredniego, respondenci wypowiadali się w zakresie kompetencji kluczowych (tabela 1), określając ich ważność w 5-stopniowej skali, przy czym wprowadzono zależność: 1 – zbędne, 2 – mało ważne, 3 – istotne, 4 – ważne, 5 – bardzo ważne.

⁵ Opracowanie opisów standardów kompetencji zawodowych. Projekt B2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Materiały szkoleniowe – instruktażowe. Wybór i opracowanie H. Bednarczyk, D. Koprowska, I. Woźniak, T. Kupidura. Instytut technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu. Na prawach rękopisu, 2013 r.

Tabela 1. Kompetencje kluczowe⁶

Lp.	KOMPETENCJE KLUCZOWE	Zbędne	Mało ważne	Istotne	Ważne	Bardzo ważne
		1	2	3	4	5
1	Rozwiązywanie problemów					
2	Współpraca w zespole					
3	Komunikacja ustna					
4	Wywieranie wpływu/przywództwo					
5	Planowanie i organizowanie pracy					
6	Sprawność motoryczna					
7	Umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisanie					
8	Umiejętności matematyczne					
9	Umiejętność obsługi komputera i wykorzystania Internetu					

Wskaźnik ważności dla poszczególnych kompetencji był wyliczany według wzoru⁷:

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

gdzie: *W* – wskaźnik ważności zadania,
Li – liczba respondentów wystawiających daną ocenę,
i – wartość stopnia skali (*i* = 1, 2, 3, 4, 5).

Do analizy poziomu wymaganych kompetencji kluczowych dla zawodów branży informatycznej wybrano 11 zawodów, dla których w projekcie opracowano standardy kompetencji zawodowych:

- 251101 Analityk systemów teleinformatycznych,
- 251102 Konsultant ds. systemów teleinformatycznych,
- 251103 Projektant architekt systemów teleinformatycznych,
- 251202 Specjalista ds. rozwoju oprogramowania systemów informatycznych,
- 251302 Projektant aplikacji multimedialnych,
- 251303 Specjalista ds. rozwoju stron internetowych,
- 251401 Programista aplikacji,
- 251901 Informatyk medyczny,

⁶ Patrz przypis 5.

⁷ Tamże.

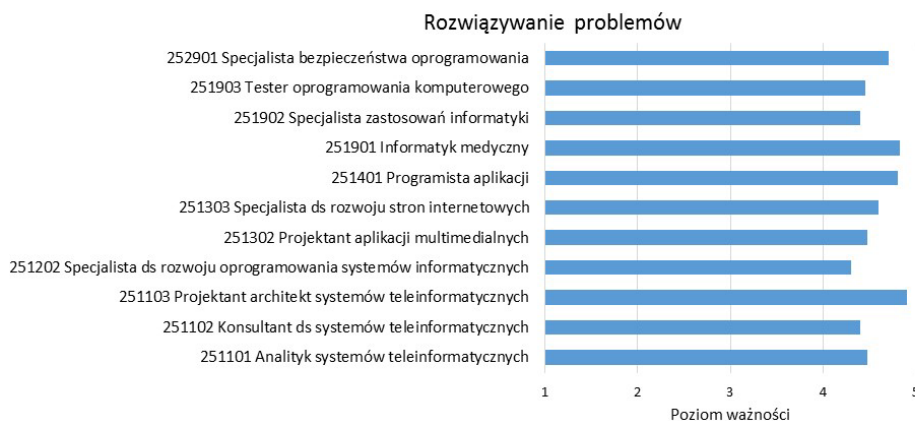
- 251902 Specjalista zastosowań informatyki,
- 251903 Tester oprogramowania komputerowego,
- 252901 Specjalista bezpieczeństwa oprogramowania.

Dla wymienionych zawodów badania zostały przeprowadzone łącznie na 183 stanowiskach pracy w 105 przedsiębiorstwach na terenie całej Polski. Ze względu na wielkość firmy rozkład przedstawiał się następująco:

- Firmy duże – 29,
- Firmy średnie – 25,
- Firmy małe – 32,
- Firmy mikro – 19.

Wyniki badań⁸

W przypadku kompetencji *rozwiązywanie problemów* wszyscy respondenci uznali je za ważne lub bardzo ważne, a wskaźnik ważności dla poszczególnych zawodów wahał się od 4,3 do 4,9 punktu (rysunek 1).

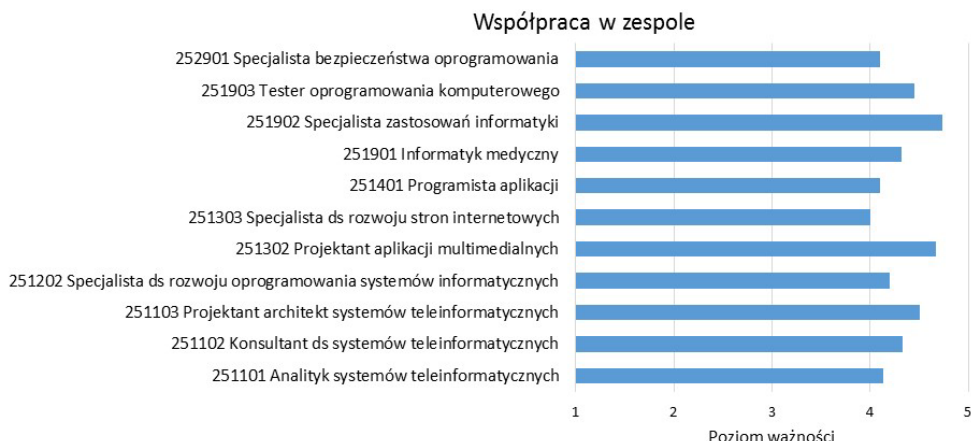


Rys. 1. Ocena ważności kompetencji *rozwiązywanie problemów* w poszczególnych zawodach

Źródło: opracowanie własne.

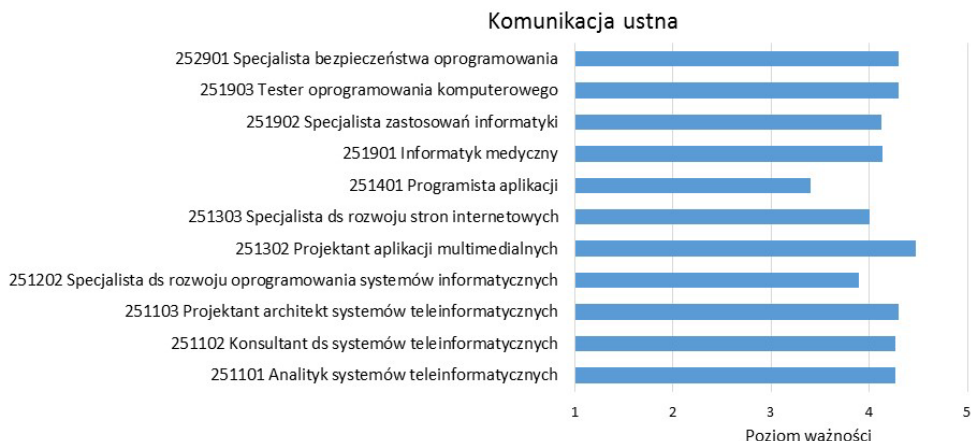
⁸ Na podstawie Sprawozdań z przebiegu badań kompetencji wymaganych przez pracodawców dla zawodów 251101 Analityk systemów teleinformatycznych, 251102 Konsultant ds. systemów teleinformatycznych, 251103 Projektant architekt systemów teleinformatycznych, 251202 Specjalista ds. rozwoju oprogramowania systemów informatycznych, 251302 Projektant aplikacji multimedialnych, 251303 Specjalista ds. rozwoju stron internetowych, 251401 Programista aplikacji, 251901 Informatyk medyczny, 251902 Specjalista zastosowań informatyki. Projekt B.2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców, współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Materiały niepublikowane.

Dla kompetencji kluczowej *współpraca w zespole* wskaźnik ważności dla prezentowanych zawodów wynosił od 4,0 do 4,7 punktu (rysunek 2). Największa ważność została określona w zawodach 251902 Specjalista zastosowań informatyki oraz 251302 Projektant aplikacji multimedialnych.



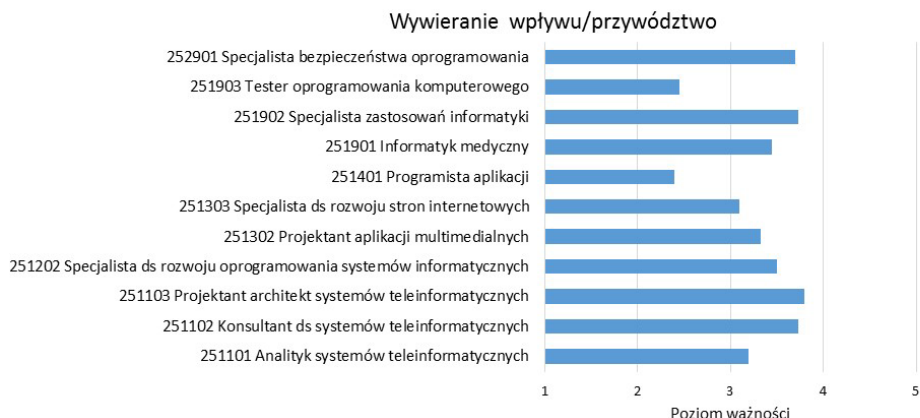
Rys. 2. Ocena ważności kompetencji *współpraca w zespole* w poszczególnych zawodach
Źródło: opracowanie własne.

Kompetencja kluczowa *komunikacja ustna* jest najmniej ważna w zawodzie 251401 Programista aplikacji, gdzie ankietowani określili jej wskaźnik ważności na poziomie 3,4. W sumie dla wszystkich zawodów wskaźnik ważności wynosił od 3,4 do 4,5 punktu (rysunek 3).



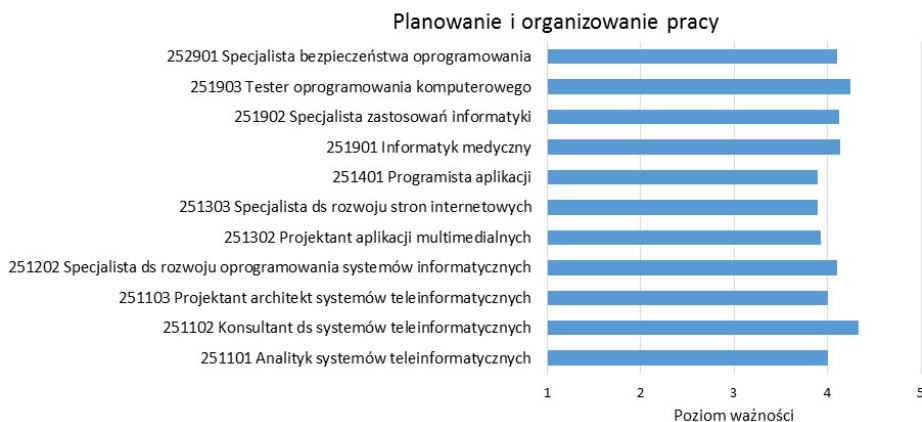
Rys. 3. Ocena ważności kompetencji *komunikacja ustna* w poszczególnych zawodach
Źródło: opracowanie własne.

Wywieranie wpływu/przywództwo to kolejna kompetencja kluczowa, która była „oceniana” przez respondentów. W przypadku badanych zawodów wskaźnik ważności przybierał wartości od 2,4 do 3,8 punktu (rysunek 4). Najmniejszą ważność tej kompetencji określono w zawodach 251903 Tester oprogramowania komputerowego oraz 251401 Programista aplikacji. W przypadku tej kompetencji wystąpiło jedno z większych zróżnicowań poziomu ważności.



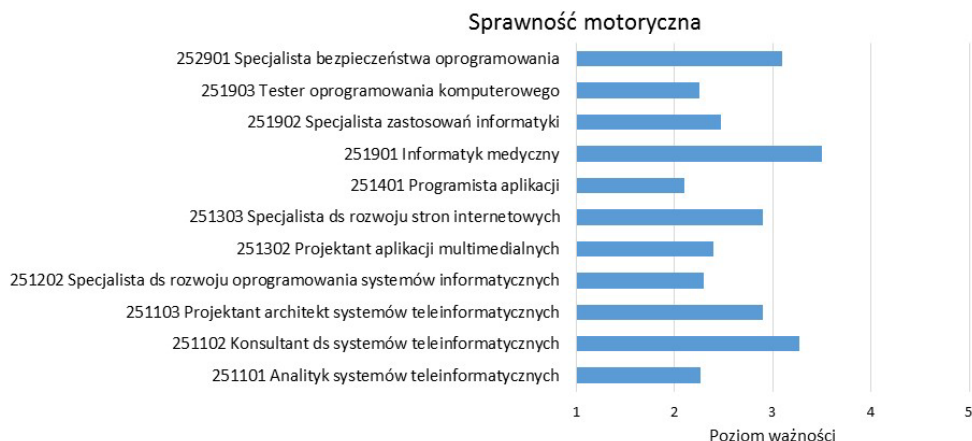
Rys. 4. Ocena ważności kompetencji *wywieranie wpływu/przywództwo* w poszczególnych zawodach
Źródło: opracowanie własne.

Kolejna kompetencja kluczowa *planowanie i organizowanie pracy* w poszczególnych zawodach uzyskała wskaźnik ważności na poziomie od 3,9 do 4,3 punktu (rysunek 5). Kompetencja ta charakteryzowała się najmniejszym zróżnicowaniem poziomu ważności wśród wszystkich badanych zawodów.



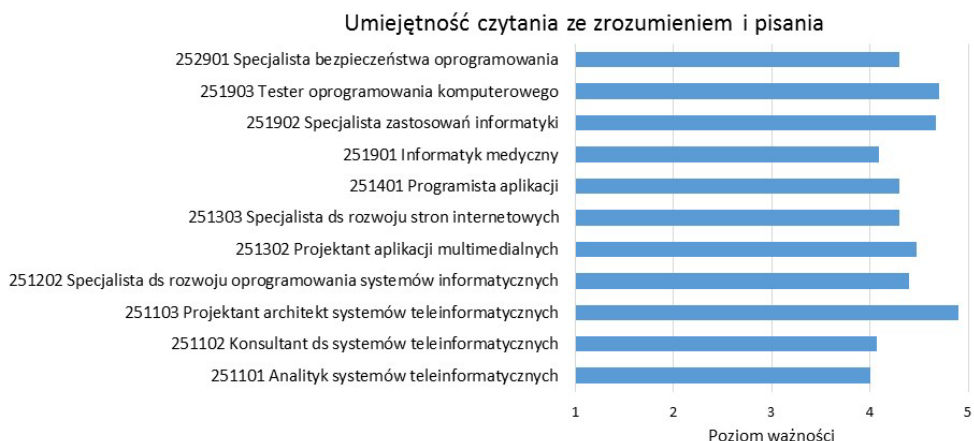
Rys. 5. Ocena ważności kompetencji *planowanie i organizowanie pracy* w poszczególnych zawodach
Źródło: opracowanie własne.

W przypadku kompetencji kluczowej *sprawność motoryczna* ważność w poszczególnych zawodach przyjmowała wartości od 2,1 do 3,5 punktu (rysunek 6). Najmniejsza ważność tej kompetencji została określona w zawodzie 251401 Programista aplikacji, natomiast największa w zawodzie 251901 Informatyk medyczny.



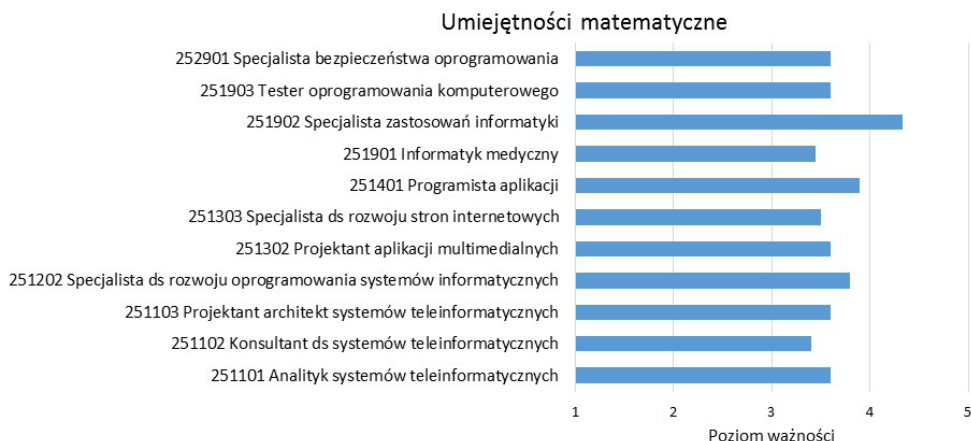
Rys. 6. Ocena ważności kompetencji *sprawność motoryczna* w poszczególnych zawodach
Źródło: opracowanie własne.

Dla kompetencji kluczowej *umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisania* poziom ważności w badanych zawodach wyniósł od 4,0 do 4,9 punktu (rysunek 7), przy czym największą ważność kompetencja uzyskała w zawodzie 251103 Projektant architekt systemów teleinformatycznych, a najmniejszą w zawodzie 251101 Analityk systemów teleinformatycznych.



Rys. 7. Ocena ważności kompetencji *umiejętność czytania ze zrozumieniem i pisania* w poszczególnych zawodach
Źródło: opracowanie własne.

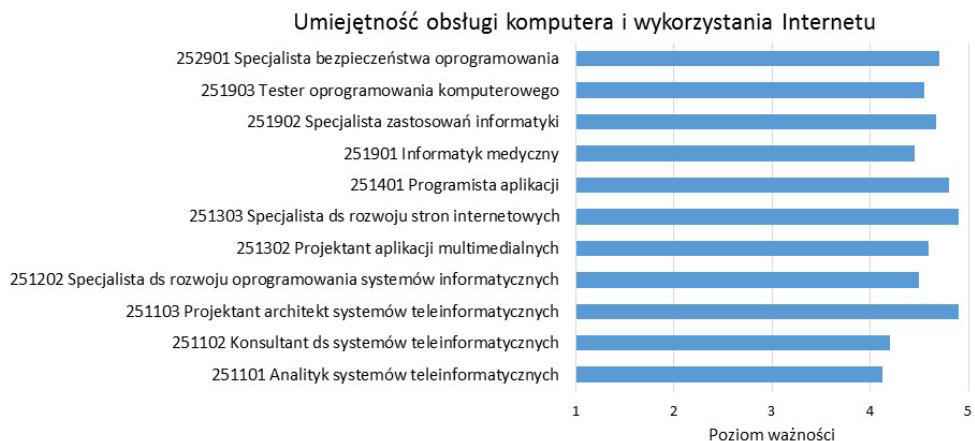
Ważność na poziomach od 3,4 do 4,3 punktu (rysunek 8) została określona dla kompetencji *umiejętności matematyczne* w badanych zawodach. Jedynie dla zawodu 251902 Specjalista zastosowań informatyki ważność dla tej kompetencji przekroczyła poziom 4 punktów.



Rys. 8. Ocena ważności kompetencji *umiejętności matematyczne* w poszczególnych zawodach

Źródło: opracowanie własne.

W przypadku kompetencji kluczowej *umiejętność obsługi komputera i wykorzystanie Internetu* w każdym zawodzie ważność wynosiła ponad 4 punkty. Dla wszystkich zawodów wartości te wahały się w przedziale od 4,1 do 4,9 punkta (rysunek 9).



Rys. 9. Ocena ważności kompetencji *umiejętność obsługi komputera i wykorzystanie Internetu* w poszczególnych zawodach

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Poniżej na rysunku 10 przedstawiono wykres kompetencji kluczowych uwzględniający oceny ważności poszczególnych kompetencji we wszystkich omawianych zawodach. Wskaźnik ważności został wyliczony jako średnia dla każdej kompetencji. Wskaźnik ważności dla badanych kompetencji wyniósł od 2,7 do 4,6 punktu. Według respondentów najmniej ważne są kompetencje kluczowe *sprawność motoryczna* oraz *wywieranie wpływu/przywództwo*. Za najważniejsze uznano kompetencje kluczowe *rozwiązywanie problemów* oraz *umiejętność obsługi komputera i wykorzystania Internetu*.



**Rys. 10. Kompetencje kluczowe dla branży informatycznej
na podstawie omawianych zawodów**

Źródło: opracowanie własne.

Należy tu zwrócić szczególną uwagę na kompetencję kluczową *sprawność motoryczna*, która otrzymała najmniejszą ważność w badanych zawodach z branży informatycznej. Jest to potwierdzenie, że w zawodach z branży informatycznej w dużej mierze mogą być zatrudniane osoby niepełnosprawne. W tych zawodach niepełnosprawni z różnym stopniem niepełnosprawności radzą sobie bardzo dobrze. Uciążliwości i bariery, jakich doświadczają oni na co dzień, w mniejszym stopniu dotyczą sfery zawodowej. Jest to tym bardziej istotne, że dotyczy zawodów, które są związane z nowoczesnymi technologiami i dają wiele możliwości rozwoju zawodowego.

Bibliografia

1. Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE).
2. Bilans Kapitału Ludzkiego w Polsce. Najważniejsze wyniki III edycji badań BKL z 2012 roku. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości. Warszawa 2013.
3. Uniwersalny Model Kompetencyjny. Podręcznik Użytkownika. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości, Fundacja Obserwatorium Zarządzania, Competency Institute, Warszawa 2011.
4. Opracowanie opisów standardów kompetencji zawodowych. Projekt B2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców. Materiały szkoleniowe – instruktażowe. Wybór i opracowanie H. Bednarczyk, D. Koprowska, I. Woźniak, T. Kupidura. Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy w Radomiu. Na prawach rękopisu, 2013 r.
5. Sprawozdania z przebiegu badań kompetencji wymaganych przez pracodawców dla zawodów: 251101 Analityk systemów teleinformatycznych, 251102 Konsultant ds. systemów teleinformatycznych, 251103 Projektant architekt systemów teleinformatycznych, 251202 Specjalista ds. rozwoju oprogramowania systemów informatycznych, 251302 Projektant aplikacji multimedialnych, 251303 Specjalista ds. rozwoju stron internetowych, 251401 Programista aplikacji, 251901 Informatyk medyczny, 251902 Specjalista zastosowań informatyki. Projekt B.2.2. Rozwijanie zbioru krajowych standardów kompetencji zawodowych wymaganych przez pracodawców współfinansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego. Materiały niepublikowane.

mgr inż. Tomasz SUŁKOWSKI,

mgr Wojciech OPARCIK

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

tomasz.sulkowski@itee.radom.pl

wojciech.oparcik@itee.radom.pl

Analiza kompetencji zawodowych ratowników medycznych w wybranych jednostkach ratowniczych

Analysis of professional competences
of medical rescuers in selected emergency services

Słowa kluczowe: kompetencje zawodowe, ratownik medyczny, praca, doskonalenie zawodowe, jednostki ratownictwa.

Key words: professional competences, medical rescuer, work, vocational training, emergency services.

Abstract

Occupation of a medical rescuer is a new specialization in Polish medical environment. Knowledge, skills and social competence - are the elements of professional competence, the analysis of which can help to determine the profile of a medical rescuer. The study included ambulance, hospital emergency departments, fire fighters and volunteer water rescue service. The study consisted of analyzing not only the knowledge and experience of rescuers, but also the conditions and the possibility of self-fulfillment at work, forms of professional training, duty rosters per month and individual impressions on duty. A diagnostic survey was chosen as the research method. Rescuers practice their profession with passion and commitment, highly assessing their psychophysical predisposition. Although implementing vocational training, initially satisfactory knowledge fades over time. Lack of understanding in the medical community, as well as tiredness on duty are demotivating. Workplace of the rescuer affects the state of knowledge and experience in medical rescue operations. Professional competence of medical rescuers, as the value of skills, knowledge and attitude of an employee, can be assessed positively. Medical rescuers working in the ambulance service and hospital emergency departments are much more experienced in the medical emergency treatment than respondents working in other units.

Wprowadzenie

Określenie kompetencji przedstawicieli danego zawodu nie jest łatwym zadaniem. Pierwsze pytanie rodzi się w odniesieniu do samej definicji tego pojęcia. Często jesteśmy świadkami utożsamiania „kompetencji zawodowych” z „kwalifikacjami”. Choć są to elementy o odmiennym znaczeniu, to zachodzi jednak między nimi ścisła zależność. Pedagodzy pracy uważają, że kwalifikacje i kompetencje zawodowe stanowią układ pojęć wzajemnie się uzupełniających. Najbardziej aktualną definicję

kompetencji zawodowych stworzono podczas projektu współfinansowanego ze środków Unii Europejskiej Funduszu Społecznego, realizowanego przez Centrum Rozwoju Zasobów Ludzkich z inicjatywy i pod nadzorem Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej: „kompetencje zawodowe (czyli efekty uczenia się) rozumiane są jako układ wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych niezbędnych do wykonywania określonych zadań zawodowych” [1]. Biorąc pod uwagę powyższe, podjęto w niniejszej pracy próbę oceny poszczególnych elementów kompetencji określonej grupy zawodowej systemu ochrony zdrowia.

Jednym ze stosunkowo młodych zawodów w Polsce jest ratownik medyczny. Idąc w ślady krajów zachodnich oraz Stanów Zjednoczonych, gdzie w systemie ratownictwa funkcjonuje zawód „paramedyk”, utworzono w Polsce jego odpowiednik. Ratownicy medyczni w chwili stworzenia zawodu nie mieli stosownych uregulowań prawnych zarówno w kwestii edukacji, jak i wykonywania swojej pracy [2]. Dopiero od 2006 roku rozpoczęto wdrażanie ustaw i rozporządzeń dotyczących osób, których zadaniem jest ratowanie ludzkiego zdrowia i życia. Choć istnieje obecnie 300 zawodów objętych standaryzacją, grupa ratowników medycznych nie posiada jeszcze takiego opisu [3]. Wiele aspektów dotyczących pracy ratowników medycznych jest godnych uwagi, lecz w niniejszej pracy wybrano tylko takie, które pozwolą na wstępną ocenę ich motywacji, wiedzy z zakresu medycznych czynności ratunkowych, relacji w środowisku medycznym, sprawności psychofizycznych oraz warunków i czasu pracy w poszczególnych jednostkach ratowniczych.

Badania zostały przeprowadzone z nadzieją, że ukażą one zarówno cenne umiejętności, jak i niedoskonałości aktywnych zawodowo ratowników. Żyjemy w czasach, kiedy to skostniały system pomocy doraźnej przechodzi rewolucję na korzyść specjalistów ratownictwa medycznego i nowoczesnych technologii medycznych. Podjęta tutaj próba wglądu w kompetencje zawodowe ratowników stanowi zaproszenie do dalszych badań mogących przyczynić się do poprawy systemu edukacji i doskonalenia tej grupy zawodowej.

Założenia metodologiczne

Grupę badawczą stanowiło 100 czynnych zawodowo ratowników medycznych w wieku od 20 do 60 lat, w tym 87% badanych stanowili ratownicy w wieku 20–30 lat, 10% badanych w wieku 31–40, 3% w przedziale wiekowym 40–50 i zaledwie 1% w przedziale 51–60 lat. Badana grupa składała się w większości z mężczyzn (79%).

Badaniem objęto cztery instytucje ratownicze działające w okręgu warszawskim, (pogotowie ratunkowe, szpitalny oddział ratunkowy, straż pożarna oraz wodne ochotnicze pogotowie ratunkowe). W badaniach porównano wiedzę oraz doświadczenie ratowników pracujących w powyższych jednostkach. Analizowano również warunki i możliwość samorealizacji w pracy, formy doskonalenia zawodowego, wymiar czasowy dyżurów w skali miesiąca oraz indywidualne odczucia w trakcie pełnienia obowiązków służbowych [4].

Docelowym miejscem pracy dla ratownika jest pogotowie ratunkowe oraz szpitalny oddział ratunkowy, dlatego 80% ankietowanych było pracownikami właśnie tych jednostek, z czego pięćdziesięciu ratowników medycznych z pogotowia (Wojewódzkiej Stacji Pogotowia Ratunkowego i Transportu Sanitarnego „MEDITRANS” w Warszawie), a trzydziestu z warszawskich oddziałów ratunkowych (Centralny Szpital Kliniczny MSWiA, Wojskowy Instytut Medyczny, Wojewódzki Szpital Chirurgii Urazowej, Szpital Bielański, Szpital Wolski, Wojewódzki Szpital Bródnowski, Szpital Kliniczny Centrum Leczenia Obrażeń). Jednostkami współpracującymi z systemem Państwowego Ratownictwa Medycznego, w których pracowali ankietowani byli: Środowiskowe Warszawskie WOPR oraz OSP Nadarzyn, OSP Babice i Jednostka Ratowniczo-Gaśnicza nr 3 w Warszawie.

Jako metodę badawczą wybrano sondaż diagnostyczny, który przeprowadzano w okresie między 01.01.2009 a 01.05.2009 r. za zgodą ankietowanych. Przeanalizowano także poglądy oraz opinie przedstawicieli tego środowiska zawodowego odnośnie do posiadanej wiedzy i umiejętności, predyspozycji biopsychicznych, stosunku do miejsca pracy, jak również planów rozwoju kariery zawodowej.

Badanie zostało przeprowadzone techniką ankietowania. Narzędziem badawczym był kwestionariusz skierowany do ratowników medycznych z danego miejsca pracy: pogotowia ratunkowego, szpitalnego oddziału ratunkowego, straży pożarnej i Wodnego Ochotniczego Pogotowia Ratunkowego. Schemat pytań dla każdej z grup badanych był taki sam. Ankieta zawierała metryczkę (płeć, wiek, staż pracy w danej jednostce, wykształcenie, nazwa ukończonej szkoły). Pozostała część ankiety składała się z 17 pytań zamkniętych, a ostatnie pytanie miało formę testu w celu sprawdzenia posiadanej przez ratownika wiedzy z zakresu prawa medycznego, farmakoterapii w stanach nagłych, interpretacji elektrokardiogramu oraz resuscytacji krążeniowo-oddechowej. Każda ankieta wypełniana była w obecności autora, co potwierdza samodzielność udzielanych odpowiedzi. W opracowaniu wykorzystano test t-studenta i współczynnik korelacji Pearsona.

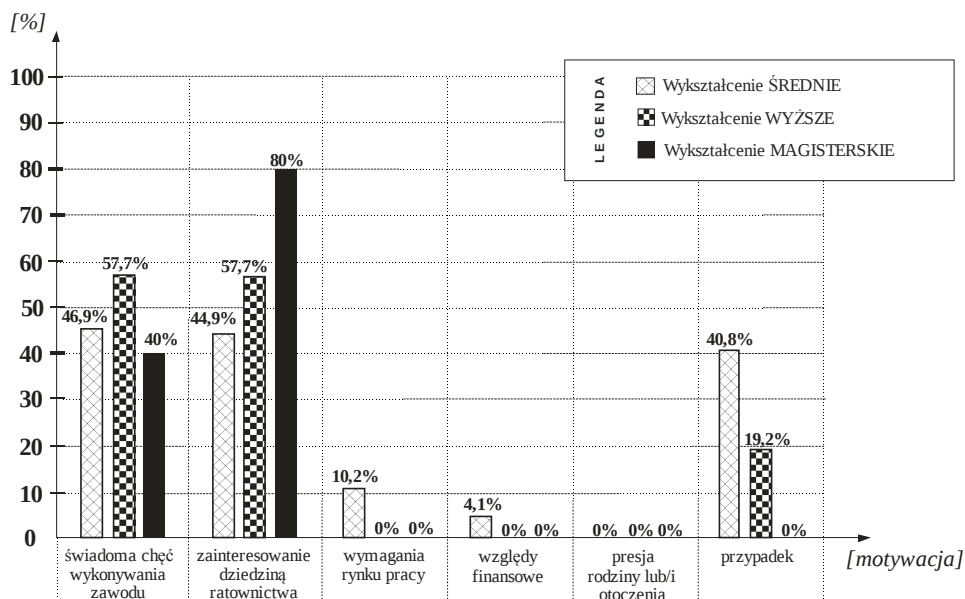
Analiza i interpretacja wyników badań

Próbę badanych stanowili zarówno ratownicy z wyższym, jak i średnim wykształceniem (odpowiednio 43% i 57%), których średni staż pracy w latach wynosił 3,86 +/- SD 4,61. Najdłuższy staż pracy wynosił u jednego z ankietowanych 25 lat, zaś najkrótszy jedynie rok. Pomimo iż wykształcenie ratownika medycznego zdobywa bardzo wiele kobiet, to stanowią one niespełna ¼ grupy badanej, aktywnej zawodowo. Proporcje rozkładają się bardzo podobnie we wszystkich czterech badanych jednostkach.

Czynności, jakie ratownik medyczny wykonuje na co dzień w swojej pracy, wymagają nie tylko sprawności intelektualnej, ale również fizycznej. Wysoki poziom stresu i odpowiedzialności są dodatkowymi czynnikami silnie oddziałującymi na osobowość człowieka. Dlatego tak obciążający zawód wykonują przeważnie osoby młode.

Ponad połowa przebadanych ratowników medycznych (57%) ma wykształcenie średnie dające uprawnienia do wykonywania zawodu. Pozostali (43%) uzyskali wykształcenie wyższe (licencjat), w tym 8 osób ukończyło dodatkowo uzupełniające studia magisterskie. Wszyscy ankietowani zdobyli wykształcenie nie wcześniej niż w 2002 roku.

Wyniki jednoznacznie pokazały, iż zdecydowana większość ratowników wykonuje swój zawód z pełną świadomością, z czystej chęci pomocy drugiemu człowiekowi oraz z pasją, jaką jest dla nich ratownictwo medyczne. Nie kierują nimi względy finansowe czy presja rodziny (rys. 1). Jednak prawie połowa ankietowanych podjęła kształcenie w swoim zawodzie przypadkowo (zwłaszcza ratownicy ze średnim wykształceniem). Zawód ratownika zdominowany jest przez mężczyzn najprawdopodobniej z powodu wymogów pracodawców, a nie sprawności psychofizycznych czy posiadanej wiedzy i umiejętności, ponieważ te rozkładają się równomiernie zarówno wśród kobiet, jak i mężczyzn niezależnie od poziomu wykształcenia.



Rys. 1. Motywacja do podjęcia wykształcenia na kierunku ratownictwo medyczne

Na kwalifikacje zawodowe ratownika składają się m.in. właściwości psychofizyczne, które według badań są na bardzo wysokim poziomie. Ratownicy medyczni stale podnoszą swoje kwalifikacje przede wszystkim w postaci kursów i szkoleń typu BLS, ALS itp. Pomimo iż obowiązek zdobywania punktów edukacyjnych istnieje dopiero od 2007 roku, to w okresie prowadzenia badania już co piąty badany ratownik odbył kurs doskonalący za 120 pkt edukacyjnych, a ponad połowa ankietowanych chce się nadal rozwijać, podejmując dodatkowe studia medyczne lub/i formy doskonalące (seminaria, samokształcenie) [5].

Opinia o ratownikach

Aż 47% ratowników uznało, że ich zawód cieszy się największym uznaniem wśród służb państwowych (straż pożarna, policja itp.), a 41% wśród pacjentów, z którymi mieli kontakt. Z kolei zaledwie 12% ankietowanych cieszy się uznaniem ze strony lekarzy i pielęgniarek. Niepokojący jest wyraźny brak zaufania środowiska lekarskiego i pielęgniarskiego, co potwierdza istniejące niejednokrotnie konflikty między przedstawicielami fundamentalnych w systemie ratownictwa zawodów medycznych. Jest to dla ratowników dużą przeszkodą w kreowaniu dobrego wizerunku zawodu.

Medyczne czynności ratunkowe

Ratownik medyczny posiada uprawnienia do pracy w Systemie Państwowego Ratownictwa Medycznego i wykonywania tzw. medycznych czynności ratunkowych [6]. Częstotliwość wykonywania przez ratowników poszczególnych zabiegów jest zależna od miejsca pracy. Ratownicy pracujący w straży pożarnej lub WOPR najrzadziej wykonują medyczne czynności zawodowe, chyba że pracują również w SOR lub pogotowiu ratunkowym. Nie mogą oni przez to w pełni wykorzystywać swoich umiejętności, ograniczając się wyłącznie do działań charakterystycznych dla specjalizacji jednostki ratowniczej. W związku z tym niezbędna jest stała praktyka medyczna lub doskonalenie zawodowe.

Są także czynności, które ratownicy medyczni wykonują sporadycznie lub w ogóle, niezależnie od miejsca pracy, pomimo iż w toku nauczania są wymagane (np. dojsie doszpikowe, odbarczenie odmy) – tabela 1.

Sprawności psychofizyczne

Listę najbardziej pożądanых u ratowników medycznych sprawności psychofizycznych zawarto w *Podstawie programowej kształcenia w zawodzie ratownik medyczny, symbol cyfrowy 322[06], Załącznik nr 7* [7]. Bazując na wymienionych predyspozycjach, stworzono pytanie, w którym ankietowani dokonywali samooceny własnych sprawności w skali od 1 do 6 (gdzie 1 oznacza bardzo źle, a 6 bardzo dobrze).

Wyniki wskazują na wysoką średnią ocen predyspozycji psychofizycznych ratownika medycznego. Najczęściej zaznaczano piątki, a potem szóstki. Do najlepszych sprawności ratowników należy *uczciwość i odpowiedzialność* (średnia ocen 5,6) oraz *koordynacja wzrokowo-słuchowo-ruchowa* (średnia ocen 5,3). Najniższe noty uzyskały *zdolności dydaktyczne* (średnia ocen 4,5) oraz *zdolności organizacyjne i przywódcze* (średnia ocen 4,7) (tabela 2). Powyższy wynik może być przyczyną braku odpowiedniego przygotowania (już na etapie edukacji) do sytuacji zawodowych wymagających odpowiednich umiejętności psychospołecznych [8].

Tabela 1. Częstość wykonywania medycznych czynności ratunkowych w jednostkach ratowniczych

MEDYCZNE CZYNNOŚCI RATUNKOWE	CZĘSTOŚĆ WYKONYWANIA			
	nigdy	1 raz	2 - 10 razy	ponad 10 razy
<i>kierowanie zespołem ratownictwa medycznego</i>	1. 14% 2. 23% 3. 40% 4. 40%	1. 10% 2. 10% 3. 0% 4. 10%	1. 22% 2. 27% 3. 0% 4. 40%	1. 54% 2. 40% 3. 60% 4. 10%
<i>prowadzenie zajęć z pierwszej pomocy</i>	1. 14% 2. 33% 3. 0% 4. 0%	1. 12% 2. 7% 3. 0% 4. 0%	1. 38% 2. 30% 3. 40% 4. 40%	1. 36% 2. 30% 3. 60% 4. 60%
<i>defibrylacja ręczna na podstawie EKG</i>	1. 8% 2. 10% 3. 0% 4. 70%	1. 4% 2. 3% 3. 40% 4. 20%	1. 26% 2. 53% 3. 60% 4. 10%	1. 62% 2. 33% 3. 0% 4. 0%
<i>tamowanie krwotoku</i>	1. 0% 2. 0% 3. 0% 4. 0%	1. 2% 2. 3% 3. 0% 4. 10%	1. 22% 2. 27% 3. 0% 4. 50%	1. 76% 2. 70% 3. 100% 4. 40%
<i>wykonanie kaniulacji żył obwodowych kończyn górnych</i>	1. 0% 2. 0% 3. 0% 4. 60%	1. 2% 2. 0% 3. 0% 4. 10%	1. 4% 2. 3% 3. 20% 4. 0%	1. 94% 2. 97% 3. 80% 4. 30%
<i>wykonanie kaniulacji żyły szyjnej zewnętrznej</i>	1. 28% 2. 13% 3. 80% 4. 70%	1. 24% 2. 20% 3. 0% 4. 20%	1. 28% 2. 40% 3. 0% 4. 10%	1. 20% 2. 27% 3. 20% 4. 0%
<i>wykonanie dojścia doszpikowego</i>	1. 84% 2. 90% 3. 100% 4. 100%	1. 14% 2. 10% 3. 0% 4. 0%	1. 2% 2. 0% 3. 0% 4. 0%	1. 0% 2. 0% 3. 0% 4. 0%
<i>pobranie krwi żyłnej</i>	1. 6% 2. 0% 3. 20% 4. 70%	1. 4% 2. 0% 3. 20% 4. 0%	1. 16% 2. 0% 3. 0% 4. 10%	1. 74% 2. 100% 3. 60% 4. 20%
<i>intubacja dotchawicza w laryngoskopii bezpośredniej</i>	1. 16% 2. 23% 3. 20% 4. 60%	1. 10% 2. 23% 3. 20% 4. 10%	1. 32% 2. 30% 3. 60% 4. 20%	1. 42% 2. 23% 3. 0% 4. 10%
<i>odsysanie dróg oddechowych</i>	1. 0% 2. 3% 3. 40% 4. 60%	1. 6% 2. 7% 3. 0% 4. 0%	1. 28% 2. 23% 3. 0% 4. 30%	1. 66% 2. 67% 3. 60% 4. 10%
<i>odbarczanie odmy przeźnej drogą nakłucia jamy opłucnowej</i>	1. 72% 2. 80% 3. 80% 4. 100%	1. 12% 2. 7% 3. 0% 4. 0%	1. 12% 2. 10% 3. 20% 4. 0%	1. 4% 2. 3% 3. 0% 4. 0%
<i>odebranie porodu nagłego</i>	1. 58% 2. 60% 3. 100% 4. 100%	1. 28% 2. 20% 3. 0% 4. 0%	1. 14% 2. 17% 3. 0% 4. 0%	1. 0% 2. 3% 3. 0% 4. 0%
<i>segregacja medyczna (TRIAGE)</i>	1. 56% 2. 53% 3. 40% 4. 80%	1. 30% 2. 13% 3. 0% 4. 10%	1. 14% 2. 10% 3. 60% 4. 10%	1. 0% 2. 23% 3. 0% 4. 0%

LEGENDA

1. Pogotowie ratunkowe

2. Szpitalny oddział ratunkowy

3. Straż pożarna

4. WOPR

Tabela 2. Ocena sprawności psychofizycznych

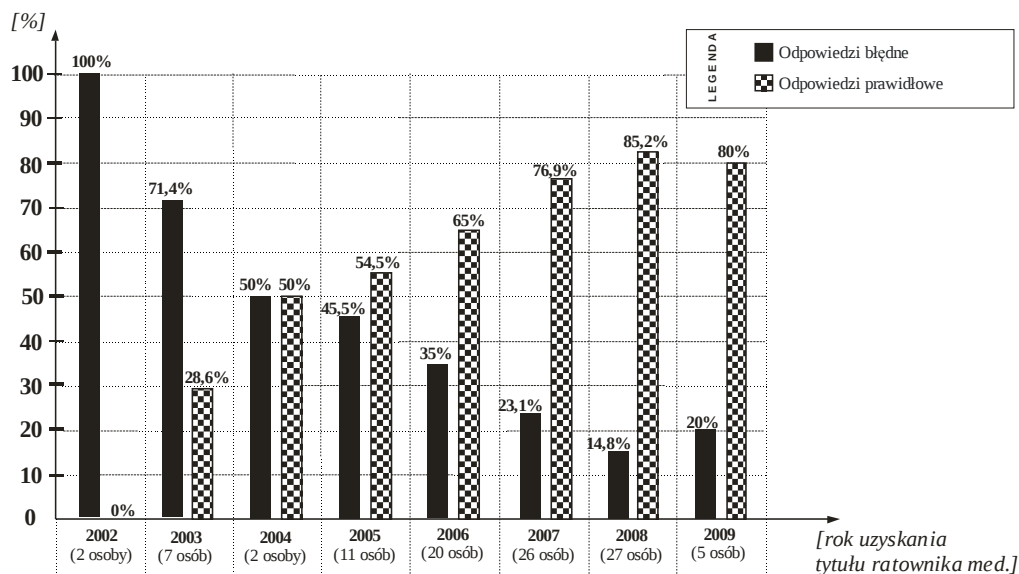
SPRAWNOŚCI PSYCHOFIZYCZNE	SKALA OCEN					
	1	2	3	4	5	6
<i>koordynacja wzrokowo-słuchowo-ruchowa</i>	0%	0%	2%	8%	46%	44%
<i>sprawność fizyczna</i>	0%	1%	3%	18%	44%	34%
<i>stan zdrowia</i>	0%	0%	5%	14%	48%	33%
<i>zdolności manualne</i>	0%	0%	0%	14%	56%	30%
<i>zdolności decyzyjne</i>	0%	0%	2%	26%	51%	21%
<i>zdolności organizacyjne i przywódcze</i>	0%	2%	4%	35%	40%	19%
<i>odporność psychiczna</i>	0%	0%	2%	30%	42%	26%
<i>zrównoważenie emocjonalne</i>	1%	1%	1%	24%	53%	20%
<i>zdolność koncentracji i podzielność uwagi</i>	0%	0%	4%	16%	52%	28%
<i>zdolność oceny sytuacji i przewidywania skutków</i>	0%	0%	2%	18%	60%	20%
<i>zdolność do szybkiej analizy i reakcji na napływające sygnały</i>	0%	0%	3%	17%	52%	28%
<i>zdolności dydaktyczne</i>	1%	5%	15%	17%	43%	19%
<i>samodzielność</i>	0%	1%	2%	14%	42%	41%
<i>zdyscyplinowanie, rzetelność</i>	0%	1%	3%	17%	40%	39%
<i>uczciwość, odpowiedzialność</i>	0%	0%	1%	3%	35%	61%
<i>umiejętność komunikowania się z pacjentem i jego rodziną w sytuacjach trudnych.</i>	0%	0%	4%	7%	67%	22%

Wiedza medyczna

Wykonywanie zawodu ratownika medycznego wiąże się w dużej mierze z posiadaniem odpowiedniej wiedzy medycznej. Załączone w kwestionariuszu pytanie testowe najlepiej wypełniły osoby pracujące w pogotowiu. Podstawowy zespół ratownictwa medycznego, w którego skład wchodzi wyłącznie ratownicy (bez lekarza) musi poradzić sobie w każdej nagłej sytuacji zagrożenia ludzkiego zdrowia i życia zarówno u dzieci, jak i dorosłych. Najwięcej problemów sprawiła ankietowanym ocena EKG (zaledwie 25% poprawnych odpowiedzi), gdzie należało zinterpretować zapis przedstawiający Torsade de Pintes (częstoskurcz polimorficzny). Z kolei najlepszą wiedzę wykazali się w zakresie farmakoterapii ratunkowej.

Nie wszyscy ratownicy medyczni znają swoje uprawnienia, czego dowiodło pytanie o możliwość samodzielnego podania Clonazepamu [9]. Prawidłowej odpowiedzi udzielali w większości ankietowani pełniący funkcję kierownika podstawowego zespołu ratownictwa medycznego, ponieważ muszą oni wykazywać się w pracy dobrą znajomością kwestii prawnych.

Zamieszczono także pytanie dotyczące schematu postępowania resuscytacyjnego u dzieci. Międzynarodowe wytyczne są publikowane przez European Resuscitation Council (ERC) [10], której przedstawicielem jest Polska Rada Resuscytacji (PRR). Podczas analizy wyłoniła się bardzo silna zależność między posiadaną wiedzą a rokiem uzyskania dyplomu zawodowego (rys. 2). Okazuje się, że im bardziej ukończenie szkoły oddalone jest w czasie, tym mniejsza jest wiedza z obowiązujących schematów ratowniczych. Korelacja ujemna tych dwóch zmiennych wynosi $-0,95$, co dowodzi, że ratownicy o większym stażu pracy niestety rzadko aktualizują swoją wiedzę medyczną.



Rys. 2. Znajomość wytycznych ERC w zależności od roku ukończenia szkoły/uczelni medycznej

Formy doskonalenia zawodowego

Utrwalanie posiadanej wiedzy i umiejętności oraz zdobywanie nowych kwalifikacji jest obowiązkiem moralnym i prawnym ratownika medycznego. Większość ankietowanych, bo aż 67% uczestniczyła w kursach typu BLS, ALS itp. Co piąty ratownik odbył już kurs doskonalący nadający punkty edukacyjne zgodnie z rozporządzeniem Ministra Zdrowia z 14 czerwca 2007 r. Taki sam procent deklaruje odbycie ustawowego samokształcenia (w formie referatu lub publikacji). Ratownicy medyczni pracujący w straży pożarnej lub Wodnym Ochotniczym Pogotowiu Ratunkowym ze

względem na specyfikę miejsca pracy częściej od pozostałych przechodzili szkolenia z zakresu pożarnictwa i ratownictwa wodnego.

Kariera zawodowa

Ponad połowa respondentów planuje w najbliższym czasie podnosić swoje kwalifikacje. 57% ankietowanych deklaruje chęć odbycia szkolenia doskonalącego i taki sam odsetek ratowników planuje ukończyć dodatkowe studia. 17% badanych planuje zmianę miejsca pracy, z czego najwięcej wśród pracowników SOR (26,7% ratowników SOR). Ankietowani pracujący w SOR są także grupą, która najczęściej myśli o zmianie zawodu (16,7% ratowników SOR). W całej grupie badanej osoby zamierzające zmienić zawód stanowią 7%. Również 7% badanych nie zastanawiało się jeszcze nad rozwojem kariery zawodowej w najbliższej przyszłości.

Warunki w miejscu pracy

Ratownicy medyczni najslabiej, bo zaledwie ze średnią 1,91, ocenili *refundowanie przez pracodawcę kursów doskonalących* (tabela 3). Równie słabo ratownicy ocenili *możliwość rozwoju kariery zawodowej* (średnia 2,92). Ratownicy medyczni bardzo cenią sobie dobry kontakt ze współpracownikami, najprawdopodobniej dlatego, że muszą się wzajemnie wspierać, dzielić wrażeniami, problemami i sukcesami, aby radzić sobie z napięciem nerwowym i działać efektywnie.

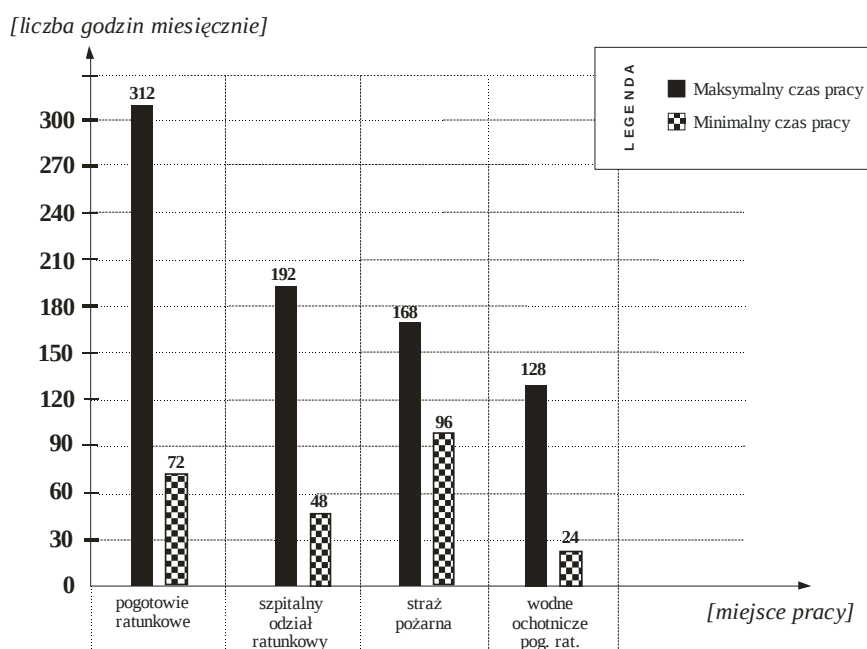
Tabela 3. Ocena warunków w miejscu pracy

WARUNKI W MIEJSCU PRACY	SKALA OCEN					
	1	2	3	4	5	6
<i>warunki socjalne</i>	8%	8%	21%	31%	19%	8%
<i>możliwość rozwoju kariery zawodowej</i>	22%	15%	28%	18%	9%	3%
<i>refundowanie przez pracodawcę kursów doskonalących</i>	56%	15%	9%	9%	4%	2%
<i>dostęp do podstawowego sprzętu medycznego</i>	3%	4%	15%	24%	31%	18%
<i>dostęp do nowoczesnej technologii medycznej</i>	15%	14%	15%	26%	19%	6%
<i>relacje z koleżankami i kolegami</i>	2%	1%	3%	17%	46%	26%
<i>relacje z przełożonymi</i>	5%	13%	11%	24%	28%	14%

Odczucia podczas pełnienia dyżuru

Kluczowym elementem w samorealizacji ratownika jest sfera emocji, jakie odczuwa podczas pełnienia dyżurów. Otrzymane w badaniu wyniki potwierdzają fakt, iż

praca ratownika medycznego wymaga *odpowiedzialności*, ponieważ 67% ankietowanych zaznaczyło właśnie tę odpowiedź. W grupie pogotowia ratunkowego 66% odczuwa z pracy *satisfakcję*, zaś w perspektywie wszystkich badanych usatysfakcjonowanych ratowników jest 57%. Znaczna część respondentów jest *pewna w wykonywanych czynnościach* (46%) i ma *motywację do działania* (41%). Niestety prawie połowa (44%) wszystkich badanych odczuwa *zmęczenie*. Najwięcej przepracowanych ratowników należy do SOR, gdzie aż 63,3% tej grupy jest na dyżurze zmęczona. Jest to zapewne efekt specyfiki pracy w SOR oraz miesięcznej liczby przepracowanych godzin (rys. 3). Wbrew powszechnej opinii mówiącej o wysokim poziomie stresu wśród ratowników, tylko co trzeci (35%) jest w pracy *zestresowany*. Niepokojącym wynikiem jest dość liczna grupa medyków, którzy na dyżurze mają *chwile zwątpienia w sens wykonywanego zawodu*, licząca 25%.



Rys. 3. Wymiar czasowy dyżurów w skali miesiąca w jednostkach ratowniczych

Dyskusja

Prace nad utworzeniem zawodu ratownika medycznego w Polsce rozpoczęto na początku lat dziewięćdziesiątych XX wieku. Jak wynika z przeprowadzonych badań, kompetencje zawodowe ratowników są wysoce zróżnicowane, na co składa się wiele przyczyn. Doskonalenie i rozwój zawodowy ratowników zdają się być zależne w dużej mierze od miejsca pracy. Okazuje się, że „uniwersalność” ratownika medycznego niesie za sobą zarówno korzyści, jak i wady.

Zdobyta podczas nauki wiedza zanika wprost proporcjonalnie do upływającego czasu, co świadczy o niedoskonałościach systemu doskonalenia zawodowego i sposobów nauczania, poruszanych we wcześniejszych publikacjach [11, 12]. Pocieszający jest fakt, że większość absolwentów ratownictwa tuż po uzyskaniu tytułu zawodowego posiada niezbędną wiedzę na poziomie dobrym, co znajduje potwierdzenie w badaniach innych autorów [13].

Przeprowadzone badania nie mogły wyczerpać tak obszernej tematyki, jaką są kompetencje zawodowe ratowników medycznych, lecz nasuwają odpowiedzi na postawione problemy badawcze. Wysoka motywacja osób do podejmowania kształcenia w zawodzie ratownika medycznego świadczy o potencjale absolwentów tego kierunku, co kształtuje postawę pracownika, będącą składową jego kompetencji. Jednak okazuje się, że z upływem czasu satysfakcja z wykonywanego zawodu znacznie maleje. Przyczyn można poszukiwać w ograniczonej refundacji przez pracodawców kursów doskonalących, zmęczeniu nadmiernym wymiarem godzinowym dyżurów, a także brakiem perspektyw na rozwój zawodowy ratowników. Najprawdopodobniej z tego samego powodu wiedza ratowników zmniejsza się wprost proporcjonalnie do upływającego czasu.

Konieczne są dalsze badania, by znaleźć rozwiązania w sferze edukacji oraz praca, dążące do podtrzymywania i rozwijania kompetencji zawodowych ratowników medycznych. Ten młody zawód wymaga stałej analizy i udoskonaleń organizacyjnych, gdyż jego przedstawiciele stają się filarem państwowego ratownictwa medycznego w Polsce.

Podsumowanie

Kompetencje zawodowe ratowników medycznych jako wartości obejmujące umiejętności, wiedzę oraz postawy pracownika można ocenić pozytywnie. Ratownicy medyczni pracujący w pogotowiu ratunkowym oraz szpitalnych oddziałach ratunkowych mają znacznie większe doświadczenie w wykonywaniu medycznych czynności ratunkowych niż pracujący w straży pożarnej czy Wodnym Ochotniczym Pogotowiu Ratunkowym. Stan wiedzy medycznej ratowników jest zadowalający, lecz zmniejsza się wprost proporcjonalnie wraz z upływem czasu. Samodzielna praca ratowników jako kierowników zespołu ratownictwa medycznego przekłada się na posiadanie przez nich większej wiedzy. Ponad połowa badanych wykonuje swoją pracę z odpowiedzialnością, satysfakcją i bez odczuwania znacznego stresu, a zdecydowana większość podejmuje świadomą decyzję o podjęciu kształcenia w zawodzie. Część badanych odczuwa niestety brak poparcia w środowiskach medycznych, a niekiedy podczas wykonywania obowiązków zgłasza zmęczenie (zwłaszcza pracownicy szpitalnych oddziałów ratunkowych) i utratę sensu wykonywanej pracy.

Ratownicy podejmują różnorodne formy doskonalenia zawodowego i wykazują chęć do dalszego kształcenia się, choć nie wykazano, aby kursy zawodowe wyraźnie podnosiły wiedzę badanych.

Bibliografia

1. Raport z analizy porównawczej modeli standardów kompetencji zawodowych stosowanych w kraju oraz w wybranych krajach UE wraz z recenzją, Projekt nr B2.2, s. 6, Warszawa 2012, <http://standardykompetencji.pl/raporty.html> (dostęp: 2014-03-14).
2. Konieczny J., *Ratownik medyczny – problemy edukacyjne i organizacyjno-prawne*. Inowrocław – Poznań; GARMOND, 2006.
3. Wykaz zawodów objętych standaryzacją, 2013, http://standardykompetencji.pl/download/lista_zawodow.pdf (dostęp: 2014-03-14).
4. Jeruszka U., *Kwalifikacje zawodowe*. Warszawa; IPiSS, 2006.
5. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 14 czerwca 2007 r. w sprawie doskonalenia zawodowego ratowników medycznych, <http://www.mz.gov.pl/wwwmz/index?mr=q491&ms=383&ml=pl&mi=383&mx=0&mt=&my=419&ma=08797> (dostęp: 2013-11-07).
6. Ustawa z 8 września 2006 r. o Państwowym Ratownictwie Medycznym, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20061911410> (dostęp: 2013-11-07).
7. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z 21 stycznia 2005 r. w sprawie podstaw programowych kształcenia w zawodach asystentka stomatologiczna, dietetyk, higienistka stomatologiczna, opiekunka dziecięca, ortoptystka, protetyk słuchu, ratownik medyczny, technik dentystyczny, technik elektroniki medycznej, technik elektroradiolog, technik farmaceutyczny, technik masażysta, technik ortopeda i terapeuta zajęciowy, <http://isap.sejm.gov.pl/DetailsServlet?id=WDU20050260217> (dostęp: 2013-11-07).
8. Kapler M., *Zawód: ratownik medyczny*. „Na Ratunek” 2012, nr 4/12, s. 43–46.
9. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z 29 grudnia 2006 r. w sprawie szczegółowego zakresu medycznych czynności ratunkowych, które mogą być podejmowane przez ratownika medycznego, <http://www.mz.gov.pl/wwwmz/index?mr=m111111&ms=&ml=pl&mi=&mx=0&mt=&my=&ma=07578> (dostęp: 2013-11-07).
10. Publikacja, Polska Rada Resuscytacji, Wytyczne 2005 resuscytacji krążeniowo-oddechowej, PANDIT, Kraków 2005.
11. Colquhoun M.C., Handley A.J., Evans T.R., *ABC Resuscytacji*. Wrocław; Górnicki Wydawnictwo Medyczne, 2006.
12. Szarpak Ł., Kopański Z., *Wybrane aspekty podnoszenia kwalifikacji zawodowych w opinii ratowników medycznych*. JPHNMR. 2012; 1:43-46.
13. Zyśko D., Smereka J., Gajek J., Chęciński I., Brodzki M., *Ocena stanu wiedzy z zakresu elektroterapii studentów III roku specjalności ratownictwo medyczne Akademii Medycznej we Wrocławiu*, w: *Ratownik medyczny problemy edukacyjne i organizacyjno-prawne*. Konieczny J. (red.), Inowrocław – Poznań; GARMOND, 2006: 60–66.

mgr Piotr LESZCZYŃSKI

Collegium Masoviense Wyższa Szkoła Nauk o Zdrowiu w Żyrardowie,
Stacja Ratownictwa Medycznego w Mińsku Mazowieckim
leszczynskipiotr@tlen.pl

Edukacja dla przyszłości

Jolanta RELIGA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom

Przyszli menadżerowie innowacji – z badań ewaluacyjnych

The future managers of innovations
– from evaluation research

Słowa kluczowe: innowacja, menadżer, kompetencje, ewaluacja.

Key words: innovation, manager, competences, evaluation.

Abstract

The results of evaluation research conducted by Work Pedagogy of Innovative Economy Centre (department of ITeE – PIB) in the frame of the scientific task *New Technologies of Intellectual Capital Development of Innovative Economy* have been presented and analysed in the article. The research concerned the expectations (ex ante) as well as results of training for managers of innovations in the field of transfer and commercialisation of innovations (formative, summative and ex post evaluation). Paper and Pencil Interview was used as a method of evaluation of training implemented in the traditional way (face-to-face). The main part of the evaluation survey was conducted with the use of innovative on-line tool integrated with the educational platform.

Wprowadzenie

Wdrażanie innowacyjnych rozwiązań stało się dziś koniecznością i niezbędnym warunkiem przetrwania na rynku spowodowanym dynamicznym postępowaniem wiedzy

i technologii. Aby proces ten mógł przebiegać efektywnie, konieczny jest określony potencjał intelektualny przedsiębiorstwa, przejawiający się w kompetencjach pracowników uczestniczących w procesach innowacyjnych. Podejście do umiejętności zawodowych jako kapitału uzasadniali badacze tematu już na początku minionego wieku, dając podstawy badaniom nad budową modeli kapitału ludzkiego oraz nad wpływem wykształcenia i szkolenia na wartość tego kapitału (np. Walsh, 1935).

Badania diagnostyczne przeprowadzone wśród pracowników przedsiębiorstw potwierdziły, że istnieją luki kompetencyjne w tym obszarze. Wskazano na potrzebę doskonalenia zawodowego pracowników zaangażowanych w procesy wdrażania innowacyjnych rozwiązań, ze szczególnym uwzględnieniem rodzajów i źródeł innowacji, finansowania innowacji, proinnowacyjnego zarządzania zasobami ludzkimi w przedsiębiorstwie, ochrony własności intelektualnej, współpracy przedsiębiorstw ze sferą nauki (Religa, Kacak, 2011).

Jako odpowiedź na zdiagnozowane w badaniach teoretycznych i empirycznych luki kompetencyjne pracowników przedsiębiorstw, w ramach Programu Strategicznego *Innowacyjne Systemy Wspomagania Technicznego Rozwoju Gospodarki* opracowane zostały innowacyjne programy szkoleń stanowiące komplementarną ofertę dla obecnych i przyszłych menadżerów innowacji. Zespół Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki ITeE – PIB, we współpracy z ekspertami zewnętrznymi (Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Łódzki, Politechnika Radomska, Akademia Górniczo-Hutnicza im. St. Staszica) przygotował modułowy program kursu *Transfer i komercjalizacja innowacyjnych rozwiązań* w dwóch formach: tradycyjnej (zajęcia stacjonarne z udziałem prowadzącego) oraz e-learningowej (samokształcenie z wykorzystaniem zasobów internetowej platformy edukacyjnej).

Na podstawie doniesień literaturowych oraz doświadczenia zespołu realizującego zadanie do pilotażowego wdrożenia innowacyjnych modułowych programów doskonalenia zawodowego dla menadżerów innowacji wybrano formułę tzw. szkoleń mieszanych (z ang. blended learning) jako najbardziej efektywną i cieszącą się największą akceptacją pracodawców i pracowników. Polega ona na połączeniu formy szkoleń tradycyjnych z e-learningiem. Przewiduje dwa tradycyjne spotkania trenera i organizatora szkoleń z uczestnikami: spotkanie inicjujące udział w szkoleniu oraz zamykające szkolenie. Pozostała część zajęć odbyła się z wykorzystaniem materiałów e-learningowych.

Poniżej zaprezentowano wybrane wyniki badań ewaluacyjnych wykonanych w okresie marzec–czerwiec 2012 r na pilotażowej grupie uczestników szkoleń dla menadżerów innowacji.

Ogólne założenia i cele procesu ewaluacji

Ewaluacja to proces zbierania danych i ich interpretacji celem wsparcia procesów decyzyjnych. Tak jak w każdej dziedzinie badawczej, istnieje kilkadziesiąt definicji tego pojęcia. Nawiązując do etymologii słowa, ewaluacja oznacza oszacowanie/określenie wartości czegoś.

Ewaluacja ma charakter multidyscyplinarny, tak więc niektóre definicje w ścisły sposób nawiązują do zainteresowań i metod badawczych wykorzystywanych przez autorów tych definicji (np. Patton, 2004; Rossi, Freeman, Lipsey 2003; Komorowska H., 1995). Każda ewaluacja jednakże powinna dostarczać informacji, które pozwolą oszacować efektywność badanego przedsięwzięcia, w kategoriach poprawy jakości, zmiany postaw, wzrostu wiedzy i umiejętności oraz osiągania wymaganych standardów.

Jako stosunkowo młoda dyscyplina ewaluacja korzysta z dorobku wielu innych dziedzin nauki i dopiero niedawno doczekała się skodyfikowania standardów. Kryteria ewaluacji stanowią pewien rodzaj standardów, według których dokonuje się oceny danego przedsięwzięcia. Kryteria powinny być sformułowane jasno i precyzyjnie, ponieważ są pewnego rodzaju systemem wartości, do którego ewaluator odwołuje się na każdym etapie badań, wskazując to, co jest najistotniejsze np. z punktu widzenia programu, celów i efektów. Należy podkreślić, że każde zdarzenie może być ocenione skrajnie inaczej, gdy za kryterium oceny zostanie przyjęta inna wartość. Najczęściej stosowane kryteria ewaluacyjne to: trafność (ang. *relevance*), efektywność (ang. *efficiency*), skuteczność (ang. *effectiveness*), użyteczność (ang. *utility*), trwałość (ang. *sustainability*).

Z punktu widzenia instytucji odpowiedzialnej za realizację programu szkolenia celem ewaluacji jest przede wszystkim uzyskanie niezależnej opinii na temat faktycznych lub potencjalnych osiągnięć oraz czynników, które przyczyniły się do takich, a nie innych efektów. Ewaluacja nie tylko dostarcza informacji na temat planowanych lub rzeczywistych efektów programu, stanowi także jedno z bardziej skutecznych narzędzi udoskonalania programów. Ewaluacja daje możliwość weryfikacji stopnia wpływu realizowanego procesu dydaktycznego na rozwój wiedzy, umiejętności i kompetencji uczestników szkolenia oraz stopnia spełnienia ich oczekiwań.

Metodologia badań

Celem podjętych badań ewaluacyjnych było uzyskanie wiedzy pozwalającej odpowiedzieć na kilka pytań:

- Czy program szkoleń w zakresie transferu i komercjalizacji innowacyjnych rozwiązań przyczynia się do rozwoju wiedzy i umiejętności uczestników we wskazanym obszarze tematycznym?
- Czy program szkoleń pozwala osiągnąć założone cele?
- W jakim stopniu warunki bazowe, wyposażenie w sprzęt i pomoce dydaktyczne, organizacja pracy gwarantują realizację założonych celów?
- W jakim stopniu przygotowanie merytoryczne trenerów, ich postawa i zastosowane metody pracy sprzyjają efektywnemu przyswajaniu wiedzy i kształtowaniu umiejętności uczestników szkoleń?

Przedmiotem badań ewaluacyjnych było osiągnięcie celów szkolenia w odniesieniu do przyrostu wiedzy uczestników, kształtowania ich umiejętności.

Organizacja badań

Podstawę ewaluacji dla obydwu wersji programów szkoleń (tradycyjnej i e-learning) stanowiły anonimowe wypowiedzi pisemne uczestników (wyniki ankietowania). Uzupełnienie dla nich stanowiły indywidualne lub grupowe wypowiedzi ustne uczestników, obserwacja pracy uczestników oraz wykładowców towarzyszące elementom bezpośrednich (tradycyjnych) spotkań szkoleniowych.

Zaplanowano kilka etapów ewaluacji szkoleń dla menadżerów innowacji:

- ocena na wejściu (ex ante – oczekiwania uczestników),
- ocena przebiegu szkolenia (mid-term; obserwacje, wywiady, ankieta dnia pracy),
- ocena na zakończenie szkolenia (sumatywna),
- ocena ex-post (badanie efektywności szkoleń 3 miesiące po ich zakończeniu).

Ewaluacja formatywna (mid-term) miała zastosowanie tylko w przypadku wdrażania szkoleń tradycyjnych. Informacja zwrotna od uczestników uzyskiwana była w trakcie krótkiej przerwy w realizacji procesu dydaktycznego. Jej celem było uzyskanie bieżącej oceny uczestników już w trakcie trwania zajęć. Ponieważ arkusz oceny zawierał między innymi elementy oceny pracy prowadzącego, organizacja badania zapewniała swobodę wypowiedzi uczestników. Konstrukcja narzędzia umożliwiała błyskawiczną analizę wyników oraz dostarczenie prowadzącemu szybkiej informacji zwrotnej. Są to elementy warunkujące możliwość wpływu na sposób prowadzenia zajęć.

Ewaluacja sumatywna dokonywana na zakończenie szkolenia spełnia funkcję informacyjną, nie ma wpływu na sposób przeprowadzenia bieżącego szkolenia. Jej wyniki stanowią podstawę dla procesu doskonalenia kolejnych edycji szkoleń.

Ponieważ na całościowy kurs *Transfer i komercjalizacja innowacyjnych rozwiązań* składają się trzy niezależne szkolenia (*Kreowanie polityki proinnowacyjnej*, *Zarządzanie innowacjami*, *Budowanie strategii marketingu innowacji*), ewaluacja sumatywna dotyczy zarówno wymienionych szkoleń „częstkowych”, jak i całego kursu.

W przypadku wersji e-learningowej opracowane dla każdego z trzech szkoleń arkusze ewaluacji sumatywnej zostały zintegrowane z platformą edukacyjną w taki sposób, że każdy uczestnik, który zaliczył pozytywnie zadania pomiaru sprawdzającego uzyskuje dostęp do ankiety on-line.

Ankieta podsumowująca e-learningowy kurs *Transfer i komercjalizacja innowacyjnych rozwiązań* jako całość rozsyłana jest przez administratora systemu do osób, które ukończyły z sukcesem wszystkie trzy szkolenia, na adres e-mail podany w formularzu rejestracyjnym.

Na etapie ewaluacji podsumowującej wyniki badań ankietowych uzupełniane są rezultatami ustnych wypowiedzi uczestników oraz spostrzeżeniami z obserwacji pracy uczestników oraz wykładowców.

Ewaluacja ex-post miała na celu uzupełnienie oceny efektywności oferowanych szkoleń. Zaplanowano wykonanie badania 3 miesiące po zakończeniu szkoleń. Ewaluacja ta dotyczy zarówno szkoleń tradycyjnych, jak i e-learningowych.

Narzędzia ewaluacji

Każdemu etapowi procesu ewaluacji odpowiadało właściwe narzędzie – arkusz ewaluacyjny.

Metodyka ewaluacji uwzględniała specyfikę implementacji szkoleń zarówno w formie tradycyjnej, jak i e-learningowej (arkusze ewaluacyjne zostały przygotowane dla obydwu wersji szkoleń). Zestaw narzędzi ewaluacyjnych do oceny wdrożenia szkoleń w formie e-learning opracowano w języku PHP z wykorzystaniem aplikacji *Informatyczne wspomaganie badań i prac projektowych*¹. Główne zadania wskazanej aplikacji to: projektowanie i przygotowanie internetowych ankiet ewaluacyjnych, prowadzenie badań na odległość na dowolnej grupie docelowej, gromadzenie i analiza danych, a następnie raportowanie i prezentacja wyników. Jej zastosowanie pozwoliło nie tylko na równoczesne dotarcie do dużej grupy respondentów, ale również na szybkie zbiorcze zestawienia ilościowych rezultatów badań ewaluacyjnych włącznie z ich graficzną prezentacją.

Dyskusja wyników

Badanie oczekiwań uczestników szkoleń (ewaluacja na wejściu)

W badaniu udział wzięło łącznie 70 osób zarejestrowanych się na platformie edukacyjnej, posiadających login i hasło dostępu do pakietów samokształcenia. Większość uczestników stanowiły kobiety (66%). Najliczniej reprezentowaną wśród respondentów grupą wiekową (31,4%) była grupa osób w przedziale 31–40 lat. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że byli to pracownicy u szczytu aktywności zawodowej, posiadający określony bagaż doświadczeń wynikających z najczęściej kilkunastoletniego stażu pracy. Pod względem poziomu wykształcenia zdecydowanie największą grupę uczestników stanowiły osoby z dyplomem ukończenia szkoły wyższej (52,9%). Można to interpretować jako dowód ich wyższej świadomości co do rosnącego znaczenia innowacji w kształtowaniu potencjału rozwojowego zarówno osoby pracownika, jak przedsiębiorstwa. Wynik ten stanowi również potwierdzenie ogólnej tendencji dotyczącej uczestnictwa osób dorosłych w kształceniu ustawicznym (tj. im wyższy poziom wykształcenia, tym większy odsetek osób dorosłych uczestniczących w różnych formach kształcenia ustawicznego²).

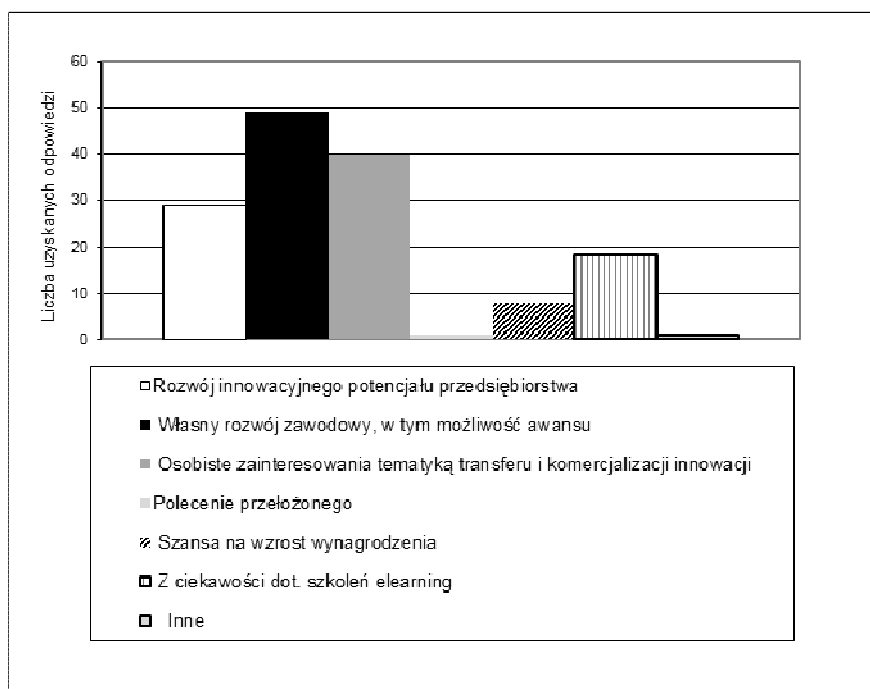
Uczestnicy szkoleń rekrutowali się z grona pracowników przedsiębiorstw o różnicowanym poziomie zatrudnienia. Najliczniejszą grupę stanowili pracownicy firm mikro oraz przedsiębiorstw dużych. W obydwu przypadkach odsetek respondentów

¹ Aplikacja *Informatyczne wspomaganie badań i prac projektowych* jest umieszczona na serwerze ITeE – PIB z systemem operacyjnym Linux, który przejmuję główne zadania: projektowania, gromadzenia, analizy oraz prezentacji wyników. Jest dostępna pod adresem: <http://www.ankiety.radom.pl/admin/admin.php>. Aktywacja ankiet ewaluacyjnych na stronie internetowej odbywała się poprzez umieszczenie linku do danego kwestionariusza. Do magazynowania zebranych danych z badań ankietowych wykorzystana jest profesjonalna, dedykowana baza MySQL.

² Kształcenia Dorosłych, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa 2009, s. 28; http://www.stat.gov.pl/cps/rde/xbcr/gus/PUBL_WZ_ksztalcenie_doroslych.pdf [dostęp z dnia 23.05.2012 r.].

reprezentujących wymienione grupy pracodawców przekroczył 30%. Pozostałe kategorie wielkości przedsiębiorstw również były reprezentowane w sposób znaczący, tj. przedsiębiorstwa małe – 14% oraz średnie – 17%. Można zatem uznać, iż nie wyłoniła się zdecydowanie dominująca grupa uczestników pod względem wielkości reprezentowanego przedsiębiorstwa. Potwierdza to założenie zespołu realizującego zadanie, iż proponowany obszar tematyczny jest ofertą uniwersalną, znajdującą zrozumienie i zainteresowanie wśród pracowników wszystkich kategorii wielkościowych przedsiębiorstw.

Jednym z celów ewaluacji „na wejściu” było zdiagnozowanie motywów, które skłoniły uczestników do wzięcia udziału w szkoleniach dla menadżerów innowacji oraz ich oczekiwań związanych z uczestnictwem. Wyniki badań wykazały, że 73% respondentów oczekiwało, iż udział w szkoleniu *Transfer i komercjalizacja innowacyjnych rozwiązań* pozwoli im na zdobycie nowej wiedzy i umiejętności w obszarze tematycznym objętym szkoleniem. Pozostała część badanych (27%) liczyła na rozszerzenie i pogłębienie swoich umiejętności w tym zakresie. Możemy domniemywać, iż dla zdecydowanej większości uczestników, oferowane szkolenie stanowiło pierwsze zetknięcie się z tematyką kreowania i wdrażania proinnowacyjnej polityki zarządzania przedsiębiorstwem. Potwierdza to słuszność diagnozy luki kompetencyjnej wykonanej na pierwszym etapie realizacji zadania oraz realną potrzebę doskonalenia kompetencji kadr we wskazanych obszarach tematycznych.



Rys. 1. Motywy podjęcia szkolenia dla menadżerów innowacji

Analizując motywy, które skłoniły uczestników do wzięcia udziału w szkoleniach (rys. 1), można zauważyć, iż wśród wskazywanych przyczyn zdecydowanie dominowały motywy związane z rozwojem osobistym: własny rozwój zawodowy (wskazany przez 49 osób) oraz osobiste zainteresowania tematyką szkolenia (wskazany przez 40 osób). Zdecydowanie mniejsza grupa uczestników (29 osób) miała na względzie perspektywę rozwoju innowacyjnego potencjału przedsiębiorstwa, w którym są aktualnie zatrudnieni.

Podsumowując wyniki ewaluacji „na wejściu”, można dokonać charakterystyki uczestnika oferowanych szkoleń doskonalących kompetencje w zakresie transferu i komercjalizacji innowacyjnych rozwiązań. Najczęściej były to kobiety z wykształceniem wyższym, z kilkunastoletnim doświadczeniem zawodowym, zatrudnione w przedsiębiorstwie usługowym lub w sektorze finansów publicznych. Osoby te najczęściej kierowały się chęcią uzyskania nowych (dla siebie) kompetencji związanych z procesami wdrażania innowacyjnych rozwiązań. Postrzegały to jako szansę własnego rozwoju skutkującego awansem zawodowym.

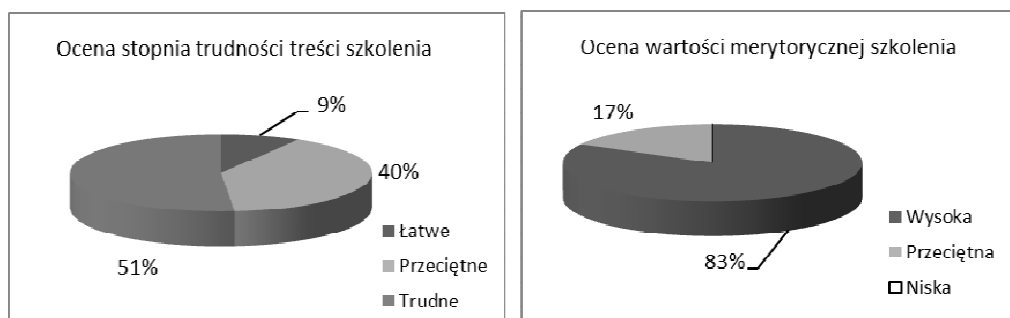
Ewaluacja w trakcie szkolenia (formatywna)

Ten typ badań ewaluacyjnych miał zastosowanie tylko dla części szkoleń mieszanych, które wdrażano w formie spotkań tradycyjnych. W trakcie realizacji zadania przeprowadzono dwie edycje wdrożenia szkoleń w formie tradycyjnej: 14 marca 2012 r. (Radom) oraz 21 maja 2012 r. (Kraków). Łącznie, w tej formie szkoleń udział wzięło 56 osób. W obydwu przypadkach spotkanie z uczestnikami miało charakter inaugurujący ich udział w pilotażowym testowaniu całego kursu *Transfer i komercjalizacja innowacyjnych rozwiązań*. W ramach spotkań realizowana była jedna z dziesięciu jednostek szkoleniowych budujących kurs (*JS.05 Stosowanie prawa własności intelektualnej w procesach transferu innowacji*). Wszyscy uczestnicy tego etapu wdrożenia szkoleń dla pracowników innowacyjnej gospodarki (56 osób) otrzymali kwestionariusz ewaluacji formatywnej umożliwiający sformułowanie własnej oceny szkoleń, w których wzięli udział. Zwrot wypełnionych ankiet wyniósł 62,5%, co oznacza, że w badaniu udział wzięło 35 osób.

Zdecydowana większość badanych uczestników (89%) była zadowolona z udziału w szkoleniach.

Podobnie kształtowała się ocena dotycząca stopnia spełnienia oczekiwań związanych z udziałem w proponowanych szkoleniach. Na pytanie, czy zostały one spełnione, 88,6% respondentów odpowiedziało „Tak”. Pozostałe 11%, argumentując wybór odpowiedzi „Nie”, wskazywało na konieczność sprostania różnorodnym oczekiwaniom różnych grup uczestników.

Treści szkolenia, testowane w formie tradycyjnej, ocenione zostały przez ponad połowę uczestników (51%) jako trudne. 83% uczestniczących w badaniu dostrzegła ich wysoką wartość merytoryczną. Nikt z respondentów nie ocenił wdrażanych treści z zakresu praw własności intelektualnej jako treści o niskiej wartości merytorycznej (rys. 2).



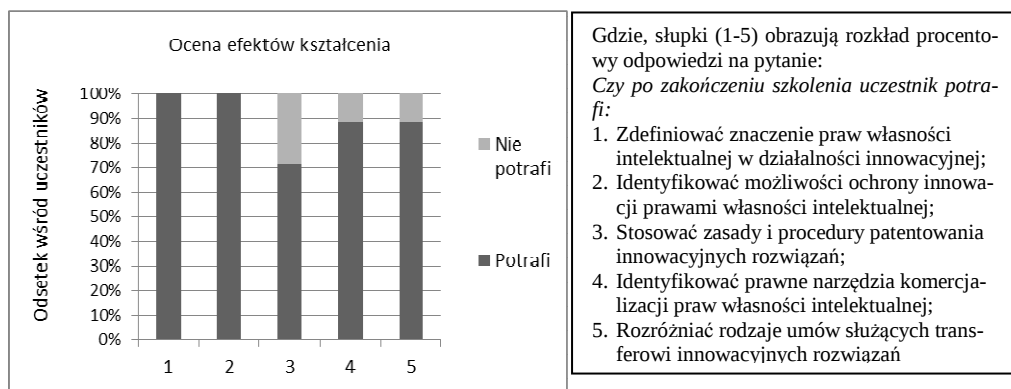
Rys. 2. Ocena stopnia trudności i wartości merytorycznej szkolenia wdrażanego w formie tradycyjnej

Dobór realizowanych treści został oceniony przez zdecydowaną większość uczestników (77%) jako właściwy. Wśród tych, którzy byli odmiennego zdania, największa grupa (17%) postulowała uzupełnienie treści, np. o aspekty związane z ochroną autorskich i majątkowych praw własności intelektualnej do utworów powstających w trakcie wykonywania obowiązków pracowniczych. Stosowne treści zostały przygotowane i włączone zarówno do tradycyjnej dokumentacji programu szkolenia, jak do treści szkolenia w formie e-learning. Analizując wypowiedzi respondentów dotyczące oceny czasu trwania szkolenia, dostrzegamy, iż ponad 70% badanych ocenia go jako właściwy. Bardzo jednoznaczna była ocena uczestników dotycząca otrzymanych materiałów szkoleniowych. Zostały one przez wszystkich badanych (100%) uznane jako pomocne w zrozumieniu treści szkolenia oraz przez niemal wszystkich (94%) – jako właściwie dobrane pod względem obszerności.

Cele szkolenia zakładały, że po zrealizowaniu jednostki *Stosowanie praw własności intelektualnej w procesach transferu innowacji* uczestnicy będą potrafili:

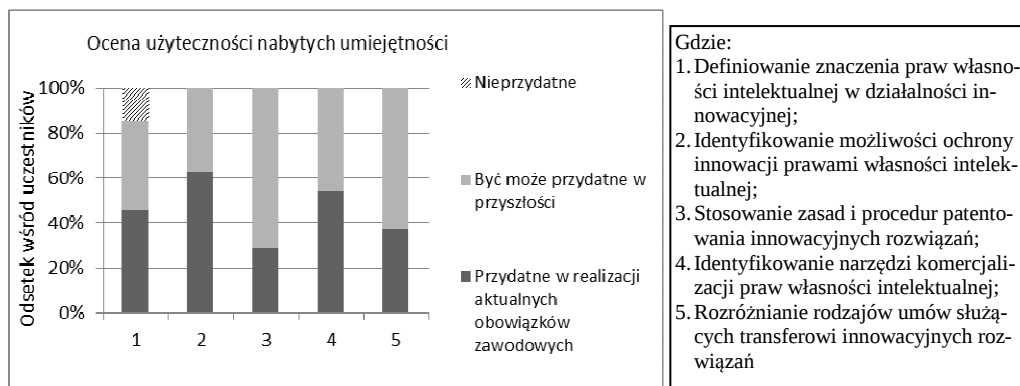
- zdefiniować znaczenie praw własności intelektualnej w działalności innowacyjnej;
- identyfikować możliwości ochrony innowacji prawami własności intelektualnej;
- stosować zasady i procedury patentowania innowacyjnych rozwiązań;
- identyfikować prawne narzędzia komercjalizacji praw własności intelektualnej;
- rozróżniać rodzaje umów służących transferowi innowacyjnych rozwiązań.

Badanie uzyskania przez uczestników wymienionych umiejętności (efektów uczenia się) stanowiło jeden z etapów ewaluacji formatywnej. Spośród pięciu umiejętności, jakie zdaniem projektantów szkolenia powinni zdobyć jego uczestnicy w obszarze praw własności intelektualnej, dwie zostały potwierdzone przez wszystkich badanych (samoocena). Największa grupa respondentów (28,6%) miała wątpliwości co do umiejętności stosowania zasad i procedur patentowania innowacyjnych rozwiązań (rys. 3). Należy zatem rozważyć wprowadzenie do proponowanych ćwiczeń np. pracę nad realną dokumentacją przykładowego wniosku patentowego.



Rys. 3. Ocena stopnia uzyskania umiejętności zaplanowanych po zakończeniu szkolenia w zakresie *Stosowanie praw własności intelektualnej w procesach transferu innowacji*

Uczestnicy szkoleń biorący udział w badaniach ewaluacyjnych oceniali również przydatność nabytych umiejętności (rys. 4). W realizacji aktualnych obowiązków zawodowych najbardziej przydatną umiejętnością zdobytą w trakcie szkolenia okazało się *identyfikowanie możliwości ochrony innowacji prawami własności intelektualnej* (umiejętność wskazana przez ponad 60% respondentów) oraz *identyfikowanie narzędzi komercjalizacji praw własności intelektualnej* (54%). Pozostała część respondentów odpowiedziała, że umiejętności te będą im przydatne w przyszłości.



Rys. 4. Ocena użyteczności umiejętności uzyskanych po zakończeniu szkolenia w zakresie *Stosowanie praw własności intelektualnej w procesach transferu innowacji*

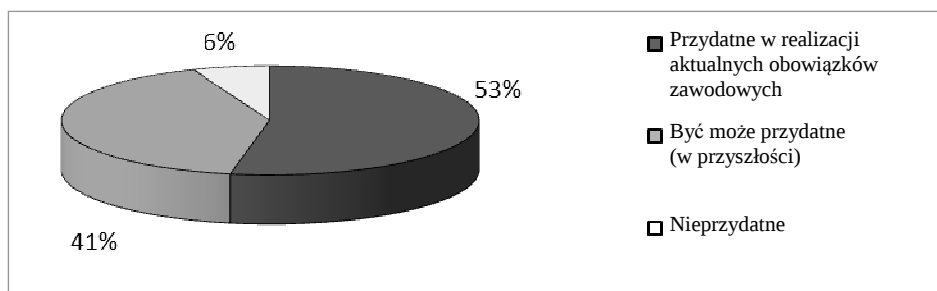
Analiza wyników badań ewaluacyjnych pozwala zauważyć, że stosunkowo duża grupa uczestników, z pozyskanymi umiejętnościami wiąże swoją przyszłość i rozwój zawodowy. Świadczy to między innymi o poziomie świadomości uczestników co do rangi i znaczenia procesów transferu innowacji w zapewnieniu konkurencyjności przedsiębiorstw.

Ewaluacja podsumowująca cały kurs Transfer i komercjalizacja innowacyjnych rozwiązań

Spośród wymienionych wyżej uczestników poszczególnych szkoleń 20 osób ukończyło wszystkie trzy wchodzące w skład kursu *Transfer i komercjalizacja innowacyjnych rozwiązań*.

Ocenili oni stopień trudności programu jako „przeciętny” (47% badanych) lub trudny (41% badanych). Z kolei wartość merytoryczna całego kursu oceniona została bardzo wysoko (47%) lub wysoko (53%). Komplementarność całego kursu dla menadżerów innowacji, składającego się z trzech niezależnych szkoleń, potwierdzili wszyscy uczestnicy tego etapu badań ewaluacyjnych.

Umiejętności nabyte w trakcie kursu, w ocenie 53% badanych są przydatne w realizacji ich aktualnych zadań zawodowych. 41% respondentów oceniło, iż prawdopodobnie umiejętności te będą dla nich użyteczne dopiero w przyszłości (rys. 5).



Rys. 5. Ocena użyteczności umiejętności uzyskanych po zakończeniu kursu *Transfer i komercjalizacja innowacyjnych rozwiązań*

Wyniki tego etapu badań ewaluacyjnych wskazują, iż respondenci za najbardziej użyteczne uznali umiejętności związane ze strategicznym planowaniem i zarządzaniem firmą (*Budowanie potencjału innowacyjnego przedsiębiorstwa poprzez rozwój zasobów ludzkich; Stosowanie prawa własności intelektualnej w procesach transferu innowacji oraz Analizowanie sytuacji firmy i podejmowanie decyzji marketingowych*), wskazując na dalekowzroczność i długofalowość podejmowanych działań. Jednostki szkoleniowe, które przynosiły bardziej konkretne i mierzalne umiejętności (np.: *Rozpoznawanie i dobór modeli transferu innowacji czy Zarządzanie informacją o innowacjach*), ocenione zostały jako użyteczne przez znacznie mniejsze grupy badanych (odpowiednio: 6%; 13%).

Wnioski z badań ewaluacyjnych

Zrealizowane w Ośrodku Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki (ITeE – PIB) prace badawcze potwierdziły istnienie wśród pracowników przedsiębiorstw luki kompetencyjnej w obszarze transferu i komercjalizacji innowacyjnych rozwiązań.

Wykazały, iż pilotażowo wdrożone programy szkoleń zostały ocenione przez uczestników jako spełniające ich oczekiwania, wartościowe pod względem merytorycznym. Przygotowane programy i treści szkoleń pozwoliły na osiągnięcie zamierzonych efektów kształcenia, jednakże, ze względu na specyfikę tematyki, niezbędna jest ustawiczna aktualizacja proponowanych treści szkoleniowych w odstępach czasu nieprzekraczających 2–3 lat.

Przyjęta forma implementacji szkoleń (blended learning) wydaje się optymalna, m.in. w świetle charakteru grupy docelowej, tj. osób aktywnych zawodowo, zmotywowanych do rozwijania swoich kompetencji i awansu zawodowego.

Opracowane narzędzia pozwoliły na realizację badań ewaluacyjnych dotyczących szkoleń wdrażanych w ramach Programu Strategicznego zarówno w formie tradycyjnej, jak i e-learning. Potwierdzono możliwość zastosowania w badaniach ewaluacyjnych zintegrowanych z platformą elearningową aplikacji *Informatyczne wspomaganie badań i prac projektowych* opracowanej przez zespół Zakładu Technologii Informatycznych ITeE – PIB.

Bibliografia

1. European Evaluation Society www.europeanevaluation.org [30.08.2013].
2. Komorowska H., *Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania*. IBE, Warszawa 1995.
3. Patton M.Q., *Utilization - Focused Evaluation*. The New Century Text, Sage Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi, 1997.
4. Religa J., Kacak I.: *Menadżer innowacji w przedsiębiorstwie*. Edukacja Ustawiczna Dorosłych, Polish Journal of Continuing Education, nr 4, s. 53–64.
5. Rossi P.H., Freeman H.E., Lipsey M.W., *Evaluation. A systematic approach* (7th edition), Sage Publications, Thousand Oaks-London-New Delhi, 2003.
6. Walsh J. R., *Capital Concept Applied to Man*, The Quarterly Journal of Economics, 1935, s. 257–285.

dr inż. Jolanta RELIGA

ITeE – PIB, Radom

jolanta.religa@itee.radom.pl

Uczymy się oceniać dojrzałość wdrożeńową innowacji

We learn how to assess
the implementation maturity of innovations

Słowa kluczowe: pakiet edukacyjny, ocena stopnia dojrzałości wdrożeńowej, innowacje techniczne.

Key words: educational package, assessment of the implementation maturity level, technical innovations.

Abstract

The article presents the proposition of the educational package helpful for the development of practical skills concerning the use of the implementation maturity assessment method. The method focuses on the identification of the advancement phase and the readiness of a technology for its implementation. The method was verified in the assessment of c.a. 170 innovations, which are the results of the *Innovative Systems of Technical Support for Sustainable Development of Economy* Strategic Programme. The developed tool can be used by assessment institutions, training institutions and individual educators in the process of shaping the technical innovation assessment skills.

Wprowadzenie

Jednym z kluczowych czynników decydujących o przewadze konkurencyjnej przedsiębiorstw oraz warunkujących ich pozycję na rynku są innowacje. Wdrażanie innowacyjnych rozwiązań w praktyce gospodarczej wymaga kreatywności, która zapoczątkuje proces tworzenia nowych produktów lub ich nowych zastosowań. Jednocześnie wymaga umiejętności włączania się w proces innowacji, tj. proces powstawania, dojrzewania, wdrażania i komercjalizacji produktu (w tym również umiejętności oceny, czy aktualny poziom rozwoju rozwiązania innowacyjnego pozwala na jego praktyczne wykorzystanie). W obydwu przypadkach warunkiem koniecznym jest ciągłe rozwijanie wiedzy, umiejętności i kompetencji niezbędnych do funkcjonowania w nowoczesnej gospodarce opartej na innowacjach. Nawet najlepszy pomysł na innowację nie stanie się społecznie użytecznym produktem bez przygotowania organizacyjnego przedsięwzięcia, zidentyfikowania możliwości wytwarzania nowego pro-

duktu czy określenia jego gotowości do wdrożenia. Sukces rynkowy innowacyjnych rozwiązań zależy od wielu czynników, które powinny być oceniane nie tylko na zakończenie ich realizacji, ale również monitorowane w czasie ich opracowywania. Pojawiają się zatem pytania: Jakie aspekty należy oceniać, aby opracowanie innowacyjnego produktu było skuteczne i efektywne? Jak często produkty techniczne powinny podlegać ocenie?

Odpowiedzi na nie można udzielić w oparciu o rezultaty praktycznego wykorzystania systemu oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej (SDW), opracowanego w ramach Programu Strategicznego realizowanego w Instytucie Technologii Eksploatacji – Państwowym Instytucie Badawczym w Radomiu¹.

W artykule autorzy proponują usystematyzowanie wiedzy z obszaru oceny produktów technicznych w formie pakietu edukacyjnego i prezentują założenia pakietu dotyczące umiejętności oceny zaawansowania rozwiązań i ich faktycznego przystosowania do podjęcia działań operacyjnych związanych z aplikacją gospodarczą. W nowoczesnej, innowacyjnej gospodarce kompetencje w tym zakresie należą do tzw. kompetencji ponadzawodowych, niezależnych od firmy, branży i wykonywanego zawodu.

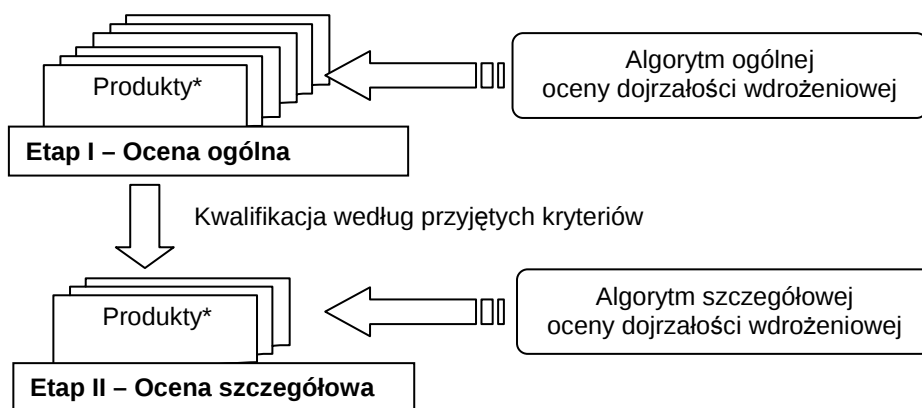
Treści kształcenia w zakresie dojrzałości wdrożeniowej²

Wykorzystując proponowany pakiet, uczący się zdobędzie wiedzę oraz umiejętności w zakresie posługiwania się metodą oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej (SDW), która służy do identyfikacji fazy zaawansowania i precyzyjnej oceny gotowości danego rozwiązania do wdrożenia w aspekcie dojrzałości technicznej produktu, możliwości procesu wytwarzania oraz przygotowania organizacyjnego realizowanego przedsięwzięcia innowacyjnego.

Autorzy metody zaproponowali dwa sprzężone algorytmy służące do oceny wstępnej i szczegółowej rozwiązań innowacyjnych (rys. 1). Zawierają one specjalnie dostosowane zestawy pytań kontrolnych, które umożliwiają zidentyfikowanie fazy prac badawczo-rozwojowych, w jakiej znajduje się dany projekt oraz ustalenie, czy aktualny poziom rozwoju rozwiązania innowacyjnego pozwala na jego praktyczne wykorzystanie. Zasadniczym celem oceny jest więc minimalizacja ryzyka związanego z wyborem rozwiązań niedopracowanych, wymagających przeprowadzenia dodatkowych badań, uzyskania certyfikatów dopuszczających produkt do eksploatacji itp. Oceny poziomu SDW dokonuje zespół ekspertów złożony ze specjalistów z danej dziedziny oraz specjalistów w zakresie opracowanej metodyki, wykorzystując opracowany do tego celu autorski program komputerowy.

¹ Program Strategiczny pn. „Innowacyjne systemy wspomagania technicznego zrównoważonego rozwoju gospodarki”, zadanie badawcze pn. *Metody analizy potencjału wdrożeniowego i komercyjnego innowacyjnego produktu technicznego lub procesu technologicznego*.

² A. Mazurkiewicz, T. Giesko, W. Karsznia, B. Belina: *Metodyka oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacji technicznych*. Problemy Eksploatacji 1/2010, s. 5–20.



Rys. 1. Ogólny schemat dwuetapowej metody (SDW) oceny dojrzałości innowacyjnego produktu do wdrożenia w funkcji zaawansowania prac badawczych i rozwojowych

Źródło: A. Mazurkiewicz, T. Giesko, W. Karsznia, B. Belina: *Metodyka oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacji technicznych. Problemy Eksploatacji* 1/2010.

Poddawane ocenie produkty zostały sklasyfikowane według następujących głównych kategorii: Materiały (M), Technologie (T), Urządzenia (U), Systemy (S), Usługi (Z).

Ocena ogólna polega na szybkim określaniu stopnia gotowości rozwiązań innowacyjnych do wdrożenia i umożliwia wstępne ustalenie jednego z 10 poziomów stopnia zaawansowania rozwiązania. Podstawą oceny jest opis poziomu zaawansowania technicznego oraz ogólna wiedza eksperta o ocenianym rozwiązaniu i jego faktycznym przystosowaniu do podjęcia działań operacyjnych związanych z aplikacją gospodarczą.

W celu ułatwienia skutecznego stosowania SDW oraz ujednolicenia rezultatów metody zaproponowano zbiór ogólnych kryteriów przypisanych do poszczególnych poziomów (tab. 1). Poziomy klasyfikacji SDW wyznaczają osiągnięcie określonego etapu rozwoju rozwiązania innowacyjnego, w tym zaawansowania prac B+R. W przyjętym ujęciu produktem jest zarówno konkretny wyrób, jak też technologia wykorzystana do tworzenia innych wyrobów lub świadczenia usług.

Ocenie szczegółowej należy poddawać produkty, które uzyskały co najmniej poziom 6 w wyniku oceny z wykorzystaniem algorytmu ogólnego (pierwsza, kompletna wersja prototypu produktu), ponieważ dopiero ten stopień zaawansowania rozwiązania rokuje realne możliwości jego wdrożenia i warto je poddać drobiazgowej analizie. Procedura oceny obejmuje blisko 180 pytań kontrolnych dostosowanych dla każdej z wyróżnionych kategorii rozwiązań innowacyjnych (specjalistycznych grup lub podgrup innowacyjnych produktów) i umożliwia standaryzację uzyskanych wyników oraz porównywanie ocenianych rozwiązań w ramach danej kategorii pod względem ich zaawansowania w procesie rozwoju technicznego (rys. 2).

Tabela 1. Ogólny algorytm oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej rozwiązania innowacyjnego

Poziom SDW	Faza rozwoju	Ogólny opis poziomu	Kryteria kwalifikacji do poziomu
10	Faza transferu	Przygotowanie produktu do produkcji i sprzedaży na zasadach komercyjnych	- osiągnięcie poziomu organizacyjnego i technicznego, zapewniającego realizację powtarzalnego procesu wytwarzania produktu, - analiza ekonomiczna i opracowanie procedur komercjalizacji produktu, - wdrożenie systemu sprzedaży produktu, - opracowanie i wdrożenie procedur monitorowania jakości produktu w trakcie użytkowania celem wykorzystywania gromadzonej wiedzy w procesie doskonalenia produktu
9	Faza weryfikacji	Wykonanie serii próbnej i uzyskanie certyfikatów zgodności produktu oraz zezwoleń dopuszczenia do użytkowania	- wytworzenie serii próbnej produktu do badań certyfikacyjnych, - przeprowadzenie badań certyfikacyjnych potwierdzających zgodność produktu z odpowiednimi normami, - opracowanie końcowej dokumentacji techniczno-eksploatacyjnej
8		Wykonanie finalnej wersji produktu	- opracowanie i wykonanie produktu w finalnej wersji użytkowej w ramach docelowego procesu technologicznego, - analiza kosztów wytwarzania produktu, - przeprowadzenie testów produktu i weryfikacja wszystkich parametrów techniczno-eksploatacyjnych z ukierunkowaniem na przyszłego użytkownika
7		Sprawdzenie działania prototypu produktu w docelowych warunkach eksploatacji	- opracowanie i wykonanie docelowej lub bliskiej docelowej wersji produktu, - pełna integracja sprzętowa i programowa; - pełne sprawdzenie funkcjonalności produktu w rzeczywistych warunkach eksploatacji, - wyznaczenie i weryfikacja parametrów pracy, - opracowanie wymagań eksploatacyjnych (w tym serwisowych), - opracowanie wstępnej dokumentacji techniczno-eksploatacyjnej
6	Faza prototypu	Wykonanie i sprawdzenie działania prototypu produktu w symulowanych warunkach zbliżonych do rzeczywistych	- opracowanie i wykonanie prototypowej wersji produktu z zastosowaniem, przynajmniej w części elementów docelowych, - przeprowadzenie testów prototypu w warunkach zbliżonych do rzeczywistych w zakresie istotnych parametrów pracy symulowanych w laboratorium lub innym otoczeniu, - przeprowadzenie testów prototypu w ramach istniejącego systemu technicznego, niekoniecznie docelowego

5		Sprawdzenie funkcjonowania podstawowych elementów i podzespołów modelu eksperymentalnego w symulowanych warunkach eksploatacji	• opracowanie i wykonanie podstawowych składników modelu eksperymentalnego, • integracja modelu eksperymentalnego i sprawdzenie działania w warunkach zbliżonych do rzeczywistych (w laboratorium lub innym otoczeniu), • wysoki poziom wiarygodności wyznaczonych parametrów funkcjonalnych produktu, • ocena przydatności produktu
4		Sprawdzenie funkcjonowania podstawowych elementów i podzespołów modelu w warunkach laboratoryjnych	• sprawdzenie działania podstawowych elementów modelu, • integracja modelu laboratoryjnego z dostępnych elementów, • sprawdzenie działania podzespołów w warunkach laboratoryjnych, • niski poziom wiarygodności wyznaczonych parametrów funkcjonalnych modelu
3	Faza koncepcji	Potwierdzenie poprawności koncepcji rozwiązania na drodze analitycznej i doświadczalnej	• analizy teoretyczne z wykorzystaniem modelowania i symulacji, • badania laboratoryjne prowadzące do potwierdzenia modeli teoretycznych, • eksperymenty i badania cząstkowe potwierdzające realność osiągnięcia zakładanych funkcji lub parametrów rozwiązania
2		Sformułowanie koncepcji rozwiązania	• opracowanie koncepcji rozwiązania oraz możliwości jego technicznej realizacji, • opracowania analityczne, • analiza możliwości zastosowania projektowanego rozwiązania w praktyce
1		Identyfikacja i opis podstawowych zasad działania	• badania w zakresie naukowych podstaw problemu, • opracowanie modelu opisowego, • wstępna analiza sformułowanych koncepcji, • identyfikacja podstawowych własności rozwiązania, • sformułowanie wariantów rozwiązania (wybór najlepszego wariantu lub kilku do dalszych badań)

Źródło: A. Mazurkiewicz, T. Giesko, W. Karsznia, B. Belina: *Metodyka oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacji technicznych*. Problemy Eksploatacji 1/2010.

Przejdź do ...

System Oceny Rozwiązań Innowacyjnych.

Moduł oceny dojrzałości wdrożeniowej.

Wyloguj

ARKUSZ OCENY PRODUKTU

Wycofaj zmiany

Zapisz

Drukuj

Powrót

Nazwa produktu/rozwiązania:

Urządzenie technologiczne do realizacji procesów syntezy hydro- i solvothermalnych z komorą procesową wykonaną z ceramiki Al₂O₃ charakteryzujące się brakiem zaworów wysokociśnieniowych.

Rodzaj produktu/rozwiązania:

U1 - Urządzenia z zaawansowanymi systemami sterowania

Właściele rozwiązania:

Instytut Technologii Eksploatacji - Państwowy Instytut Badawczy

Osoba prowadząca:

dr inż. Andrzej Majcher

Ocena 1 z dnia 2012-04-04

Ocena 2 z dnia 2012-10-30

Ocena 3 z dnia 2013-04-04

Ocena 4 z dnia 2013-09-11

Poziom dojrzałości wdrożeniowej:

Szacowany 7

Zweryfikowany 8

Zespół oceniający

Algorytm ogólny

Algorytm szczegółowy

Poziom: 1 z 10

Wszystkie 100%

Wszystkie 0%

Drukuj

Sprawdź wynik

Zidentyfikowano i opisano istotę działania

Lp.	Zaaw. org.	Opis	Pomiń	Waga	Ocena
1.	T	Zdefiniowano fizyczne zasady działania i sformułowano ogólne założenia dla rozwiązania	X	100%	100%
2.	T	Przeprowadzono analizy w zakresie naukowych podstaw problemu i sformułowano hipotezy naukowe	X	100%	100%
3.	P	Wyniki wstępnych analiz naukowych opublikowano w literaturze naukowej i technicznej lub w formie dokumentu poddanego niezależnej recenzji o charakterze naukowym	X	100%	100%
4.	T	Przedstawiono ogólną koncepcję rozwiązania problemu dotyczącego wyłącznie oprogramowania w dowolny, niesformalizowany sposób	X	100%	100%
5.	T	Przedstawiono ogólną koncepcję rozwiązania problemu wymagającego współdziałania sprzętu i oprogramowania w dowolny, niesformalizowany sposób	X	100%	100%
6.	T	Przeprowadzono analizy potwierdzające poprawność koncepcji urządzenia	X	100%	100%
7.	T	Opracowano ogólną koncepcję zalgorytmizowania problemu w zakresie oprogramowania	X	100%	100%
8.	T	Opracowano wstępny opis zasady działania i funkcji algorytmów	X	100%	100%
9.	P	Zidentyfikowano możliwości i warunki wykonania niezbędnych badań	X	100%	100%

Rys. 2. Okno arkusza algorytmu szczegółowego oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej (poziom 1)

Źródło: opracowanie własne.

Zakwalifikowanie rozwiązania do danego poziomu następuje po pozytywnej weryfikacji co najmniej 80% kryteriów oceny przypisanych do tego poziomu. Spełnienie wymienionego warunku umożliwia przeprowadzenie oceny na kolejnym wyższym poziomie, determinowanym procedurami algorytmu szczegółowego SDW.

Metodę SDW można stosować do oceny kompletnych systemów, jak również, w przypadku złożonych rozwiązań, poszczególnych komponentów i modułów. Im osiągnięty poziom SDW jest wyższy, tym niższe jest ryzyko niepowodzenia wdrożenia rozwiązania i rośnie prawdopodobieństwo uzyskania pozytywnych wyników jego aplikacji.

Wymagania wstępne

Przed przystąpieniem do realizacji pakietu edukacyjnego uczący się powinien umieć:

- obsługiwać komputer oraz urządzenia peryferyjne na poziomie podstawowym,
- posługiwać się podstawowymi pojęciami z zakresu wdrażania i komercjalizacji innowacyjnych przedsięwzięć i rozwiązań technicznych,

- stosować przepisy bezpieczeństwa i higieny pracy,
- pracować w grupie i indywidualnie.

Cele kształcenia

Po zakończeniu kształcenia uczący się powinien potrafić:

- zaklasyfikować poddawane ocenie SDW produkty do odpowiedniej kategorii i podkategorii oraz wybrać odpowiedni zestaw pytań kontrolnych,
- określić poszczególne poziomy oceny SDW oraz kryteria kwalifikacji do kolejnych poziomów,
- zastosować w praktyce procedury oceny stopnia dojrzałości rozwiązania innowacyjnego z zastosowaniem algorytmu ogólnego,
- rozróżnić fazy zaawansowania rozwiązania,
- określić stopień zaawansowania rozwiązania rokujący realne możliwości jego wdrożenia i wskazujący na konieczność poddania rozwiązania szczegółowej analizie, zastosować praktycznie algorytm szczegółowej oceny SDW,
- określić stopień zaawansowania rozwiązania na danym poziomie,
- zidentyfikować fazę zaawansowania i precyzyjnie ocenić gotowość danego rozwiązania do wdrożenia.

Podsumowanie

Przedstawiona w artykule propozycja pakietu edukacyjnego umożliwia nabycie umiejętności praktycznego zastosowania metody oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacyjnych rozwiązań, w tym określania fazy zaawansowania i oceny stanu gotowości danego rozwiązania do wdrożenia umożliwiającej podjęcie decyzji, czy proces należy kontynuować, czy zakończyć, aby nie narażać przedsiębiorstwa na straty finansowe.

Istotne jest wykluczenie lub minimalizacja ryzyka związanego z podejmowaniem procedur wdrożeniowych w odniesieniu do rozwiązań niedopracowanych czy inwestowaniem w dalsze prace nad rozwiązaniami, które już w trakcie opracowywania wykazują brak potencjału wymaganego na danym etapie zaawansowania.

Wymienione umiejętności oraz zdolności podejmowania działań w ramach procesu wdrażania innowacji są dziś niezbędne tak pracownikom, jak i menedżerom przedsiębiorstw chcącym osiągnąć przewagę konkurencyjną we współczesnej rzeczywistości gospodarczej.

Ważną kwestią jest również uświadomienie im znaczenia innowacji w działalności gospodarczej. Stopień znajomości problematyki innowacyjnej wśród kadry kierowniczej MSP wciąż jest niedostateczny; brak jej również w odpowiednim wymiarze w systemie edukacyjnym. Rozszerzanie wiedzy nt. zaawansowanych narzędzi oceny potencjału wdrożeniowego innowacyjnych rozwiązań powinno być elementem kształcenia ustawicznego jako procesu stałego odnawiania, doskonalenia i rozwijania kwalifikacji zawodowych i ponadzawodowych jednostki. Docelowo proponuje się uwzględnienie tych zagadnień w systemie edukacji ponadgimnazjalnej i w szkołach

wyższych. Edukacja i przygotowanie profesjonalnych kadr w tym zakresie to również odpowiedź na potrzebę doskonalenia oferty programowej kształcenia zawodowego, a także odpowiedź na zapotrzebowanie rynku pracy na „interdyscyplinarne” kwalifikacje oraz konieczność stałego rozwoju w ramach dostosowywania się do zmian na rynku pracy i realizowania idei *uczenia się w ciągu całego życia*.

Bibliografia

1. Department of Homeland Security Science and Technology Readiness Level Calculator. Final Report. Homeland Security Institute, 2009.
2. Determining the Lines of System Maturity, System Readiness and Capability Readiness in the System Development Lifecycle. Conference Paper. CSER 2009.
3. Dissel M.C., Phaal R., Farrukh C.J, Probert D.R. 2009. *Value Road mapping*. Research-Technology Management 52(6), 45–53.
4. Karsznia W., Belina B. *System wspomagający ocenę stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacji technicznych*. Problemy Eksploatacji 3/2013.
5. Mankins J.C. 1995. *Technology Readiness Levels: A White Paper*. Office of Space Access and Technology, NASA. Washington, DC. <http://www.hq.nasa.gov/office/codeq/trl/trl.pdf>.
6. Mankins J.C. 2002. *Approaches to strategic research and technology (R&T) analysis and road mapping*. Acta Astronautica 51(1–9), 3–21.
7. Mankins J.C. 2009. *Technology readiness and risk assessments: A new approach*. Acta Astronautica 65(9-10): 1208–1215.
8. Mazurkiewicz A., Giesko T., Karsznia W., Belina B. *Metodyka oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacji technicznych*. Problemy Eksploatacji 1/2010, s. 5–20.
9. Mazurkiewicz A., Giesko T., Karsznia W., Belina B. *System operacyjny oceny stopnia dojrzałości wdrożeniowej innowacyjnych rozwiązań w zakresie usług*. Problemy Eksploatacji 3/2011, s. 61–73.
10. Schwartz L., Miller R., Plummer D., Fusfeld A.R. 2011. *Measuring the Effectiveness of R&D*. Research-Technology Management 54(5): 29–36.
11. Strategia Innowacyjności i Efektywności Gospodarki. „Dynamiczna Polska 2020”. Ministerstwo Gospodarki, Warszawa, styczeń 2013.
12. Strategia Rozwoju Kraju 2007–2015, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa, listopad 2006.
13. Tetlay A., John Ph. 2009. *Determining the Lines of System Maturity, System Readiness and Capability Readiness in the System Development Lifecycle*. Proceedings of the 7th Annual Conference on Systems Engineering Research 2009. Loughborough University (UK). <http://cser.lboro.ac.uk/papers/S01-01.pdf> (accessed April 29, 2009).

dr Beata BELINA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom
beata.belina@itee.radom.pl

mgr Ludmiła ŁOPACIŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy, Radom
ludmila.lopacinska@itee.radom.pl

Edukacja antyterrorystyczna w perspektywie kształcenia ustawicznego

Counter-terrorist education in a continuing
education perspective

Key words: continuing education, counter-terrorist, counter-terrorist education.

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, antyterrorysta, edukacja antyterrorystyczna.

Abstract

For many years, the terrorist attacks are a significant threat to the safety of individuals and communities. Appearing studies, talking about societies to threats of this type, have a praxeological and pragmatic character, treating education as a process of acquiring anti-terrorist skills in dealing with the human problem. The article presents, in addition to the need for education reasons terrorist in lifelong learning perspective, the proposal to highlight educational thread, focusing it on the consciousness of the threat and attitudes against them. Attention was drawn to the need to raise the awareness generic and ideological diversity of the world, to overcome the attitudes of intolerance and xenophobia, a culture of peace, which is the foundation of human security. Counter-terrorist education should become an inherent part of citizenship education as well as vocational training.

Współczesny człowiek, jak się wydaje – jak nigdy w przeszłości, wyjątkowo mocno akcentuje potrzebę bezpieczeństwa we wszystkich aspektach życia społecznego i indywidualnego. W warunkach społeczeństwa demokratycznego i postępującego dobrobytu, kiedy większość potrzeb człowieka jest zaspokojona, a niektóre nawet w nadmiarze, zwraca on jednak uwagę na – zdaniem psychologów – kluczową potrzebę, której niezaspokojenie wręcz uniemożliwia satysfakcję z zaspokojenia pozostałych. Jednocześnie na bezpieczeństwo patrzy się przez pryzmat partykularnych interesów, o czym może świadczyć słabość społeczeństwa obywatelskiego.

Odnosi się wrażenie, że w bezpieczeństwie, nie tylko w teorii, ale i w praktyce, obowiązuje dychotomia, silnie zaznaczona rozdzielnością bezpieczeństwa personalnego i strukturalnego. Rodzi to jeden podstawowy skutek – o problemach bezpieczeństwa mówi się w oderwaniu od swoistej bazy, traktując je jako abstrakt, tylko w chwilach zagrożenia materializujący się w postaci lęku przed utratą najważniejszych dla człowieka wartości: zdrowia, życia, spokoju, rodziny, względnie godnego egzystowania.

Edukacja ustawiczna nastawiona na zaspokajanie potrzeby doskonalenia, aktualizowania i modernizowania wiedzy ogólnej i zawodowej zapewne nieświadomie pomija ten istotny aspekt ludzkiej wiedzy i umiejętności, jaką jest bezpieczeństwo. O ile w edukacji dzieci i młodzieży problematyka zagrożeń bezpieczeństwa jest obecna na wszystkich jej etapach, o tyle w przypadku dorosłych, jak się wydaje, wychodzi się z założenia, że skoro to dorośli są edukatorami i strażnikami bezpieczeństwa młodego pokolenia, nie wymagają specjalnych zabiegów, aby i tę wiedzę i umiejętności aktualizować i modernizować. Chyba tylko poza problematyką bezpieczeństwa i higieny pracy, istotnej, bo wiążącej się z ewidentnymi stratami gospodarczymi. Tymczasem ani w tej dziedzinie, ani w wielu innych wiedza i umiejętności dorosłych nie wydają się uzasadniać pomijania edukacji dla bezpieczeństwa, jako ważnego czynnika kształtowania bezpiecznego środowiska społecznego. **Edukację do bezpieczeństwa dorosłych rozumiem jako teorię i praktykę społeczną i pedagogiczną, której celem jest nabywanie przez dorosłych wiedzy i umiejętności dotyczących ich bezpieczeństwa we wszystkich aspektach życia społecznego i indywidualnego oraz kształtowanie bezpiecznych postaw, wyrażających się w:**

- znajomości zagrożeń zarówno ze strony środowiska naturalnego, np. powodzi, huraganów, trzęsień ziemi, tsunami czy tylko „zwykłych” burz z wyładowaniami atmosferycznymi oraz będących wynikiem działalności człowieka, np. katastrof i wypadków, zanieczyszczenia środowiska naturalnego, naruszenia równowagi ekologicznej itp.;
- umiejętności interpretowania zjawisk oraz przewidywania skutków oddziaływania sił natury i ludzkiej działalności w postaci zagrożenia dla bezpieczeństwa;
- umiejętności racjonalnej, opartej na naukowych podstawach interpretacji zjawisk naturalnych, stanowiących realne lub wyimaginowane zagrożenie dla bezpieczeństwa człowieka;
- unikaniu lub minimalizowaniu zagrożeń dla jednostek i całych społeczności;
- umiejętności zachowania się adekwatnego do rodzaju i poziomu zagrożenia bezpieczeństwa, korzystania ze środków ochrony i pomocy służb i ludzi odpowiedzialnych za wybraną dziedzinę bezpieczeństwa;
- świadomości zagrożeń i znaczenia własnego działania dla tworzenia przestrzeni bezpieczeństwa w środowisku społecznym;
- umiejętności współpracy i współdziałania z innymi osobami oraz instytucjami na rzecz utrzymania bezpieczeństwa lub, w przypadku jego naruszenia, do usunięcia zagrożeń, a przede wszystkim niedopuszczenia do ich powstania.

Z szerokiej gamy zagrożeń współczesnego bezpieczeństwa jednostek i grup społecznych warto zwrócić uwagę na zagrożenia terrorystyczne. Proponuję spojrzenie przez pryzmat edukacji antyterrorystycznej, a ściślej wychowania antyterrorystycznego, bowiem, jak się wydaje, i co postaram się uzasadnić, problem tkwi nie tyle w umiejętnościach i wiedzy, choćby nawet i potocznej, ile w świadomości i postawach dorosłych obywateli wobec zagrożeń terrorystycznych.

Za pojęciami terroryzm czy terrorysta w powszechnym przekonaniu kryją się zdarzenia i zjawiska mające miejsce daleko poza granicami Polski. Według CBOS 72% badanych osobiście nie obawia się ataków terrorystycznych, zaś tylko 32% uważa, że w Polsce istnieje realne ich zagrożenie (CBOS 2010). Od zamachu z 11.09.2001 r. na WTC, poprzez zamachy z 11 marca 2004 w Madrycie i 7.07.2005 r. w Londynie tego typu wydarzenia traktowane są jak medialne eventy, zaś wszelkie próby zwrócenia uwagi na skalę zagrożenia uważane są za niepotrzebne ich wyolbrzymianie. Jednocześnie wraz z upływającym czasem od początku uzawodowienia wojska i zaangażowania Polski w koalicję antyterrorystyczną, najpierw w Iraku, potem w Afganistanie, wzrasta przekonanie społeczne, że problem walki z terroryzmem, niwelowanie zagrożeń terrorystycznych to sprawa powołanych do tego instytucji międzynarodowych i państwa. Pod tym względem społeczeństwo polskie nie odbiega mentalnie od społeczeństw liberalno-demokratycznych i technocentrycznych.

Liberalno-demokratyczny model społeczno-polityczny w warunkach globalizacji z jednej strony zwiększa możliwości działania terrorystów, z uwagi chociażby na dużą swobodę w przemieszczaniu się ludzi i towarów, z drugiej zaś ogranicza zdolność demokratycznych państw do przeciwdziałania im, poprzez nie tyle kontestowanie, lecz wręcz sprzeciw wobec stosowania zbyt brutalnych metod, np. przesłuchań czy walki. Wypracowane w XX wieku zasady współżycia społecznego i prowadzenia konfliktów zbrojnych, w tym traktowania ich uczestników i osób postronnych powodują, że skrupuły w radykalizacji metod walki z terroryzmem mają poszkodowani, a nie terroryści.

Rozwój technologii i techniki prowadzenia walki oraz reagowania kryzysowego spowodował, że wszelkie problemy i zagrożenia traktuje się zazwyczaj jako kwestie techniczne, których rozwiązanie zależy tylko od zastosowania odpowiednich procedur i zaawansowanego technologicznie sprzętu. W sukurs temu przekonaniu idzie coraz większe zaufanie, jakim ludzie darzą informatyczne systemy wspomagania analizy danych czy podejmowania decyzji oraz ograniczanie udziału człowieka w bezpośrednim starciu z przeciwnikiem. Samoloty bezzałogowe są nie tylko narzędziem tzw. chirurgicznych cięć, których celem jest likwidacja grup terrorystycznych, lecz także czynnikiem odhumanizowania walki, która z jednej strony nie powoduje tylu przypadków stresu pourazowego (stresu pola walki), z drugiej zaś spowodowała działania zbrojne do poziomu gry komputerowej, pośrednio powodując wirtualizację zagrożeń terrorystycznych.

Zdaniem niektórych politologów społeczeństwa najwyższej rozwiniętych krajów znalazły się w postheroicznej (por. S. Sadkiewicz) fazie rozwoju lub się do niej zbliżają, w wyniku czego maleje skłonność do wybierania rozwiązań siłowych, do po-

noszenia łączącego się z nimi ryzyka i ewentualnych ofiar i wyrzeczeń, odzwyczaiły się też od pewnych form przemocy stosowanej przez terrorystów. Postępuje zjawisko swoistej prywatyzacji bezpieczeństwa polegające na cedowaniu zadań obronnych w tym zakresie na państwo, które z podatków powinno utrzymać odpowiednie siły i środki zdolne zagwarantować bezpieczeństwo obywatelom. Zarazem dość mocno manifestowana jest niechęć większości społeczeństwa do ponoszenia jakichkolwiek ofiar w walce o bezpieczeństwo poszczególnych obywateli i państwa. Dobitnie wyraził to znany aktor filmów akcji pytany o jego ewentualne osobiste zaangażowanie się w walkę w przypadku agresji na Polskę: ofiarę krwi lub życia – stwierdził – jest gotów ponieść tylko w obronie najbliższych. Wydaje się, że ten stan umysłów charakteryzuje nie tylko tzw. celebrytów, lecz także znaczną grupę społeczeństwa polskiego. Świadczyć o tym może akceptacja dla działalności Wojska Polskiego – w ostatnich badaniach ufa mu 72% i służbom bezpieczeństwa – np. policji ufa 65% (CBOS marzec 2012) niekoniecznie już jednak dla nakładów ponoszonych na obronność i bezpieczeństwo. Dobitym tego przykładem są opinie na forach internetowych pod publikacjami dotyczącymi nakładów na obronność. Jednocześnie nie towarzyszy temu żadna refleksja nad zależnością pomiędzy stanem systemu bezpieczeństwa państwa a osobistymi losami poszczególnych obywateli. Ta swoista alienacja obywatelska przybiera już niebezpieczne rozmiary totalnej wręcz negacji ponoszenia jakichkolwiek wysiłków na rzecz bezpieczeństwa, podsycanej demagogicznymi i populistycznymi publikacjami ludzi, jak się wydaje, nierozumiejących złożoności współczesnego świata.

Przekonania o braku realnych zagrożeń terrorystycznych nie jest w stanie zburzyć nawet co jakiś czas pojawiające się realne zagrożenie, na szczęście na czas neutralizowane, takie jak przypadek Brunona K. Jak się wydaje, wywarł on większe wrażenie na specjalistach od bezpieczeństwa i walki z terroryzmem niż na większości społeczeństwa. Interwencja Francji w Mali³ przeciwko rosnącym w siłę ugrupowaniom islamistycznym, m.in. spod znaku Al Kaidy, oceniana jest przez niektórych forumowiczów w kategoriach niepotrzebnego wtrącania się w wewnętrzne sprawy kraju odległego od Europy, a przez to niestanowiącego realnego zagrożenia dla jej bezpieczeństwa.

Terroryzm = islam?

Postrzeganie zagrożeń terrorystycznych tylko przez pryzmat terroryzmu islamskiego jest niepotrzebnym uproszczeniem, sprowadzaniem ich na płaszczyznę walki religijnej, a właściwie walki o dominację jednej religii nad inną. W istocie problem jest bardziej złożony. Według Samuela Huntingtona (por. S. Huntington 2007) może być on rozpatrywany jako zderzenie kultury wschodniej, arabskiej i zachodniej,

³ 17 stycznia 2013 r. siły francuskie rozpoczęły ofensywę naziemną mającą na celu powstrzymanie konfliktów zbrojnych między armią malijską a rebeliantami tuareckimi z Narodowego Ruchu Wyzwolenia Azawadu (MNLA), a następnie MNLA z ich dawnymi sojusznikami z islamistycznych ugrupowań ekstremistycznych.

uzurpującej sobie prawo do swoistego eksportu demokracji w wydaniu zachodnim, opartej na zgola odmiennych podstawach kulturowych, a przede wszystkim filozoficznych i etycznych. Politykę światową wyznaczają zderzenia pomiędzy cywilizacjami, różnice kulturowe wywodzą się z podziałów religijnych i przesądzą o tożsamości narodów. Huntington twierdzi, że współczesny świat zamienił się w arenę walki i rywalizacji między cywilizacjami, ponieważ po zakończeniu zimnej wojny tak Zachodowi, jak i islamowi zabrakło wspólnego wroga, w wyniku czego obie cywilizacje zaczęły rywalizować ze sobą. Obie te kultury są z gruntu sobie obce, co z kolei utrudnia lub wręcz uniemożliwia dialog.

Można także mówić o zderzeniu dwóch systemów organizacji państwa, wszak islam jest nie tylko religią, lecz także sposobem organizacji życia społecznego. Warto jednak zauważyć, że terroryzm jako narzędzie walki ugrupowań islamistycznych nie różni się niczym od terroryzmu lewackiego, nacjonalistycznego czy skrajnie prawicowego. Równie bolesne jak zamachy ugrupowań z kręgu Al Kaidy były zamachy zorganizowane i przeprowadzone chociażby przez nacjonalistów czeczeńskich w Teatrze na Dubrowce⁴ czy Andersa Breivika⁵ w Oslo i na wyspie Utoya. I Czeczeńcy, i Breivik odwoływali się do haseł nacjonalistycznych. Istotą problemu jest, jak się wydaje, stosowanie siły i środków militarnych w celu wymuszenia na społeczeństwach zwrócenia uwagi na poglądy i cele własnej działalności. Przemoc ma służyć wywarceniu presji psychicznej na społeczeństwach, ofiary stają się swoistymi zakładnikami tzw. sprawy.

Prowadzona od wielu już lat wojna z terroryzmem jest w istocie wojną z terrorystami. Choć nietrudno zrozumieć, że *wojna z terroryzmem* jest skrótem myślowym, to takie widzenie tej walki jest nie tylko niezgodne z logiką, ale i z rzeczywistością. Terroryzm, mimo wielu kontrowersji w definiowaniu zjawiska, jest pojęciem określającym charakter działania, sposób prowadzenia walki. Według Konwencji Ligi Narodów z 1937 r. za terroryzm uznaje się *Wszystkie działania przestępcze skierowane przeciwko państwom, których celem jest wytworzenie stanu terroru w umysłach ludzi, grup osób lub społeczeństwa* (<http://www.unic.un.org.pl>). Współcześnie przyjmuje się, że terroryzm to *różnie umotywowane ideologicznie, planowane i zorganizowane działania pojedynczych osób lub grup skutkujące naruszeniem istniejącego porządku prawnego, podjęte w celu wymuszenia od władz państwowych i społeczeństwa określonych zachowań i świadczeń, często naruszające dobra osób postronnych. Działania te realizowane są z całą bezwzględnością, za pomocą różnych środków (przemoc fizyczna, użycie broni i ładunków wybuchowych), w celu nadania im rozgłosu i celowego wytworzenia lęku w społeczeństwie* (tamże).

⁴ Atak terrorystyczny przeprowadzony przez czeczeńskie komando pod przywództwem Mowsara Barajewa w dniach 23–26 października 2002 r. w Moskwie, zakończony odbiciem obiektu przez antyterrorystów i śmiercią 173 osób, w tym 133 zakładników.

⁵ Norweski terrorysta, który 22 lipca 2011 r. dokonał dwóch zamachów: na siedzibę premiera Norwegii, w którym zginęło 8 osób oraz na uczestników obozu młodzieżówki norweskiej Partii Pracy, w którym zginęło 69 osób, a 33 zostało rannych. Został skazany na 21 lat więzienia, z możliwością nieograniczonego przedłużenia wyroku, jeśli nadal będzie uznawany za zagrożenie dla społeczeństwa.

Kontrowersje wokół pojęcia terroryzm wynikają z jego ścisłego powiązania z polityką. W przeszłości zdarzyło się wielokrotnie, że metody terrorystyczne wykorzystywane były do realizacji celów politycznych, czego przykładem może być działalność Hamasu⁶, której celem było stworzenie niepodległej Palestyny, ETA⁷ wykorzystującej metody terrorystyczne do uzyskania niepodległości Kraju Basków czy IRA⁸. Dla jednych stosowanie metod terrorystycznych było usprawiedliwione celem walki, dla innych przedkładaniem metod walki zbrojnej nad polityczne. W dalszym ciągu nie ma też zgody co do kwalifikacji czynów takich ludzi jak Ted Kaczynski „Unabomber” w USA czy Anders Breivik w Norwegii. Wydaje się, że wobec motywacji oraz stosowanych metod i skutków ich działalności nie powinno budzić kontrowersji określanie ich jako terrorystów.

Rozwój nowoczesnych technologii informacyjnych przyspieszył docieranie wiadomości o ważnych wydarzeniach na świecie: coraz częściej dzieją się one na naszych oczach, w tzw. czasie rzeczywistym. Tak było 11 września 2001 roku z zamachem terrorystycznym w Nowym Jorku, 11 marca 2004 r. w Madrycie, 7 lipca 2005 r. w Londynie czy 22 lipca 2011 r. w Oslo i na Utoyi. Jednocześnie przekaz telewizyjny odrealnia to, co się dzieje wiele tysięcy kilometrów od nas, sprawia, że traktujemy go w kategoriach filmu, będącego dziełem wyimaginowanym, a nie rzeczywistym. Brak bezpośredniego wpływu na nasze losy powoduje, że do zagrożenia podchodzimy z lekceważeniem i szybko o nim zapominamy. Wszak wystarczy tylko przełączyć kanał, by okropieństwa dotyczące innych ludzi zniknęły. A przecież to, czego nie widzimy, nie istnieje. Tymczasem: *Geograficzne położenie naszego kraju w centrum Europy powoduje, że z politycznego i militarnego punktu widzenia terytorium Polski stanowi obszar o szczególnym znaczeniu strategicznym na europejskiej linii Wschód–Zachód. Przyczyn, dla których Polska staje w obliczu zagrożenia terroryzmem jest kilka. Najistotniejsze to:*

- *globalny charakter terroryzmu międzynarodowego. Nasz kraj nie jest odizolowaną wyspą, trudno przypuszczać, że ma swoisty immunitet chroniący od tego zagrożenia,*

⁶ Islamski Ruch Oporu – radykalna islamska organizacja, która stała się aktywna we wczesnych etapach Intifady, działała przede wszystkim w Strefie Gazy, ale też na Zachodnim Brzegu. Przez większość państw i organizacje zachodnich, w tym Unię Europejską i Stany Zjednoczone uznana jest za organizację terrorystyczną. Hamas odgrywał największą rolę w gwałtownej fundamentalistycznej działalności wywrotowej zarówno przeciw Izraelczykom, jak i Arabom, którzy „odeszli z pola walki z syjonizmem” (gł. porozumienie pokojowe pomiędzy Egiptem a Izraelem w Camp David z 1978 r.). W jego początkowym okresie ruch został zdominowany przez ludzi identyfikowanych z Bractwem Muzułmańskim. Za swój podstawowy cel organizacja ta uważa zbudowanie państwa palestyńskiego rozciągającego się od Morza Śródziemnego do rzeki Jordan oraz zniszczenie Izraela.

⁷ Założona 31 lipca 1959 r. przez radykalnych działaczy Nacjonalistycznej Partii Basków (PNV) baskijska organizacja polityczna walcząca o niepodległość metodami zbrojnymi. Celem było proklamowanie Baskonii. Działała głównie na terytorium Hiszpanii. Od 1968 roku w atakach o charakterze terrorystycznym, które przypisuje się ETA zginęło 858 osób.

⁸ Irlandzka Armia Republikańska – organizacja zbrojna walcząca początkowo o niepodległość Irlandii, a od 1921 roku o przyłączenie Irlandii Północnej do Republiki Irlandii.

- zmiana optyki polskiej polityki zagranicznej. Głównie wejście do NATO, normalizacja stosunków z Izraelem, udział w koalicji antyterrorystycznej, militarne zaangażowanie Polski w misje stabilizacyjne w Afganistanie i Iraku powodując, że jesteśmy adresatem otwartych gróźb ze strony arabskich fundamentalistów,
- otwarcie granic. Zniesienie ograniczeń w przekraczaniu granicy oznacza istotny wzrost ruchu osobowego i towarowego, a więc możliwy jest praktycznie niekontrolowany przepływ ludzi kontrabandy,
- budowa społeczeństwa obywatelskiego i liberalizacja przepisów, co oznacza, że państwo nie kontroluje wszystkich sfer życia społecznego. Powstaje możliwość tworzenia struktur mogących służyć celom terrorystycznym (S. Bukowski 2005, s. 89–90).

Polska jest krajem tranzytowym dla nielegalnych imigrantów ze wschodu, wśród których mogą się znaleźć także członkowie ugrupowań terrorystycznych. Wschodnia granica Polski, jako zewnętrzna granica Unii Europejskiej, może stać się miejscem przemytu nie tylko nielegalnie produkowanego alkoholu czy papierosów, lecz także broni i materiałów wybuchowych, niezbędnych do prowadzenia działalności terrorystycznej. Polska zorganizowana przestępczość to naturalny sojusznik terrorystów, mogący im dostarczyć nie tylko środków walki, pieniędzy czy ważnych informacji, lecz także wesprzeć logistycznie, zapewniając bezpieczne lokale, pojazdy, opracowując plany i organizując drogi ucieczki, wyposażając w fałszywe dokumenty.

Przeciętny obywatel Polski ma duże szanse stać się nieświadomym sprzymierzeńcem terrorysty, kiedy nie zachowując elementarnej ostrożności zacznie odpowiadać na wszystkie jego pytania o infrastrukturę krytyczną w danym rejonie lub chwalić się, jaką jest ważną osobą i w jak ważnej firmie pracuje, przy okazji zdradzając jej tajemnice.

O braku czujności świadczy także lekceważenie zasad bezpieczeństwa w miejscach publicznych, takich jak dworce, centra handlowe czy środki komunikacji publicznej, pozostawianie bez opieki bagażu lub niezwracanie uwagi na pozostawione bez opieki pakunki. Niezgłoszenie tego faktu ochronie czy policji może być przyczyną nieszczęścia.

Stan świadomości zagrożeń bezpieczeństwa Polaków, jak się wydaje, jest odwrotnie proporcjonalny do ich poczucia bezpieczeństwa. Próba diagnozy stanu wiedzy o terroryzmie i świadomości zagrożeń terrorystycznych tylko na poziomie uczniów liceum, przeprowadzona w ramach pracy magisterskiej (P. Tytko 2012) pisanej pod moim kierunkiem pokazała, że nie jest z tym najlepiej. Zdecydowana większość, bo 70% badanych, co jest zbieżne z wynikami badań uzyskanymi przez CBOS na próbie reprezentatywnej dla populacji dorosłych Polaków, nie obawia się w swojej okolicy ataku terrorystycznego, zaś 42% ankietowanych jest zdania, że w ogóle nie odczuwa zagrożenia (brak zagrożenia) w swojej okolicy. Młodzież wykazuje braki w podstawowej wiedzy z zakresu terroryzmu, o czym świadczy mylenie ugrupowań terrorystycznych z innymi organizacjami, społecznościami czy nawet subkulturami, jak skinheadzi czy Dzieci Kwiaty. Pytani o nazwiska najbardziej znanych terrorystów, poza Osamą bin Ladenem, wskazywali np. Slo-

bodana Miłošewicia czy Ban Ki-moon – sekretarza generalnego ONZ. Wprawdzie znają najbardziej znane zamachy terrorystyczne, jednak umieszczają wśród nich także zatonięcie włoskiego statku Concordia czy wybuch reaktora atomowego w japońskiej elektrowni Fukushima. Wiedzę na temat terroryzmu młodzi ludzie czerpią głównie z Internetu – 55%, a tylko 13% z telewizji. 53% uczniów twierdzi, że wiedza na temat terroryzmu nie jest upowszechniana na żadnym przedmiocie szkolnym. Nie są też kształtowane postawy i zachowania: ponad połowa ankietowanych (57%) nie zwróci uwagi na porzucony w zatłoczonym miejscu bagaż, pakunek. Jednak ponad połowa młodzieży (54%) deklaruje, że na pewno sobie poradzi podczas ataku terrorystycznego. Zdecydowana większość młodych ludzi nie interesuje się problematyką terroryzmu i nie chciałaby poszerzać wiedzy o nim poza zajęciami lekcyjnymi.

Jeśli taki jest stan wiedzy i świadomości młodzieży na progu dorosłego życia, jaki jest poziom wiedzy i świadomości dorosłego społeczeństwa? Jeśli szkoła nie wyposaża młodych ludzi w wiedzę i umiejętności w zakresie rozpoznawania, przeciwdziałania i likwidowania zagrożeń terrorystycznych, to w jakimś stopniu potrzeby te zaspokaja samoedukacja, wykorzystująca najbardziej dzisiaj dostępne źródła wiedzy: Internet i telewizję.

Kształtowanie wiedzy i umiejętności radzenia sobie z najpoważniejszymi zagrożeniami współczesnego bezpieczeństwa, jak się wydaje, nie może być tylko domeną szkoły, potrzebna jest praca wszystkich ludzi zainteresowanych podnoszeniem poziomu bezpieczeństwa społeczeństwa polskiego.

Edukacja antyterrorystyczna

Problem edukacji antyterrorystycznej można przestawić w dwóch perspektywach: prakseologiczno-pragmatycznej oraz wychowawczej.

Pierwsza z nich będzie preferowała kształtowanie umiejętności praktycznych i sprawności w rozpoznawaniu, eliminowaniu, unikaniu lub niedopuszczaniu do zamachów terrorystycznych, odnosić się zatem będzie do działania w oparciu o zdobytą wiedzę i umiejętności.

Druga dotyczy kształtowania pewnej stałej dyspozycji osobowości, głównie świadomości zagrożeń oraz poglądów i postaw wobec terroryzmu, a także racjonalności w ocenie zjawisk, pozwalającej na reagowanie adekwatne do rzeczywistych zagrożeń. Z dyspozycją tą wiąże się także gotowość do działania, motywowana zrozumieniem znaczenia właściwych zachowań dla bezpieczeństwa jednostek i społeczności. Inaczej mówiąc: chodzi o taki rodzaj wychowania, umownie nazwijmy go antyterrorystycznego, w wyniku którego jednostka będzie świadoma możliwości wystąpienia zagrożenia terrorystycznego, będzie umiała je rozpoznać i będzie gotowa do racjonalnego działania. Celem wychowania antyterrorystycznego (szerzej: edukacji antyterrorystycznej) będzie, jak pisze Paulina Piasecka (Piasecka 2010), uczynienie ze społeczeństwa partnera w wykrywaniu zagrożenia.

Dotychczasowy paradygmat edukacji antyterrorystycznej, preferowany w literaturze, głównie z zakresu bezpieczeństwa wewnętrznego (zob. K. Liedel, P. Pia-

secka 2008; K. Jałoszyński, A. Letkiewicz 2010), a nie pedagogiki ma charakter prakseologiczny i pragmatyczny zarazem. Stąd w publikacjach można spotkać stwierdzenia, że istotą edukacji antyterrorystycznej *jest z pewnością zapewnienie jak najlepszej ochrony jak największej liczbie ludzi* (S. Parszowski 2011, s. 32). Takie podejście do edukacji antyterrorystycznej wskazuje na próbę uwikłania pedagogiki w kolejne zadanie społeczno-polityczne o charakterze stricte organizacyjno-porządkowym, gdy tymczasem zadaniem edukacji nie jest ochrona kogokolwiek, w takim jak wyżej rozumieniu. Zatem, podejmując próbę zdefiniowania pojęcia **edukacja antyterrorystyczna, można przyjąć, że jest ona pewną koncepcją teoretyczną, a zarazem praktyką społeczną, której celem jest przede wszystkim wychowanie, ale także kształcenie dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez dostarczanie wiedzy, kształtowanie świadomości zagrożeń, zachowań i postaw wobec zjawiska terroryzmu**. Oczywiście ważnym zadaniem jest także **kształtowanie umiejętności rozpoznawania i unikania zagrożeń**.

Niewątpliwie *zapobieganie aktom o charakterze terrorystycznym jest zagadnieniem wysoce złożonym, wymagającym zastosowania specjalnie dobranych form i metod działania oraz wykorzystania nadzwyczajnych sił i środków. Na system przeciwdziałania terroryzmowi składają się cztery podstawowe elementy:*

- *rozpoznanie zagrożeń terrorystycznych,*
- *profilaktyka,*
- *zwalczanie,*
- *minimalizacja i likwidacja skutków ataków terrorystycznych (tamże).*

System przeciwdziałania terroryzmowi ma charakter planistyczno-organizacyjny i materialny, tzn. obejmuje wiele przedsięwzięć organizacyjnych, do których należy m.in. działalność służb specjalnych i bezpieczeństwa oraz wojska w zakresie rozpoznawania, przeciwdziałania i likwidowania zagrożeń terrorystycznych, współpraca międzynarodowa, a także tworzenie infrastruktury bezpieczeństwa czy fizyczne zwalczanie terroryzmu. Zadanie to spoczywa na państwie i jego wyspecjalizowanych strukturach. Efektem podejmowanych działań powinno być rzeczywiste poczucie bezpieczeństwa wszystkich obywateli, pewność, że nie zagraża im zamach terrorystyczny. Z drugiej jednak strony konieczne jest wsparcie społeczne dla tego systemu, polegające m.in. na aktywnym przeciwdziałaniu obywateli powstawaniu zagrożeń terrorystycznych. Oczywiście nie chodzi o wyręczenie przez obywateli powołanych do tego służb, lecz o działania niedopuszczające do powstania zagrożeń lub ich minimalizowanie, polegające chociażby na ostrzeganiu czy powiadamianiu służb bezpieczeństwa. Działania te zaś zdeterminowane są poziomem świadomości zagrożeń. Cytowane wyniki badań społecznych wskazują, że jest on niestety niski. I tu właśnie pojawia się potrzeba edukacji antyterrorystycznej.

Z uwagi na przypadkowość ofiar ataku terrorystycznego podmiotem edukacji antyterrorystycznej powinno być całe społeczeństwo. Zdaniem S. Parszowskiego *Programy profilaktyczne z zakresu zagrożeń terrorystycznych powinny być adresowane do trzech podstawowych grup społeczeństwa:*

- młodzieży (szkolnej, studentów),
- pracowników zatrudnionych w podmiotach zagrożonych sytuacjami kryzysowymi,
- całego społeczeństwa (w formie przekazu medialnego) (tamże).

W edukacji szkolnej powinien znaleźć się czas i miejsce na kształtowanie świadomości młodych ludzi możliwości wystąpienia zagrożeń terrorystycznych, na przekazywanie rzetelnej wiedzy o zagrożeniach współczesnego człowieka, kształtowanie postawy czujności obywatelskiej, ukazywanie szerokiego kontekstu uwarunkowań bezpieczeństwa narodowego i międzynarodowego. Konieczne jest **kształtowanie świadomości różnorodności rodzajowej i światopoglądowej ludzi na świecie, niwelowanie postaw nietolerancji i ksenofobii, kształtowanie kultury pokoju, która jest fundamentem bezpieczeństwa człowieka**. To z nietolerancji, a także braku rzetelnej wiedzy lub z zafałszowanej wiedzy potocznej operującej stereotypami i przeinaczeniami biorą się zachowania ekstremistyczne, skłonność do agresji i przemocy wobec Innego. W Polsce zjawisko takie można obserwować na przykładzie antysemityzmu wobec Żydów, stereotypu Niemca czy Rosjanina. Stereotypy utrwała bezrefleksyjne wychowanie w domu, w którym nawet postępująca poprawność polityczna nie zmieniła stosunku ludzi różnych pokoleń do Innych. Świadczą o tym pojęcia, którymi posługujemy się na co dzień, nie zastanawiając się nad ich kontekstem, np. pożydzić (pożalować) czy judzić (napuszczać). Niemala w tym zaśługa mediów, w pogoni za sensacją gubiących istotę problemów.

Z drugiej jednak strony edukacja antyterrorystyczna nie może być scedowana tylko na szkołę, dlatego powinna stać się przedmiotem edukacji ustawicznej, skierowanej głównie do dorosłych, realizowanej we wszystkich formach pozaszkolnej i pozaformalnej edukacji dorosłych. Wielka w tym rola mediów, problem jednak polega na bezrefleksyjnym charakterze odbioru przekazu medialnego. Zamachy terrorystyczne i walka z terrorystami są bowiem bardzo medialne, z czego zdają sobie sprawę sprawcy zamachów, oddziałują bowiem na emocje, jednak rzadko kiedy wywołując refleksję o ich rzeczywistych skutkach, szczególnie w sytuacji oddalenia widza od miejsca zamachu. Strach narasta wraz z malejącą odległością i realnością zamachu. Ale strach paraliżuje, sprawia, że ludzie zmieniają tryb życia: zamykają się w domach, ograniczają aktywność społeczną do wykonywania podstawowych czynności i zadań. Boją się. Tymczasem bać się nie powinni, bowiem *bardzo istotne jest, żeby ludzie wiedzieli, co to jest terroryzm i podchodzili do niego w sposób racjonalny. Powinni także wiedzieć, że możemy radzić sobie z tym zjawiskiem, że nie jesteśmy wobec niego bezsilni* („Głos Nauczycielski” 2005).

Edukacja antyterrorystyczna powinna znaleźć się w programach szkolenia pracowników zakładów pracy i być traktowana tak samo, jak obowiązkowe szkolenie z bhp czy ochrony przeciwpożarowej. Szczególnie ważne miejsce powinna zajmować w przygotowaniu pracowników placówek usługowych, centrów handlowych, obiektów użyteczności publicznej, korporacji oraz biur znajdujących się w tzw. wielkopowierzchniowych obiektach biurowych, w których brak świadomości zagrożeń terrorystycznych i czujności może doprowadzić do tragedii takiej, jak w 1995 r.

w budynku federalnym w Oklahoma City⁹. Powinna stanowić stały element doskonalenia zawodowego pracowników agencji ochrony i mienia.

Efektywność edukacji antyterrorystycznej nie może być mierzona tylko skutecznością działań prewencyjnych, np. rozpoznawania zagrożeń, lecz przede wszystkim stopniem ukształtowania postaw obronnych społeczeństwa, akceptacji dla działań podejmowanych przez państwo i jego instytucje na rzecz zapewniania bezpieczeństwa antyterrorystycznego.

Zamiast zakończenia

Wydaje się, że preferowany w niektórych opracowaniach cel edukacji antyterrorystycznej dobrze ilustruje nadtytuł cytowanej już rozmowy „Głosu Nauczycielskiego” z K. Liedelem: *Nauczmy się bać*. W rzeczywistości nie o to chodzi, bowiem strach może paraliżować, zmuszać do zachowań ucieczkowych, a nie obronnych. Edukacja antyterrorystyczna powinna być oswajaniem ze zjawiskiem, którego nie jesteśmy w stanie wyeliminować z życia społecznego, a zatem także przygotowywaniem na ewentualność odpowiedniej reakcji na nie. Przede wszystkim zaś kształtowaniem postaw tolerancji i szacunku dla odmienności, zaufania do drugiego człowieka, rzetelnej wiedzy o innych kulturach, o ludziach o innych światopoglądach. Przekonania, że nie każdy muzułmanin musi być terrorystą.

Realizowana przez wielkie mocarstwa polityka walki o pokój jest w istocie walką z pokojem. Opiera się bowiem na stereotypach i uprzedzeniach, umacnia je, kolonizując świadomość ludzi ideami demokracji w wydaniu amerykańskim i zachodnim, przekonując o ich prawie do decydowania o zasadach i prawach, na jakich mają funkcjonować. Tymczasem pokojowe współistnienie zakłada szacunek dla kultury i tradycji oraz organizacji życia społecznego innych narodów. I to właśnie powinno być treścią edukacji antyterrorystycznej.

Warto wreszcie zwrócić uwagę, że edukacja antyterrorystyczna powinna być immanentną częścią edukacji obywatelskiej i obronnej społeczeństwa, ponieważ ich cele są zbieżne. Truizmem byłoby zwracanie uwagi na konieczność zintegrowania edukacji antyterrorystycznej z edukacją dla bezpieczeństwa. Stąd uzasadnione wydaje się być spojrzenie na edukację antyterrorystyczną jako na jeszcze jedno zadanie społeczno-edukacyjne, bez konieczności tworzenia odrębnego bytu pedagogicznego.

⁹ 19 kwietnia 1995 roku przed budynkiem federalnym im. Alfreda P. Murraha w Oklahoma City w wybuchła wypełniona materiałami wybuchowymi ciężarówka, powodując zawalenie się znacznej części siedmiopiętrowego budynku. Zamachu dokonali Timothy McVeigh i Terry Nichols. Z zeznań McVeigha wynika, że wybuch w Oklahoma City miał być zemstą na rządzie i administracji USA za oblężenie w Waco w Teksasie, które doprowadziło 19 kwietnia 1993 roku do szturm przeprowadzonego przez FBI i ATF na farmę okupowaną przez wyznawców apokaliptycznej sekty Gałąź Dawidowa, dowodzonych przez Davida Koresha. W wyniku ataku zginęło 168 osób, w tym 19 dzieci, a ponad 680 osób zostało rannych.

Bibliografia

1. *Antyterrorystyczna kaskada*, Z Krzysztofem Liedel, wicedyrektorem ds. programowych Centrum Badań nad Terroryzmem Collegium Civitas w Warszawie, rozmawia Anna Wojciechowska, „Głos Nauczycielski” nr 50 z 14.12.2005.
2. Bukowski S. (2010), *Terroryzm europejski. Geneza i współczesne zagrożenia*, Słupsk, s. 89–90.
3. Hantington S. (2007), *Zderzenie cywilizacji i nowy kształt ładu światowego*, Warszawa.
4. <http://www.unic.un.org.pl/terroryzm/definicje.php>.
5. Jałoszyński K., Letkiewicz A. (red.) (2010), *Edukacja antyterrorystyczna. Konieczność i obowiązek naszych czasów*, Szcztytno.
6. Liedel K., Piasecka P. (2008), *Jak przetrwać w dobie zagrożeń terrorystycznych. Elementy edukacji antyterrorystycznej*, Warszawa.
7. Parszowski S. (2011), *Przeciwdziałanie zagrożeniom terrorystycznym. Ujęcie programowe*, „Terroryzm” nr 2, s. 32.
8. Piasecka P. (2010), *Co rządy chcą powiedzieć obywatelom na całym świecie? Programy profilaktyczne i edukacyjne dotyczące terroryzmu*, [w:] Jałoszyński K., Letkiewicz A. (red.), *Edukacja antyterrorystyczna. Konieczność i obowiązek naszych czasów*, Szcztytno.
9. Raport z badania Zaufanie społeczne (2012), CBOS, Warszawa.
10. *Rola instytucji rządowych i samorządowych w zakresie informowania obywateli o zagrożeniach terrorystycznych* (2010) CBOS, Warszawa.
11. Sadkiewicz S., *Trzeci front*, <http://www.psz.pl/tekst-20561/Stanislaw-Sadkiewicz-Trzeci-front> [10.05.2013].
12. Tytko P. (2012), *Rola szkoły w edukacji antyterrorystycznej młodzieży*, Niepublikowana praca magisterska napisana pod kierunkiem dr. Janusza Tomiło, Piotrków Trybunalski.

dr Janusz TOMIŁO

Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach

Filia w Piotrkowie Trybunalskim

e-mail: jotpete@gazeta.pl

W poszukiwaniu szerszego modelu przygotowania młodzieży do wyzwań dorosłości

Searching for a broader model for the preparation
of young people for the challenges of adulthood

Słowa kluczowe: kariera zawodowa, system edukacji, rozwój zawodowy, wykluczenie społeczne, poradnictwo zawodowe, planowanie kariery.

Key words: career, education system, professional development, social exclusion, career counseling, career planning.

Abstract

The aim of this article is to present the development of career path and career planning of secondary school students. The study involved young people who attended the first and second grade of general education secondary school and secondary technical school. The beginning of their careers in secondary school is an important period since it is the time when they can decide whether to participate in a number of extracurricular activities aiming at the development of their interests and talents as well as professional and social competences which should translate into a greater future success in the labour market. In the study the method of diagnostic survey and the survey technique were used.

Doświadczenia ostatnich lat w zakresie edukacji i zatrudnienia dostarczają raczej smutnej refleksji i napawają niepewnością na przyszłość. Już dziś obserwujemy bardzo wyraźny kryzys w zakresie edukacji, począwszy od przeciągającej się polemiki dotyczącej posyłania sześciolatków do klasy pierwszej, poprzez krytykę wychowania gimnazjalnego, po brak zadowolenia z kształcenia na poziomie wyższym. Po wprowadzonych przemianach społecznych i edukacyjnych¹ ostatnich dekad obserwujemy małą skuteczność w budowaniu społeczeństwa obywatelskiego, erozję roli obywatela, degradację kultury symbolicznej, upowszechnianie się kultury masowej, nierówności edukacyjne i społeczne, marginalizację wielu grup i środowisk społecznych, erozję

¹ H. Bednarczyk, *O zmianach w edukacji – prawie jubileuszowo*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2008, s. 5–6.

tożsamości społecznej². Oprócz tego widoczny jest również brak odpowiedniej liczby miejsc pracy, co skutkuje rosnącym bezrobociem, które przyjmuje już rozmiary ogólnoswiatowe³. Przejścia, jakie obserwujemy w dzisiejszym świecie stawiają wyzwania wobec edukacji na każdym szczeblu. Dzisiaj wiemy bowiem, że ze względu na szybki proces globalizacji i zmiany w sektorach gospodarki⁴, zwłaszcza przejście ze społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa usług, informatycznego i wiedzy⁵ na proces edukacji należy patrzeć jako na fenomen pozwalający jednostce na uczestnictwo w świecie pracy, zrozumienie uwarunkowań i relacji rządzących światem oraz uzmysłowienie własnej pozycji i osobistych możliwości współdecydowania i współkreowania tego świata⁶. Może się to jednak odbywać wyłącznie w kontekście działania człowieka, który bierze odpowiedzialność za to, co czyni, za siebie i za społeczeństwo. Odpowiedzialność ta jest związana z naturą rozumną człowieka, który działa w pewnym polu odpowiedzialności wyznaczanym przez dwa ekstrema: odpowiedzialność za i odpowiedzialność wobec⁷. Działanie człowieka ma charakter społeczny, co oznacza, że zachodzi w wolności i w konkretnych uwarunkowaniach czasowo-przestrzennych⁸. A proces edukacji jest związany z ogólnym procesem globalizacji, dotyczą go kardynalne zmiany zachodzące w człowieku i warunkach jego istnienia⁹. Stąd państwa i miasta na świecie zabiegają o jak najszybszy dostęp do Internetu w możliwie najniższych cenach¹⁰. Dzisiaj możemy mówić o intelektualizacji pracy¹¹ i edukacyjnej strategii rozwoju człowieka, przedsiębiorstwa i społeczeństwa jako głównym trendzie w zakresie eksploracji relacji człowiek–praca–kształcenie¹². Istota ludzka w naturalny sposób ujawnia tendencje do przekraczania różnych uwarunkowań i trudności, do aktualizacji wyborów, celów, zamiarów oraz wartości. Człowiek powi-

² A. Bogaj, *Współczesne wyzwania edukacyjne*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2010, s. 7.

³ H. Bednarczyk, *Polska pedagogika pracy w międzynarodowym środowisku naukowym*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2012, s. 9.

⁴ K. Symela, *Przyszłość kształcenia zawodowego w Polsce w kontekście edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, „Pedagogika Pracy”, 54/2009, s. 18.

⁵ R.G. Sultana, A.G. Watts, *Poradnictwo Zawodowe w Europejskich Publicznych Służbach Zatrudnienia. Trendy i Wyzwania*, Warszawa 2008, s. 22.

⁶ E. Przybylska, *Europejski obszar szkolnictwa wyższego a uczenie się przez całe życie*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2012, s. 23; M. Pawłowska, *Wychowanie do elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy współczesnego ucznia i pracownika*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2011, s. 67; H. Bednarczyk, *Homo Creator Paedagogia Laboris*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4/2008, s. 5.

⁷ W. Furmanek, *Refleksje związane z przyszłością pedagogiki pracy*, „Pedagogika Pracy”, 54/2009, s. 12.

⁸ W. Furmanek, *Kilka uwag o konieczności reorientacji w pedagogice pracy*, „Pedagogika Pracy” 55/2009, s. 129.

⁹ W. Kremień, *Filozofia edukacji: treść, metodologia, przedmiot*, „Pedagogika Pracy”, 55/2009, s. 49.

¹⁰ W. Furmanek, *Edukacyjne wyzwania nowej stratyfikacji społecznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2010, s. 21, B. Kuźmińska-Sołśnia, *Rola kształcenia ustawicznego w świetle dynamicznych przemian na rynku pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4/2008, s. 24–31.

¹¹ H. Bednarczyk, *Analiza, rozważania, współczesne idee edukacyjne*, „Pedagogika Pracy”, 55/2009, s. 43.

¹² H. Bednarczyk, *Pedagogika pracy wobec problemów rynku pracy i współpracy międzynarodowej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2012, s. 11.

nien w tym złożonym świecie relacji umieć określić *kim jest* (tożsamość¹³), czyli *doświadczać siebie jako podmiotu, doświadczać tego, co zdarza się i co zdarzyć się może*¹⁴.

Niektóre z teorii rozwoju zawodowego zwracają uwagę na to, że rozwój zawodowy stanowi proces, a nie jest jedynie końcowym aktem wyboru zawodu¹⁵. W tym kontekście niezbędne wydaje się prowadzenie doradztwa zawodowego, które można pojmować jako usługi i czynności mające „na celu pomoc jednostkom w każdym wieku, dowolnym momencie życia, w podejmowaniu wyborów edukacyjnych, szkoleniowych i zawodowych oraz w zarządzaniu ich rozwojem zawodowym”¹⁶. Dodać należy, że wokół tej kwestii występuje wiele wątpliwości¹⁷. Bowiem prowadzący doradztwo zawodowe powinni cechować się odpowiednimi zaletami i predyspozycjami, np. empatią, wyrozumiałością, życzliwością, otwartością¹⁸. W świecie ciągłych zmian, mozaiki epizodów życia, wyprodukowanego ryzyka, które jest ceną postępu, planowanie kariery zawodowej i życiowej nabiera innego, specyficznego charakteru. Uczeń powinien nauczyć się żyć w świecie ciągłych zmian i nieplanowanych zdarzeń. W takiej sytuacji jednym z zadań edukacji powinno być wyrobienie w uczniach takich cech, jak: ciekawość, chęć uczenia się, kontynuowania wysiłku pomimo niepowodzeń, optymizm, elastyczność, motywacja¹⁹, aspiracje²⁰ oraz podejmowanie ryzyka²¹, a także wzbudzanie nowych zainteresowań oraz odkrywanie tych umiejętności i predyspozycji uczniów, które w nich są, ale uśpione. Odkrywanie tych zainteresowań jest niezwykle ważne chociażby z powodu przygotowania ich do wyboru odpowiedniej pracy zgodnie z myślą „Dobra praca, dobre życie” (równowaga między pracą a życiem pozazawodowym²²). Trzeba bowiem mieć świadomość, że zamiłowanie do pracy, którą się wykonuje gwarantuje zarówno sukces zawodowy, jak i zadowolenie z życia²³.

¹³ K. Ramirez, *Plany edukacyjno-zawodowe uczniów gimnazjum*, „Pedagogika Pracy”, 51/2007, s. 39; Z. Wiatrowski, *Działalność zawodowa jako sposób określania swojej tożsamości*, „Pedagogika Pracy”, 51/2007, s. 65–69.

¹⁴ W. Furmanek, *Pilna potrzeba reorientacji w teorii edukacji zawodowej*, „Pedagogika Pracy”, 51, 2007, s. 23.

¹⁵ B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery*, Warszawa 2011, s. 14.

¹⁶ W. Kreft, *Rola i znaczenie nowoczesnego poradnictwa zawodowego w rozwoju jednostek i społeczeństw*, w: W. Kreft, S. Pakulniewicz-Błońska (red.), *Podręcznik doradcy zawodowego ZDZ-Info*, Warszawa 2006, s. 13.

¹⁷ Z. Wiatrowski, *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy – cz. III*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2011, s. 56–58.

¹⁸ D. Kukla, W. Duda, *Empatia jako predykat doradcy zawodowego*, „Pedagogika Pracy”, 53/2008, s. 104–108; O. Jabłonko, *O etyce doradcy zawodowego*, „Pedagogika Pracy”, 55/2009, s. 209–213.

¹⁹ J. Żyro, *Rola doradcy zawodowego w kształtowaniu osobowości pracownika nowoczesnego*, „Pedagogika Pracy”, 53/2008, s. 111; B. Bartz, *Projekt jako nowoczesna metoda w procesie edukacji i pracy społeczeństwa informacyjnego*, „Pedagogika Pracy”, 52/2008, s. 91.

²⁰ K. Musialska, *Aspiracje a motywacje kontynuacji kształcenia i wyboru zawodu przez młodzież*, „Pedagogika Pracy”, 54/2009, s. 122–130.

²¹ B. Wojtasik, *Podstawy poradnictwa kariery*, Warszawa 2011, s. 21–23.

²² R. Tomaszewska-Lipiec, *Czas wolny w kontekście czasu pracy*, „Pedagogika Pracy”, 5/2009, s. 69–71.

²³ J. Taylor, D. Hardy, *Jak efektywnie poszukiwać pracy*, Kraków 2006, s. 46; H. Solarczyk-Szwec, *Pozauuniwersyteckie ośrodki zawodowej edukacji dorosłych w Niemczech*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2/2008, s. 51–58.

Orientacja i poradnictwo zawodowe powinny być integralną częścią procesu wychowania w szkołach, zaś zapewnienie warunków do wszechstronnego rozwoju osobowości uczniów jednym z najważniejszych zadań współczesnej szkoły. Dla przykładu Okiński zaliczał samokształcenie i wychowanie do zjawisk intencjonalnych przekształcania osobowości²⁴. Wzrost poziomu świadomości instytucjonalnej i pozainstytucjonalnej pomocy młodzieży w podejmowaniu decyzji zawodowych i planowaniu kariery, a tym samym roli, jaką odgrywa poradnictwo zawodowe w procesie rozwoju społeczno-gospodarczym kraju prowadzi do podejmowania wielu działań systemowych mających na celu stworzenie sprawnie funkcjonującego systemu orientacji i poradnictwa zawodowego²⁵. Orientacja zawodowa rozumiana jako „wszelkie działania wychowawcze szkoły, rodziny, innych osób lub instytucji mające na celu przygotowanie uczniów wszystkich typów szkół i poziomów kształcenia do podejmowania kolejnych decyzji edukacyjno-zawodowych oraz planowania kariery zawodowej”²⁶ jest kierowana do młodzieży na progu kariery. W ramach procesu przygotowywania młodzieży do podejmowania decyzji edukacyjno-zawodowych i planowania kariery należy uwzględniać następujące elementy:

- przekazywanie uczniom informacji o możliwościach kształcenia na różnych etapach rozwoju zawodowego oraz możliwościach zatrudnienia po ukończeniu nauki i zdobyciu zawodu,
- nabywanie umiejętności samopoznania i samooceny możliwości psychofizycznych,
- kształtowanie aktywnej postawy (zorientowanej na działanie²⁷) wobec własnej kariery, własnego rozwoju²⁸ zawodowego,
- uczenie planowania kariery i wspomaganie aspiracji edukacyjnych i zawodowych poprzez rozwój motywacji do osiągania sukcesów²⁹, w tym zaangażowania i zamiłowania do pracy³⁰.

W tym zakresie chodzi o rozwój kompetencji osobowych i zawodowych. Kompetencje zawodowe można zdefiniować jako „układ celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka warunkujących jego skuteczne działanie”³¹. W strukturze kompe-

²⁴ A. Kozerska, *Proces samokształcenia w ujęciu W. Okińskiego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2010, s. 27.

²⁵ S. Pakulniewicz-Błońska, *Regulacje prawne w zakresie świadczenia usług poradnictwa zawodowego w szkołach i innych placówkach oświatowych*, w: W. Kreft, S. Pakulniewicz-Błońska (red.), *Podręcznik ...*, dz. cyt., s. 31; Z. Wiatrowski, *Rozwój kariery zawodowej pracujących*, „Pedagogika Pracy”, 54/2009, s. 91–108.

²⁶ K. Lelińska (red.), *Zawody szkolnictwa zawodowego*, Warszawa 2005, s. 18.

²⁷ L. Jabłonowska, *Osobowość a zaangażowanie w sytuacji pracy zawodowej w kontekście wybranych modeli psychologicznych*, „Pedagogika Pracy”, 55/2009, s. 46–47.

²⁸ T. Aleksander, *Edukacja dorosłych w służbie narodu polskiego – rys historyczny*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2008, s. 9–17.

²⁹ K. Lelińska (red.), *Zawody ...*, dz.cyt., s. 18.

³⁰ J. Wilsz, *Wykorzystanie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka w praktyce pedagogicznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2012, s. 21.

³¹ Z. Wiatrowski, *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy (cz. II)*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2010, s. 42; T. Scheib, *Kompetencje zawodowe w nowoczesnych strukturach produkcji. Rozwój kompetencji w procesie produkcyjnym jutra*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4/2008, s. 9–15;

tencji zawodowych wyróżnia się tzw. kompetencje miękkie (kompetencje osobiste i kompetencje interpersonalne) oraz kompetencje twarde, które są traktowane w kategoriach wyspecjalizowanej wiedzy i specyficznych wiadomości zawodowych, np. znajomość oprogramowania komputerowego przystosowanego do potrzeb rozwiązywania zadań zawodowych lub znajomość określonych procedur postępowania człowieka w sytuacjach zawodowych. Kompetencje te, odpowiednio do wymagań rynku, będą mogły być zaakceptowane przez przedsiębiorstwa ze względów ekonomicznych, a przez osoby pracujące ze względów społecznych³². Kompetencje miękkie pozwalają na wysoki poziom rozwoju osobistego, który zapewnia przewagę konkurencyjną na rynku pracy, w jej organizacji, a także podczas kontaktów zawodowych. Opanowanie kluczowych kompetencji osobistych i interpersonalnych pozwala człowiekowi sprawniej zarządzać sobą oraz być bardziej skutecznym w relacjach społecznych³³. Można przyjąć, że jednym z najważniejszych elementów tych kompetencji jest wzajemne komunikowanie się jako czynność niezbędna w zakresie porozumiewania się³⁴.

Zamierzenia badawcze

Po przedstawieniu problematyki w świetle literatury przedmiotu główny problem badawczy został zawarty w następującym pytaniu: w jaki sposób kształtują się orientacja i planowanie kariery zawodowej młodzieży ponadgimnazjalnej? Do badań wytypowano młodzież, która jest w pierwszej i drugiej klasie liceum ogólnokształcącego i technikum. Ważnym elementem takiego doboru jest początek ich kariery w szkole ponadgimnazjalnej, w której będą mieli możliwość decydowania o uczestnictwie w wielu zajęciach pozalekcyjnych zmierzających do rozwoju ich zainteresowań i uzdolnień, a także kompetencji zawodowych i społecznych, które powinny przekładać się w przyszłości na większe powodzenie na rynku pracy. W badaniach tych posłużono się modelem badań diagnostycznych. Tadeusz Pilch mówi, że są to jedne z najpowszechniejszych badań, które mają na celu „diagnozę określonego stanu rzeczy lub zdarzenia. Znamy objawy, skutek – poszukujemy przyczyn, źródeł, okoliczności, uwarunkowań”³⁵. Janusz Gnitecki uważa, że „procedura diagnostyczna w pedagogice empirycznej to czynność badawcza polegająca na ustaleniu, czy jednostka, jako indywidualność ludzka, spełnia wymagania w zakresie umiejętności wykonywania pew-

M. Lacher, *Rozwijanie kompetencji a kształcenie w przedsiębiorstwach*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2/2008, s. 61–66.

³² G. Wiemann, *Dydaktyczne modele edukacji zawodowej – porównanie w Europie*, „Pedagogika Pracy”, 55/2009, s. 98.

³³ W. Furmanek, *Edukacja zawodowa a rynek pracy: myśli niedokończone*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2012, s. 19; E. Ciepucha, *Badania rynku pracy wsparciem dla kształcenia zawodowego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2012, s. 100–101.

³⁴ W. Sikorski, *Skuteczna komunikacja interpersonalna w pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2010, s. 46–55; L. Wiczorek, *Sektorowy dialog w edukacji*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2/2008, s. 9–17; K. Symela, *Rozwój doskonalenia zawodowego w innowacyjnej gospodarce*, „Pedagogika Pracy”, 53/2008, s. 125–127.

³⁵ T. Pilch, *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998, s. 20. T. Pilch, T. Bauman, *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001, s. 37.

nych operacji na materiale rzeczowym, czynnościowym, semantycznym w ściśle ustalonych warunkach realizacji procesu edukacji w pewnym momencie czasowym³⁶. Do badań posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Metoda ta najczęściej znajduje swe zastosowanie w badaniach prowadzonych następującymi technikami: ankiety, rozmowy i wywiadu³⁷. Technika badawczą była ankieta i analiza dokumentów. W badaniach wykorzystano autorski kwestionariusz oraz kwestionariusze osobowe uczniów. Badania zostały przeprowadzone w szkołach ponadgimnazjalnych w Radomiu w styczniu 2013 roku. Zaplanowano przeprowadzenie badań na grupie 88 uczniów, jednak do analizy wykorzystano 65 ankiet, stąd analiza badań będzie obejmowała 65 uczniów.

Charakterystyka badanych

W zakresie charakterystyki badanych uczniów będą opisane: płeć, miejsce zamieszkania, wykształcenie rodziców, środowisko wychowawcze, sytuacja materialna i zatrudnienie rodziców badanej młodzieży.

Tabela 1. Płeć badanych

Płeć				Suma	
Uczennica		Uczeń			
N	%	N	%	N	%
21	32,3	44	67,7	65	100

Na 65 badanych osób ponad jedna trzecia badanych to uczennice, a dwie trzecie to uczniowie.

Tabela 2. Miejsce zamieszkania badanych

Miejsce zamieszkania	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Miasto	10	47,6	30	68,2	40	61,5
Wieś	11	52,4	14	31,8	25	38,5
Razem	21	100	44	100	65	100

Pod względem zamieszkania prawie 62% badanych uczniów mieszka w mieście, a prawie 40% badanych poza miastem, przy czym poza miastem mieszka więcej uczennic niż uczniów.

³⁶ J. Gnitecki, *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2004, 155.

³⁷ M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2003, s. 251.

Tabela 3. Wykształcenie rodziców badanych uczniów

Wykształcenie rodziców	Matka		Ojciec		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Podstawowe	4	6,1	3	4,6	7	5,4
Zawodowe	21	32,3	30	46,1	51	39,3
Średnie	34	52,3	28	43,2	62	47,6
Wyższe	4	6,1	3	4,6	7	5,4
Brak odpowiedzi	2	3,2	1	1,5	3	2,3
Razem	65	100	65	100	130	100

Z odpowiedzi udzielonych przez badaną młodzież wynika, że najwięcej rodziców posiada wykształcenie średnie, przy czym więcej matek legitymuje się wykształceniem na tym poziomie niż ojców. Różnica między nimi wynosi niewiele ponad 9%. Taki sam odsetek opisywanych rodziców posiada wykształcenie wyższe i podstawowe, w obu przypadkach jest ich po siedem osób.

Tabela 4. Pochodzenie rodzinne

Stan rodziny	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Rodzina pełna	12	57,2	33	75	45	69,2
Rodzina nie- pełna	2	9,5	4	9,2	6	9,2
Wychowuje mnie mama	7	33,3	2	4,5	9	13,7
Wychowuje mnie tata	0	0	1	2,3	1	1,5
Wychowuje mnie ktoś z rodziny	0	0	2	4,5	2	3,2
Jestem samo- dzielny	0	0	2	4,5	2	3,2
Razem	21	100	44	100	65	100

Jedną z badanych kwestii była sytuacja rodzinna. Z udzielonych odpowiedzi wynika, że ponad 30% badanych uczniów wychowuje się w rodzinie niepełnej, prawie 70% wychowuje się w pełnych rodzinach. Bardzo widoczny jest brak udziału ojca w wychowaniu swoich dzieci, w rodzinie niepełnej tylko w 1,5% wychowaniem dziecka zajmuje się ojciec.

Tabela 5. Sytuacja materialna rodzin badanych

Sytuacja mate- rialna rodzin	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Bardzo dobra	0	0	3	6,8	3	4,6
Dobra	7	33,3	19	43,2	26	40
Przeciętna	13	61,9	19	43,2	32	49,3
Słaba/zła	1	4,8	2	4,5	3	4,6
Bardzo zła	0	0	1	2,3	1	1,5
Razem	21	100	44	100	65	100

Uczniowie, dokonując oceny sytuacji materialnej swoich rodzin w prawie 50% stwierdzili, że jest ona przeciętna. Ponad 5% odpowiedzi dotyczyło złej i bardzo złej sytuacji materialnej rodzin.

Tabela 6. Zatrudnienie rodziców badanych

Zatrudnienie rodziców	Matka		Ojciec		Suma	
	N	%	N	%		
Pracuje	42	64,6	48	73,9	90	69,2
Nie pracuje	22	33,9	14	21,5	36	27,7
Brak odpowiedzi	1	1,5	3	4,6	4	3,1
Razem	65	100	65	100	130	100

Z analizy danych zawartych w tabeli 6 wynika, że blisko jedna trzecia rodziców badanych uczniów nie pracuje. Wskaźnik osób niepracujących jest większy wśród matek niż wśród ojców. Różnica pomiędzy nimi wynosi prawie 12,%. Wśród osób pracujących występuje podobna relacja, wyższy wskaźnik zatrudnienia jest wśród ojców. Różnica między nimi wynosi prawie 9,5%.

Analiza materiału empirycznego

Badania były skierowane na poznanie potrzeb uczniów w zakresie rozwoju ich umiejętności, zainteresowań ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb kontaktu z psychologiem oraz doradcą zawodowym jako osób, które mogą przyczynić się do osiągnięcia lepszych kwalifikacji zawodowych oraz rozwoju kompetencji społecznych³⁸, które w następstwie prowadzić będą do polepszenia sytuacji badanych uczniów na rynku pracy. Analiza uzyskanych wyników została przedstawiona poniżej.

³⁸ W. Duda, D. Kukła, *Spółeczne oczekiwania wobec doradców zawodowych*, „Pedagogika Pracy”, 54/2009, s. 109–121.

Tabela 7. Czy korzystałeś kiedyś z porady doradcy zawodowego?

Korzystanie z porady doradcy zawodowego	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	7	33,3	12	27,3	19	29,2
Nie	14	66,7	32	72,7	46	70,8
Razem	21	100	44	100	65	100

Blisko jedna trzecia badanych uczniów w przeszłości korzystała z porady doradcy zawodowego, przy czym większy odsetek dziewcząt korzystało z takiej porady niż chłopców.

Tabela 8. Czy doradca zawodowy może pomóc młodzieży?

Pomoc doradcy zawodowego	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	13	61,9	26	59,1	39	60
Nie	2	9,5	6	13,6	8	12,3
Nie wiem	6	28,6	12	27,3	18	27,7
Razem	21	100	44	100	65	100

Na pytanie czy doradca zawodowy może pomóc młodzieży większość, bo 60% odpowiedzi jest twierdząca. Odnotowano także blisko 30% odpowiedzi „nie wiem”. W obu typach odpowiedzi jest względną zgodność pomiędzy płciami.

Tabela 9. Czy doradca zawodowy może pomóc w odkryciu nowych umiejętności?

Pomoc doradcy zawodowego	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	12	57,2	25	56,8	37	56,9
Nie	3	14,3	5	11,4	8	12,3
Nie wiem	6	28,5	14	31,8	20	30,8
Razem	21	100	44	100	65	100

Bardzo zbliżone odpowiedzi odnotowano w przypadku pytania o to, czy doradca zawodowy może pomóc w odkryciu nowych umiejętności? Odpowiedzi układały się prawie tak samo jak w przypadku tabeli 8.

Tabela 10. Znajomość pracy psychologa (czym zajmuje się psycholog?)

Znajomość pracy psycho- loga	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	21	100	44	100	65	100
Nie	0	0	0	0	0	0
Razem	21	100	44	100	65	100

Uczniowie zapytani o wiedzę, czym zajmuje się psycholog wszyscy odpowiedzieli jednoznacznie, że wiedzą czym zajmuje się psycholog.

Tabela 11. Czy korzystałeś kiedyś z porady psychologa?

Korzystanie z pomocy psychologa	Płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	8	38,1	11	25	19	29,2
Nie	13	61,9	33	75	46	70,8
Razem	21	100	44	100	65	100

Jedna trzecia badanych stwierdzała, że korzystała z porady psychologa.

Tabela 12. Czy psycholog może pomóc młodzieży?

Ocena pomocy psychologa	płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	13	61,9	10	22,8	23	35,4
Nie	5	23,8	18	40,8	23	35,4
Nie wiem	3	14,3	16	36,4	19	29,2
Razem	21	100	44	100	65	100

Na pytanie, czy psycholog może pomóc młodzieży odpowiedzi ułożyły się w trzy, prawie jednolite grupy. Odpowiedzi „tak” i „nie” uzyskały po 35,4% wskazań, odpowiedź „nie wiem” niewiele ponad 29%.

Tabela 13. Czy psycholog może pomóc w odkryciu nowych umiejętności?

Pomoc doradcy zawodowego	płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	11	52,4	12	27,3	23	35,4
Nie	3	14,3	15	34,1	18	27,7
Nie wiem	7	33,3	17	38,6	24	36,9
Razem	21	100	44	100	65	100

Najwięcej wskazań uzyskała odpowiedź „nie wiem” – blisko 37%, ponad 35% odpowiedzi było twierdzących.

Tabela 14. Czy skorzystałbyś z bezpłatnej pomocy doradcy zawodowego na terenie szkoły?

	płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	17	80,9	31	70,5	48	73,8
Nie	4	19,1	13	29,5	17	26,2
Razem	21	100	44	100	65	100

W zakresie skorzystania z bezpłatnej pomocy doradcy zawodowego realizowanej na terenie szkoły blisko 74% odpowiedzi było twierdzących. Pokazuje to, że większość młodzieży chce korzystać z takiej formy pomocy, być może nawet jej oczekuje.

Tabela 15. Czy skorzystałbyś z bezpłatnej pomocy psychologa na terenie szkoły?

	Płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	10	47,6	14	31,8	24	36,9
Nie	11	52,4	30	68,2	41	63,1
Razem	21	100	44	100	65	100

Nieco inaczej odpowiedzi rozłożyły się, kiedy pytanie dotyczyło pomocy psychologicznej. Ponad 63% wskazań zyskała odpowiedź, że młodzież nie chce skorzystać z bezpłatnej pomocy psychologa na terenie szkoły. Może się to wiązać ze złym pojmowaniem pomocy psychologicznej. Ale odnotować także należy, że blisko 37% badanej młodzieży skorzystałaby z takiej formy pomocy.

Tabela 16. Czy skorzystałbyś z bezpłatnej pomocy doradcy zawodowego poza terenem szkoły?

	płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	9	42,8	20	45,5	29	44,6
Nie	12	57,2	24	54,5	36	55,4
Razem	21	100	44	100	65	100

Jeśli idzie o skorzystanie przez młodzież z bezpłatnej porady doradcy zawodowego poza terenem szkoły większość (ponad 55%) odpowiedziała, że nie chce z niej skorzystać.

Tabela 17. Czy skorzystałbyś z bezpłatnej pomocy psychologa poza terenem szkoły?

	płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	5	23,8	8	18,2	13	20
Nie	16	76,2	36	81,8	52	80
Razem	21	100	44	100	65	100

W zakresie skorzystania z bezpłatnej pomocy psychologicznej poza terenem szkoły 80% odpowiedzi było negatywnych.

Tabela 18. Czy skorzystałbyś z odpłatnej pomocy psychologa na terenie szkoły lub poza terenem szkoły?

	płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	4	19,1	13	29,5	17	26,2
Nie	17	80,9	31	70,5	48	73,8
Razem	21	100	44	100	65	100

Także dużo odpowiedzi negatywnych (blisko 74%) dotyczyło skorzystania z odpłatnej pomocy psychologa niezależnie od terenu, gdzie ona miałaby być realizowana (na terenie bądź poza terenem szkoły).

Tabela 19. Czy skorzystałbyś z odpłatnej pomocy doradcy zawodowego na terenie szkoły lub poza terenem szkoły?

	płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	0	0	2	4,5	2	3,2
Nie	21	100	42	95,5	63	96,8
Razem	21	100	44	100	65	100

Przytłaczająca większość negatywnych odpowiedzi uczniów, bo prawie 97% dotyczyła skorzystania z odpłatnej pomocy doradcy zawodowego w szkole lub poza szkołą.

Tabela 20. Czy wziąłbyś udział w dodatkowych zajęciach organizowanych na terenie szkoły?

	płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	17	80,9	29	65,8	46	70,8
Nie	1	4,8	4	9,2	5	7,7
Nie wiem	3	14,3	11	25	14	21,5
Razem	21	100	44	100	65	100

Ponad 70% odpowiedzi udzielonych przez badaną młodzież potwierdzało ich wolę uczestnictwa w dodatkowych zajęciach organizowanych na terenie szkoły, jedna piąta badanych nie była zdecydowana, jedynie blisko 8% badanych nie chce uczestniczyć w dodatkowych zajęciach realizowanych na terenie szkoły.

Tabela 21. Charakter dodatkowych zajęć

	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Język obcy	5	23,8	5	11,3	10	15,4
Przedsiębiorczość	1	4,8	6	13,6	7	10,8
Nauki matematyczne	1	4,8	0	0	1	1,5
Zajęcia komputerowe	0	0	17	38,63	17	26,2
Zajęcia artystyczne	11	52,4	4	9,1	15	23,1
Sport	1	4,8	8	18,2	9	13,8
Brak odpowiedzi	2	9,5	4	9,5	6	9,2
Razem	21	100	44	100	65	100

W zakresie dodatkowych zajęć realizowanych w szkole młodzież preferowała zajęcia komputerowe i artystyczne. Te zajęcia wybrała prawie połowa uczniów. Najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się zajęcia matematyczne.

Tabela 22. Czy wiesz, jakich zawodów brakuje na lokalnym rynku?

	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	3	14,3	18	40,9	21	32,3
Nie	6	28,5	11	25	17	26,2
Nie wiem	12	57,2	15	34,1	27	41,50
Razem	21	100	44	99,9	65	100

W zakresie brakujących zawodów na lokalnym rynku większość uczniów nie miała orientacji, przy czym dużo więcej takich odpowiedzi udzieliły uczennice niż uczniowie. Blisko 33% odpowiedzi uczniów potwierdzało ich wiedzę dotyczącą brakujących zawodów na lokalnym rynku.

Tabela 23. Posiadanie talentów w ocenie badanych

	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	6	28,5	13	29,5	19	29,3
Nie	1	4,8	5	11,4	6	9,2
Nie wiem	14	66,7	25	56,8	39	60
Brak odpowiedzi	0	0	1	2,3	1	1,5
Razem	21	100	44	100	65	100

Większość badanej młodzieży nie potrafi odpowiedzieć na pytanie, czy posiada jakieś talenty czy umiejętności, przy czym uczniowie częściej dostrzegają u siebie talenty i zdolności. Blisko jedna trzecia odpowiedzi była twierdząca, bardzo podobnie rozłożyły się odpowiedzi w tym zakresie zarówno u uczniów, jak i uczennic.

Tabela 24. Czy szkoła może przyczynić się do rozwoju Twoich talentów?

	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	6	28,5	8	18,2	14	21,5
Nie	15	71,5	33	75	48	73,8
Brak odpowiedzi	0	0	3	6,8	3	4,7
Razem	21	100	44	100	65	100

Bardzo mało młodzieży ponadgimnazjalnej widzi możliwość, aby szkoła pomogła im w rozwoju ich talentów i uzdolnień. Tylko co piąty badanych jest zdania, że szkoła może przyczynić się do rozwoju ich umiejętności, prawie 15% jest przeciwnego zdania.

Tabela 25. W jakiej dziedzinie chciałbyś rozwijać swoje umiejętności?

	Płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Fotografika	3	14,3	3	6,8	6	9,2
Filmowanie	1	4,8	9	20,4	10	15,4
Projektowanie	6	28,5	5	11,4	11	16,9
Modelowanie	0	0	0	0	0	0
Umiejętności praktyczne	3	14,3	16	26,4	19	29,2
Kosmetyka	6	28,5	1	2,3	7	10,8
Zawody zielonej gospodarki	1	4,8	2	4,5	3	4,6
Sport	0	0	4	9,2	4	6,1
Informatyka	0	0	2	4,5	2	3,2
Brak odpowiedzi	1	4,8	2	4,5	3	4,6
Razem	21	100	44	100	65	100

Młodzież pytana o dziedzinę, w której chciałaby rozwijać swoje umiejętności najczęściej odpowiadała, że chciałaby wyćwiczyć umiejętności praktyczne. Odnotowano blisko jedną trzecią takich odpowiedzi. Nikt nie był zainteresowany modelowaniem, mało wskazań odnotowano również co do umiejętności informatycznych.

Tabela 26. Czy chciałbyś odbyć odpłatny staż zawodowy w czasie wakacji?

	Płeć				Suma	
	Uczennica		uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	19	90,5	33	75	52	80
Nie	2	9,5	4	9,2	6	9,2
Nie wiem	0	0	7	15,8	7	10,8
Razem	21	100	44	100	65	100

Jedno z pytań dotyczyło tego, czy młodzież byłaby zainteresowana odbyciem odpłatnego stażu w okresie wakacyjnym. Przeważająca liczba odpowiedzi – 80% była twierdząca. Co dziesiąty uczeń nie wiedział, czy chce odbyć staż czy też nie. Dodać należy, że więcej uczennic chciałoby odbyć ten staż niż uczniów.

Tabela 28. Czy odbycie stażu przyczyni się do zwiększenia Twoich umiejętności?

	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Tak	20	95,2	36	81,8	56	86,2
Nie	1	4,8	2	4,5	3	4,6
Nie wiem	0	0	6	13,6	6	9,2
Razem	21	100	44	99,9	65	100

Znakomita większość ogółu badanych wyraża przekonanie, że odbycie stażu przyczyni się do rozwoju ich umiejętności. Takich odpowiedzi odnotowano ponad 86%, przy czym u uczniów prawie 82%, a wśród uczennic ponad 95%. Blisko 5% odpowiedzi dotyczyło odpowiedzi, że odbycie takiego stażu nie rozwinie ich umiejętności. Liczba odpowiedzi były podobne u uczniów i uczennic.

Tabela 29. Jaki kurs zawodowy chciałbyś dodatkowo ukończyć w czasie trwania nauki jako poszerzenie swoich umiejętności i zwiększenie szans na zatrudnienie?

	Płeć				Suma	
	Uczennica		Uczeń			
	N	%	N	%	N	%
Filmowy	0	0	1	2,3	1	1,5
Spawanie	0	0	2	4,5	2	3,2
Ochroniarski	0	0	6	13,6	6	9,2
Maszyny typu koparka, ładowarka	0	0	2	4,5	2	3,2
Praktyczny	0	0	5	11,4	5	7,7
Logistyczny	0	0	3	6,8	3	4,6
Sportowy	0	0	2	4,5	2	3,2
Kosmetyczny	11	52,4	0	0	11	16,9
Fryzjerski	1	4,8	0	0	1	1,5
Nie wiem	0	0	1	2,3	1	1,5
Brak odpowiedzi	9	42,8	22	50	31	47,5
Razem	21	100	44	99,9	65	100

Ponad połowa odpowiedzi udzielonych przez uczennice dotyczyła kursu kosmetycznego, około 5% uczennic chciałoby ukończyć kurs fryzjerski. Ponad 40% uczennic nie wie, w jakim zakresie mogły podążać, aby poszerzyć swoje umiejętności i zwiększyć szanse na zatrudnienie. Wśród uczniów wybory te rozkładały się bardziej różnorodnie, choć podobnie jak u uczennic największy odsetek wskazań dotyczył braku odpowiedzi. Ze zdziwieniem odnotowano, że blisko 17% badanych uczniów chce ukończyć kurs kosmetyczny, blisko 10% z uczniów chce ukończyć kurs ochroniarski. Najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się kursy: fryzjerski i filmowy.

Podsumowanie

Rozwijanie umiejętności u młodzieży objętej nauczaniem powinno leżeć na sercu nie tylko rodzicom i samym uczniom. Cały system wychowawczy i edukacyjny winien być tak zorganizowany, aby w dobie szybkich zmian podążał za potrzebami zmieniającego się rynku i wymagań, także i zagrożeń. Wydaje się, że tradycyjny model nauczania ulega erozji i nie spełnia pokładanych w nim oczekiwań. Dlatego też należy podejmować nowe, dodatkowe inicjatywy zmierzające do personalnego traktowania ucznia, wraz z jego potrzebami, zainteresowaniami, predyspozycjami i możliwościami. Każdy bowiem posiada swoje bogactwo i może na swój sposób kreować własną i społeczną rzeczywistość, ale w okresie dorastania i dokonywania wyborów ktoś musi udzielić mu pomocy oraz stworzyć możliwości wyboru. Badana młodzież wyraźnie opowiada się za wieloma inicjatywami, które mogą być podejmowane na terenie szkoły w trakcie realizowania procesu dydaktycznego. Wielu z nich nie chce korzystać z pomocy doradcy zawodowego lub psychologa poza szkołą, a tym bardziej odpłatnie. Należy wsłuchać się w głos młodzieży i choć są to wycinkowe badania podjąć tę rękawicę przez nauczycieli, wychowawców, decydentów. Potraktujmy szkołę i proces edukacyjny nie tylko jako platformę przekazywania teoretycznej wiedzy, ale próbujmy także rozwijać zainteresowania młodzieży, proponujmy inne formy pracy dydaktycznej, rozszerzając także zakres fachowców, którzy pracują obok nauczycieli i wychowawców.

Bibliografia

1. Aleksander T., *Edukacja dorosłych w służbie narodu polskiego – rys historyczny*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2008.
2. Bartz B., *Projekt jako nowoczesna metoda w procesie edukacji i pracy społeczeństwa informacyjnego*, „Pedagogika Pracy”, 52/2008.
3. Bednarczyk H., *Analiza, rozważania, współczesne idee edukacyjne*, „Pedagogika Pracy”, 55/2009.
4. Bednarczyk H., *Homo Creator Paedagogua Laboris*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4/2008.
5. Bednarczyk H., *O zmianach w edukacji – prawie jubileuszowo*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2008.
6. Bednarczyk H., *Pedagogika pracy wobec problemów rynku pracy i współpracy międzynarodowej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2012.

7. Bednarczyk H., *Polska pedagogika pracy w międzynarodowym środowisku naukowym*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2012.
8. Bogaj A., *Współczesne wyzwania edukacyjne*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2010.
9. Ciepucha E., *Badania rynku pracy wsparciem dla kształcenia zawodowego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2012.
10. Duda W., Kukła D., *Společne oczekiwania wobec doradców zawodowych*, „Pedagogika Pracy”, 54/2009.
11. Furmanek W., *Edukacja zawodowa a rynek pracy: myśli niedokończone*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2012.
12. Furmanek W., *Edukacyjne wyzwania nowej stratyfikacji społecznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2010.
13. Furmanek W., *Kilka uwag o konieczności reorientacji w pedagogice pracy*, „Pedagogika Pracy” 55/2009.
14. Furmanek W., *Pilna potrzeba reorientacji w teorii edukacji zawodowej*, „Pedagogika Pracy”, 51, 2007.
15. Furmanek W., *Refleksje związane z przyszłością pedagogiki pracy*, „Pedagogika Pracy”, 54/2009.
16. Gnitecki J., *Wstęp do metod i przetwarzania wyników badań w naukach pedagogicznych*, Poznań 2004.
17. Jabłonko O., *O etyce doradcy zawodowego*, „Pedagogika Pracy”, 55/2009.
18. Jabłowska L., *Osobowość a zaangażowanie w sytuacji pracy zawodowej w kontekście wybranych modeli psychologicznych*, „Pedagogika Pracy”, 55/2009.
19. Kozerska A., *Proces samokształcenia w ujęciu W. Okińskiego*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2010.
20. Kreft W., *Rola i znaczenie nowoczesnego poradnictwa zawodowego w rozwoju jednostek i społeczeństw*, w: W. Kreft, S. Pakulniewicz-Błońska (red.), *Podręcznik doradcy zawodowego ZDZ-Info*, Warszawa 2006.
21. Kremer W., *Filozofia edukacji: treść, metodologia, przedmiot*, „Pedagogika Pracy”, 55/2009.
22. Kukła D., Duda W., *Empatia jako predykat doradcy zawodowego*, „Pedagogika Pracy”, 53/2008.
23. Kuźmińska-Sołśnia B., *Rola kształcenia ustawicznego w świetle dynamicznych przemian na rynku pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4/2008.
24. Lacher M., *Rozwijanie kompetencji a kształcenie w przedsiębiorstwach*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2/2008.
25. Lelińska K. (red.), *Zawody szkolnictwa zawodowego*, Warszawa 2005.
26. Łobocki M., *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2003.
27. Musiała K., *Aspiracje a motywacje kontynuacji kształcenia i wyboru zawodu przez młodzież*, „Pedagogika Pracy”, 54/2009.
28. Pakulniewicz-Błońska S., *Regulacje prawne w zakresie świadczenia usług poradnictwa zawodowego w szkołach i innych placówkach oświatowych*, w: W. Kreft, S. Pakulniewicz-Błońska (red.), *Podręcznik doradcy zawodowego ZDZ-Info*, Warszawa 2006.
29. Pawłowska M., *Wychowanie do elastycznych form zatrudnienia i organizacji pracy współczesnego ucznia i pracownika*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2011.
30. Pilch T., *Zasady badań pedagogicznych*, Warszawa 1998.
31. Pilch T., Bauman T., *Zasady badań pedagogicznych. Strategie ilościowe i jakościowe*, Warszawa 2001.

32. Przybylska E., *Europejski obszar szkolnictwa wyższego a uczenie się przez całe życie*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2012.
33. Ramirez K., *Plany edukacyjno-zawodowe uczniów gimnazjum*, „Pedagogika Pracy”, 51/2007.
34. Scheib T., *Kompetencje zawodowe w nowoczesnych strukturach produkcji. Rozwój kompetencji w procesie produkcyjnym jutra*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 4/2008.
35. Sikorski W., *Skuteczna komunikacja interpersonalna w pracy*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2010.
36. Solarczyk-Szwec H., *Pozauniwersyteckie ośrodki zawodowej edukacji dorosłych w Niemczech*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2/2008.
37. Sultana R.G., Watts A.G., *Poradnictwo zawodowe w Europejskich Publicznych Służbach Zatrudnienia. Trendy i wyzwania*, Warszawa 2008.
38. Symela K., *Przyszłość kształcenia zawodowego w Polsce w kontekście edukacji dla zrównoważonego rozwoju*, „Pedagogika Pracy”, 54/2009, s. 18.
39. Symela K., *Rozwój doskonalenia zawodowego w innowacyjnej gospodarce*, „Pedagogika Pracy”, 53/2008.
40. Taylor J., Hardy D., *Jak efektywnie poszukiwać pracy*, Kraków 2006.
41. Tomaszewska-Lipiec R., *Czas wolny w kontekście czasu pracy*, „Pedagogika Pracy”, 5/2009.
42. Wiatrowski Z., *Działalność zawodowa jako sposób określania swojej tożsamości*, „Pedagogika Pracy”, 51/2007.
43. Wiatrowski Z., *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy (cz. III)*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2011.
44. Wiatrowski Z., *Podstawowe teorie w obszarze pedagogiki pracy (cz. II)*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 3/2010.
45. Wiatrowski Z., *Rozwój kariery zawodowej pracujących*, „Pedagogika Pracy”, 54/2009.
46. Wieczorek L., *Sektorowy dialog w edukacji*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 2/2008.
47. Wiemann G., *Dydaktyczne modele edukacji zawodowej – porównanie w Europie*, „Pedagogika Pracy”, 55/2009.
48. Wilsz J., *Wykorzystanie koncepcji stałych indywidualnych cech osobowości człowieka w praktyce pedagogicznej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, 1/2012.
49. Wojtasik B., *Podstawy poradnictwa kariery*, Warszawa 2011.
50. Żyro J., *Rola doradcy zawodowego w kształtowaniu osobowości pracownika nowoczesnego*, „Pedagogika Pracy”, 53/2008.

dr Krzysztof LINOWSKI

Wyższa Szkoła Handlowa w Radomiu

krzysztoflinowski@poczta.onet.pl

Badanie świadomości prośrodowiskowej pracowników MSP sektora metalowego

The study of a pro-environmental awareness
of SMEs`employees in the metal sector

Słowa kluczowe: ochrona środowiska, zrównoważony rozwój, zarządzanie wiedzą, profil kompetencji zawodowych, analiza potrzeb edukacyjnych, szkolenie, e-learning.

Key words: environmental protection, sustainable development, knowledge management, professional competence profile, educational need analysis, training, e-learning.

Abstract

Global economic development is accompanied by increased pollution of natural environment. Numerous reports and publications, both European and national ones, inform us about a considerable level of natural environment degradation. This is the reason why present great significance is attached to changes in national policies of European states aiming at support and promotion of activities favouring environmental protection. The metal industry is one of these sectors of economy which have a great impact on environment due to the fact that it produces large amounts of waste. The European project (LdV) *Development of the GreenPoint Qualification Standard and its implementation in small enterprises of the metal sector* corresponds to the implementation plan of European (and the metal sector) priorities in economic development until 2020. The main goal of the project is supporting small and medium-sized enterprises of the metal sector in the field of environmental protection through development of vocational qualifications and promoting “green” culture. The paper presents results of the research into the state-of-the-art knowledge and training needs in the field of environmental protection of workers and managerial staff of the European metal sector companies as well as major conclusions which are the foundation for carrying out further stages of Project Works, i.e. development of the vocational competence profile for the GreenPoint promoter of environmental protection in a company and e-learning training programme.

Wprowadzenie

Obecne uwarunkowania polityczne, gospodarcze, ekonomiczne i społeczne nakładają na przedsiębiorstwa obowiązek prowadzenia działalności gospodarczej w duchu dbałości o środowisko. W ostatnich latach znacznie przybyło przepisów dotyczących

ochrony środowiska i mających wpływ na sektor metalowy, takich jak Dyrektywy UE odnośnie do recyklingu, utylizacji odpadów i odzysku. Firmy sektora metalowego muszą spełniać dość wysokie wymagania w zakresie ochrony środowiska, a ich potencjał europejski jest znaczny – 12-procentowy udział sektora metalowego w całkowitej produkcji sprzedanej UE-27 (ok. 4,2 miliona pracowników). Duże firmy mają wyspecjalizowane działy, komórki lub samodzielne stanowiska ds. ochrony środowiska, natomiast małe firmy nie dysponują wyspecjalizowanym personelem, który mógłby śledzić i kontrolować zarówno wykonywanie pracy, jak i spełnianie wszystkich wymogów prawnych.

W związku z powyższym pojawia się potrzeba dostarczania kadrze kierowniczej i pracownikom małych przedsiębiorstw informacji nt. wpływu działalności przedsiębiorstwa na środowisko i systemów/metod postępowania, w różnych aspektach działalności przedsiębiorstwa w celu obniżenia poziomu zanieczyszczeń i produkcji wszelkiego rodzaju odpadów (przemysłowych i komunalnych). System zarządzania środowiskowego (np. ISO 14001, EMAS lub systemy/procedury tworzone na potrzeby danego przedsiębiorstwa) dostarczają informacji, na podstawie których można zredukować ilość surowców do produkcji, jak i produkowanych odpadów. Zapotrzebowanie na tego typu informacje zgłasza także otoczenie zewnętrzne przedsiębiorstwa, np.: urzędy administracji publicznej, audytorzy środowiskowi, instytucje finansowe, dostawcy, klienci, organizacje społeczne. Jednakże ze względów organizacyjnych, finansowych, kadrowych małe przedsiębiorstwa nie wprowadzają takich procedur.

Efekty realizowanego w latach 2012–2014 projektu (LdV) Rozwój Standardu Kwalifikacji GreenPoint i jego wdrożenie w małych przedsiębiorstwach branży metalowej (Development of the GreenPoint Qualification Standard and its implementation in small enterprises of the metal sector) pozwolą pracownikom produkcyjnym, często z niskimi kwalifikacjami, a także średniej kadrze kierowniczej przedsiębiorstw sektora metalowego zaangażowanym w projekt rozszerzanie/doskonalenie kompetencji z zakresu ochrony środowiska, tworzenie europejskiej sieci współpracy, a w konsekwencji zwiększanie konkurencyjności przedsiębiorstw na rynku.

Ze względu na potrzebę znalezienia wspólnego, europejskiego rozwiązania problemów ochrony środowiska w sektorze metalowym, dostarczenia przedsiębiorstwom bodźców zachęcających do doskonalenia kompetencji pracowników oraz współpracy sektora edukacji i rynku pracy w celu prognozowania zapotrzebowania na kwalifikacje, potrzebę stworzenia wspólnego systemu kwalifikacji zawodowych i ich uznawalności projekt realizowany jest przez partnerstwo sześciu instytucji (z pięciu krajów europejskich) posiadających wieloletnie doświadczenie w 4 kluczowych obszarach projektu: zasoby ludzkie, szkolenia, sektor metalowy, ochrona środowiska:

- Federación Empresarial Metalúrgica Valenciana (FEMEVAL) (Hiszpania) – lider projektu,
- Fundación Equipo Humano (FEQH) (Hiszpania),
- Environmental Academy (Wielka Brytania),
- Berufsfortbildungswerk Geminnützige Bildungseinrichtung GmbH (BFW) (Niemcy),
- Groupement National pour la Formation Automobile (Francja),
- Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy (Polska).

W przeprowadzonych badaniach stanu wiedzy i potrzeb szkoleniowych kadry małych i średnich przedsiębiorstw sektora metalowego poszukiwano odpowiedzi na postawiony problem badawczy: *Jakie kompetencje zawodowe kadry przedsiębiorstw sektora metalowego należy doskonalić, aby wspierać kulturę „zielonego” myślenia i „zielonej” pracy w przedsiębiorstwie? Jakie metody i formy kształcenia/ doskonalenia preferowane są przez pracowników przedsiębiorstw?*

Założenia metodyki badań

Podstawowym celem badania było zgromadzenie i analiza informacji na temat wiedzy i potrzeb szkoleniowych pracowników w zakresie zagadnień ochrony środowiska sektora metalowego. Wyniki tego badania będą podstawą przede wszystkim do opracowania profilu kompetencji zawodowych promotora ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (GreenPoint) i e-learningowego programu szkoleniowego. Diagnoza i analiza potrzeb szkoleniowych pracowników i kadry kierowniczej przedsiębiorstw obejmowała dwa etapy:

- *Desk research*

Problematyka badań została zidentyfikowana na podstawie wyselekcjonowanej literatury przedmiotu, tj. europejskich i krajowych strategii zrównoważonego rozwoju, w tym z zakresu ochrony środowiska; strategię kształcenia/ doskonalenia zawodowego, obowiązujących aktów prawnych z zakresu ochrony środowiska i ich wpływu na sektor metalowy; danych statystycznych; obowiązujących standardów kształcenia zawodowego o profilu „ochrona środowiska”, publikacji, raportów i sprawozdań z badań. Wykaz analizowanej literatury przedstawiono w bibliografii.

- *Badania sondażowe*

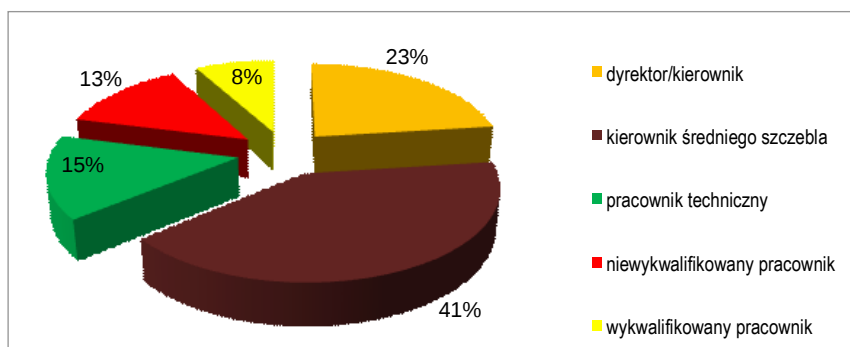
Badania sondażowe przeprowadzono w oparciu o elektroniczny kwestionariusz ankiety wielokrotnego wyboru opracowany przez ekspertów reprezentujących instytucje europejskie zaangażowane w realizację projektu. Pytania miały charakter zamknięty lub półotwarty. Aspekty ochrony środowiska w przedsiębiorstwie podlegające analizie to nie tylko te związane z podstawową działalnością przedsiębiorstwa, czyli procesem produkcji, ale także wszelkie działania przedsiębiorstwa, które mogą oddziaływać na środowisko naturalne. W ankiecie zawarto pytania dotyczące pięciu obszarów badawczych:

- istotności zagadnień ochrony środowiska w wykonywaniu zadań zawodowych pracowników przedsiębiorstw,
- samooceny poziomu wiedzy pracowników w ww. zakresie,
- istotności kompetencji społecznych osób pracujących na stanowiskach związanych z dbałością o środowisko,
- samooceny obszarów tematycznych wzbogacających wiedzę pracowników o środowisku,
- typów szkoleń (forma, technika, czas szkoleń) preferowanych przez kadrę przedsiębiorstw.

Przedmiotem badań były zagadnienia ochrony środowiska w aspekcie analiz/ badań wymogów środowiskowych, planowania, zarządzania, kontroli i monitoringu, komunikacji z otoczeniem wewnętrznym i zewnętrznym przedsiębiorstwa.

Kwestionariusz ankiety skierowany był do kadry zarządzającej i pracowników małych i średnich przedsiębiorstw branży metalowej czterech podsektorów: maszynowego, powłok metalowych, obróbki powierzchniowej, naprawy pojazdów.

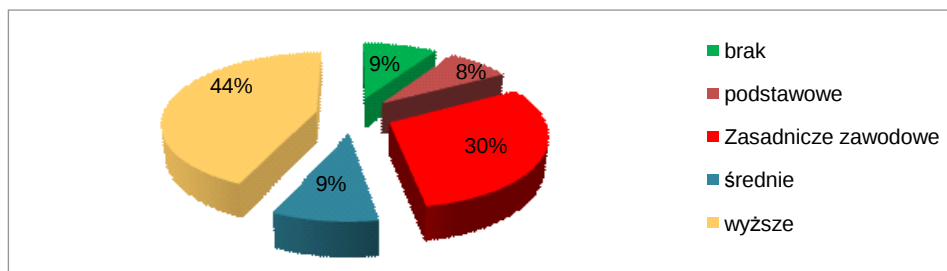
Badania sondażowe zostały przeprowadzone w okresie luty–marzec 2013 r. na 125 stanowiskach pracy w 84 europejskich przedsiębiorstwach sektora metalowego: hiszpańskich, polskich, francuskich, niemieckich, angielskich (duże – 6, średnie – 19, małe – 23, mikro – 36).



Rys. 1. Struktura respondentów wg zajmowanego stanowiska w przedsiębiorstwie

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania.

Respondentami byli kierownicy średniego szczebla (41%), pracownicy techniczno-produkcyjni (36%), kadra zarządzająca (23%) (rys. 1). W badaniu wzięło udział (rys. 2) 21 pracowników z co najwyżej podstawowym wykształceniem, 38 pracowników z wykształceniem zasadniczym zawodowym, 11 osób z wykształceniem średnim i 55 osób z wyższym wykształceniem (62% mężczyzn, 38% kobiet).



Rys. 2. Struktura respondentów wg poziomu wykształcenia

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badania.

Kompetencje zawodowe kadry przedsiębiorstw a ochrona środowiska (analiza wybranych wyników badań)

W analizie wyników badań wykorzystano wskaźnik ważności zadań zawodowych (skala 4-stopniowa)¹. Wartość wskaźnika obliczono wg wzoru:

$$W = \frac{\sum_{i=1}^4 L_i \cdot i}{\sum_{i=1}^4 L_i},$$

gdzie: W – wskaźnik ważności zadania,

L_i – liczba respondentów wystawiających daną ocenę,

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

Skali oceny „Bardzo ważne – Średnio ważne – Mało ważne – Nieważne” przypisano wartości liczbowe odpowiednio „4 – 3 – 2 – 1”.

Przyjęto założenie, że do profilu kompetencji zawodowych promotora ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (GreenPoint), który zostanie zbudowany w dalszym etapie prac projektowych, wejdą te zadania zawodowe z zakresu ochrony środowiska, które uzyskały wskaźnik ważności równy bądź większy od 2,8.

Pozostałe zadania (wskaźnik mniejszy od 2,8) zostaną wyłączone ze standardu, bowiem zostały uznane przez respondentów za niereprezentatywne dla stanowisk pracy. W przypadkach budzących wątpliwości na panelu europejskich ekspertów zewnętrznych podjęta zostanie ostateczna decyzja o istotności tych zadań zawodowych dla stanowisk pracy odpowiedzialnych za ochronę środowiska w przedsiębiorstwie.

Ocena istotności prośrodowiskowych zadań zawodowych pracowników MSP (tab. 1) wykazała, iż znaczna większość zagadnień jest ważna w łańcuchu procesów przedsiębiorstw, istnieje świadomość ekologiczna pracowników dla wspierania działań zmierzających do zachowania równowagi między działalnością gospodarczą przedsiębiorstwa a przyrodą – wskaźnik ważności dla poszczególnych zagadnień prośrodowiskowych przyjmował wartości od 3,1 do 3,9. Budzą wątpliwości jednak dwa zagadnienia – przestrzeganie ustawodawstwa z zakresu ochrony środowiska i identyfikowanie potencjalnych źródeł zanieczyszczeń środowiska pochodzących z procesów produkcyjnych przedsiębiorstw, które uzyskały niski wskaźnik ważności, odpowiednio 2,4 i 2,3. Te właśnie zagadnienia powinny być nadrzędnymi w odniesieniu do pozostałych w tworzeniu świadomości proekologicznej i ocenie wpływu działalności przedsiębiorstwa na środowisko naturalne.

¹ Walidację wskaźnika ważności w warunkach polskich, przeprowadzono na próbie opracowanych 200 standardów kwalifikacji zawodowych; SPO Rozwój Zasobów Ludzkich „Opracowanie i upowszechnianie krajowych standardów kwalifikacji zawodowych”, 2007.

Tabela 1. Istotność zadań zawodowych pracowników zajmujących się w przedsiębiorstwie zagadnieniami ochrony środowiska

Zagadnienia ochrony środowiska	Wartość wskaźnika ważności
Przestrzeganie ustawodawstwa z zakresu ochrony środowiska (ustawy, rozporządzenia, akty wykonawcze) wyrażnie wpływającego na działalność przedsiębiorstwa	2,4
Identyfikowanie i zapewnianie zgodności wymogów środowiskowych występujących w przedsiębiorstwie	3,9
Identyfikowanie potencjalnych źródeł zanieczyszczeń środowiska pochodzących z procesów produkcyjnych przedsiębiorstwa	2,3
Ocenianie rozwiązań ograniczających lub eliminujących emisję zanieczyszczeń środowiska	3,6
Planowanie, udoskonalanie i wdrażanie polityki ochrony środowiska w przedsiębiorstwie	3,8
Tworzenie i stosowanie procedur w sytuacjach zagrożenia środowiska	3,7
Wdrażanie i zapewnianie systemu zarządzania ochroną środowiska (ISO 14001/ EMAS)	3,7
Monitorowanie i pomiar wskaźników emisji czynników szkodliwych (powietrze, woda, odpady)	3,7
Monitorowanie i kontrola działań identyfikacji, znakowania i gospodarki odpadami	3,7
Ubieganie się o stosowne pozwolenia w organach administracji państwowej	3,6
Kontaktowanie się z upoważnionymi organami przeprowadzającymi odpowiednie kontrole	3,5
Prowadzenie działań informacyjno-komunikacyjnych z personelem w zakresie zagadnień ochrony środowiska	3,5
Planowanie szkoleń pracowników z zakresu ochrony środowiska	3,6
Prowadzenie polityki informacyjnej przedsiębiorstwa z zakresu ochrony środowiska	3,6
Reprezentowanie przedsiębiorstwa w zakresie zarządzania i kontroli w obszarze ochrony środowiska przed instytucjami zewnętrznymi	3,3
Reprezentowanie przedsiębiorstwa na zewnątrz w zakresie ochrony środowiska (związki pracodawców, komisje branżowe itp.)	3,2
Kontrolowanie i zapewnianie prawidłowości działania urządzeń ochrony środowiska	3,1
Zapewnianie stosowania się do środowiskowych wymogów podwykonawców i dostawców	3,4
Prowadzenie okresowych kontroli wyników przedsiębiorstwa wpływających na środowisko	3,6
Okresowe kontrolowanie dostosowania się do wymogów środowiskowych w przedsiębiorstwie	3,4
Sporządzanie sprawozdań o oddziaływaniu przedsiębiorstwa na środowisko do organów administracji terenowej	3,6
Zarządzanie dokumentacją firmy z zakresu ochrony środowiska	3,4
Rozwijanie bazy wiedzy o ochronie środowiska	3,4
Uaktualnianie przepisów prawa dotyczących ochrony środowiska	3,6
Nadzorowanie/Monitorowanie zaleceń jednostek administracji terenowej	3,4
Kontrolowanie i zapewnianie prawidłowości działania urządzeń ochrony środowiska	3,1

Źródło: opracowanie własne.

Wyniki badań potrzeb szkoleniowych pracowników MSP w zakresie ochrony środowiska można streścić słowami filozofa greckiego Sokratesa „wiem, że nic nie wiem”. Z analizy badań wynika bowiem, że respondenci posiadają wiedzę prośrodowiskową, ale uważają, że jest ona niepełna (tab. 2).

Badani wskazywali na prośrodowiskowe obszary tematyczne, które rozszerzyłyby ich wiedzę na temat działań, które można wdrożyć dla lepszego dostosowania procesów przedsiębiorstwa i umiejętności potrzebne dla wdrożenia tych działań/procesów.

Tabela 2. Analiza stanu wiedzy i potrzeb szkoleniowych pracowników MSP sektora metalowego z zakresu zagadnień ochrony środowiska

Samoocena poziomu wiedzy pracowników MSP z zagadnień ochrony środowiska	Wartość wskaźnika ważności $\geq 2,8$	Wartość wskaźnika ważności $< 2,8$
Akty prawne z zakresu ochrony środowiska		2,7
Pozwolenia, certyfikaty	2,8	
Magazynowanie i przechowywanie odpadów	3,3	
Redukcja odpadów i recykling	4	
Oczyszczanie ścieków		2,5
Emisja do atmosfery		2,5
Zmiana klimatu		2,6
Poziom hałasu		2,7
Zanieczyszczenia chemiczne	2,8	
Znakowanie, stosowanie i zasady postępowania z produktami chemicznymi	2,8	
Składowanie produktów chemicznych	2,9	
Zanieczyszczenia biologiczne		2,2
Efektywność energetyczna procesów produkcyjnych		2,7
Metody minimalizacji zużycia energii	2,8	
Energia odnawialna		2,5
Ergonomia		2,6
Kontrole i obowiązkowe inspekcje	2,8	
System zarządzania środowiskowego ISO 14001/EMAS		2,6
Typy aparatury i urządzeń pomiarowych służących do monitoringu środowiska		2,4
Parametry określające stopień zanieczyszczenia środowiska		2,2
Ekonomiczna efektywność działań związanych z ochroną środowiska		2,3
Opłaty związane z ochroną środowiska		2,4
Odzyskiwanie podatku		2
Publiczne finansowanie ochrony środowiska w przedsiębiorstwie		2
Zasady zrównoważonego rozwoju gospodarki		2,3

Źródło: opracowanie własne.

Zdiagnozowane potrzeby szkoleniowe pracowników MSP przemysłu metalowego dotyczą:

- znajomości przepisów prawnych z zakresu ochrony środowiska (wskaźnik ważności – 2,7),
- metod oczyszczania ścieków, źródeł i skutków zanieczyszczeń powietrza, metod badań poziomu hałasu, skutków zanieczyszczeń środowiska naturalnego (od 2, 5 do 2,7),
- wpływu i sposobów ograniczania zanieczyszczeń biologicznych (2,2),
- metod pomiaru efektywności energetycznej procesów produkcyjnych (2,7),
- źródeł i technologii energii odnawialnej (2,5),
- aparatury i urządzeń pomiarowych stosowanych do monitoringu środowiska (2,4) – parametrów określających stopień zanieczyszczeń środowiska (2,2),
- systemów zarządzania środowiskowego (2,6),
- ekonomicznych aspektów ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (opłaty, podatki, zewnętrzne finansowanie, ekonomiczna efektywność procesu ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (od 2,0 do 2,4).

Doskonalenie kompetencji prośrodowiskowych zdaniem respondentów (53%) powinno dotyczyć konkretnego zakresu tematycznego (rys. 1), najbardziej zbliżonego zadaniom zawodowym wykonywanym na stanowiskach pracy.

Preferowaną przez respondentów metodą kształcenia/doskonalenia zawodowego jest kształcenie na odległość (77% wypowiedzi), w tym najczęściej wskazywaną formą szkolenia (52% wypowiedzi) jest kurs on-line. Pozostałe formy szkolenia wskazane w kwestionariuszu ankiety nie uzyskały większej akceptacji respondentów, np. grupowa praca on-line (38%), kurs korespondencyjny (10%).

Podsumowanie

Przedsiębiorstwa, które prowadzą działalność gospodarczą jednocześnie zwracając uwagę w swoich działaniach na ochronę środowiska naturalnego, zyskują uznanie konsumentów, kontrahentów, instytucji otoczenia zewnętrznego przedsiębiorstwa. Prowadzenie polityki prośrodowiskowej w przedsiębiorstwie jest możliwe wówczas, kiedy pracownicy są świadomi i zmotywowani do podejmowania takich działań. Jedną z metod rozwoju kompetencji zawodowych pracowników (inwestycją przynoszącą korzyści firmie) są dedykowane szkolenia. Zdiagnozowane w badaniach istotne prośrodowiskowe zadania zawodowe pracowników przedsiębiorstw przemysłu metalowego Hiszpanii, Francji, Wielkiej Brytanii, Niemiec i Polski oraz obszary tematyczne doskonalenia zawodowego pracowników, które należy rozszerzać (projekt *LdV Rozwój Standardu Kwalifikacji GreenPoint i jego wdrożenie w małych przedsiębiorstwach branży metalowej*) pozwolą przedsiębiorstwom zaangażowanym w realizację projektu na osiągnięcie wielu korzyści ze współpracy. Zaliczyć do nich możemy:

- **Profil kompetencji zawodowych promotora ochrony środowiska w przedsiębiorstwie** (ang. GreenPoint) dla pracowników czterech podsektorów metalowych (maszynowego, powłok metalowych, obróbki powierzchniowej, na-

prawy pojazdów) – może zostać wykorzystany do opisu stanowisk i profili kompetencyjnych, rekrutacji, selekcji i oceny pracowników, wartościowania pracy, oceny ryzyka zawodowego;

- **Program doskonalenia zawodowego promotora ochrony środowiska w przedsiębiorstwie (GreenPoint)** – opracowany na podstawie analizy potrzeb szkoleniowych – służy rozwijaniu kompetencji prośrodowiskowych pracowników, modyfikacji standardów egzaminacyjnych, porównywalności i uznawalności kwalifikacji w krajach realizujących projekt, mobilności pracowników;
- **Kurs on-line** dedykowany pracownikom wykonującym zadania zawodowe w duchu dbałości o środowisko naturalne;
- **Certyfikat GreenPoint** dla pracowników, którzy ukończyli kurs on-line;
- **Narzędzia wsparcia** dla pracowników w celu upowszechniania zdobytej wiedzy (przewodnik GreenPoint, plakaty, broszury informacyjne) wśród pracowników przedsiębiorstwa;
- **Certyfikat „Przedsiębiorstwo GreenPoint”** – przykład **dobrej praktyki zarządzania środowiskowego**, wizerunek „zielonej firmy”, konkurencyjności przedsiębiorstwa,
- **GreenPoint Club** – członkowie klubu (przedsiębiorstwa) dzielą się doświadczeniami prośrodowiskowymi, otrzymują bieżące informacje dotyczące zarządzania środowiskowego (np. regulacje prawne, źródła zanieczyszczeń środowiska, wymogi, kontrole i opłaty środowiskowe).

Bibliografia

1. *Analysis and overview of NQF developments in European countries*, Annual report 2012, European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Luxembourg 2013, dostęp online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6117_en.pdf.
2. *Employment in Europe 2010 report*, European Commission Directorate-General for Employment, Social Affairs and Equal Opportunities, Brussels 2010.
3. *Employment, Skills and occupational trends in the automotive industry*. EC – Alphametrics and Gropue-Alpha, Cambridge/Brussels, Paris 2008, dostęp online: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=3049&langId=en>.
4. *EUROPA 2020, Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu*, KOMUNIKAT Komisja Europejska, Bruksela, 3.3.2010 KOM(2010) 2020.
5. *FWC Sector Competitiveness Studies - Competitiveness of the EU Metalworking and Metal Articles Industries*, Final report, Directorate-General Enterprise & Industry, ECORYS SCS Group, Rotterdam, November 2009, dostęp online: http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/mechanical/files/metalworking/mma_final_report_181109_final_en.pdf,
6. *Green skills and environmental awareness in vocational education and training*, Synthesis report, European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Luxembourg 2012, dostęp online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/5524_en.pdf.
7. Januszewska I., Podlejska K., Jackiewicz A., Filipek M., *Zrównoważona produkcja w działalności przedsiębiorstw*, Raport z badania, PARP, Warszawa 2011.
8. Lisowska-Mieszkowska E., *Systemy zarządzania środowiskowego – rozwój i funkcjonowanie w Polsce*, w: „Ochrona Środowiska i Zasobów Naturalnych” nr 30, 2007, s. 5.

9. Łapanowski W., *Bezpieczeństwo użytkowania maszyn Poradnik dla pracodawców*. Państwowa Inspekcja Pracy, Główny Inspektorat pracy, Warszawa 2012.
10. *Monitoring ECVET implementation strategies in Europe*, European Centre for the Development of Vocational Training (CEDEFOP), Luxembourg 2013, dostęp online: http://www.cedefop.europa.eu/EN/Files/6118_en.pdf.
11. *Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia 2007–2013 wspierające wzrost gospodarczy i zatrudnienie*. Narodowa Strategia Spójności, Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006.
12. „Niewidzialny” sektor europejskiego przemysłu – teraz w centrum uwagi: *Obróbka metali i produkcja artykułów metalowych*. Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna ds. Przedsiębiorstw i Przemysłu, Luxemburg 2010, dostęp online: http://bookshop.europa.eu/pl/-niewidzialny-sektor-europejskiego-przemys-u-teraz-w-centrum-uwagi-pbNB3110451/pgid=y8dlS7GUWMDSR0EAlMEUUsWb0000xcus01xT;sid=xTtoCnbPg9poASSLyBr2rRTqZ_gUWjus20k=?CatalogCategoryID=iEcKABstewIAAAEjlpAY4e5L.
13. *OPINION of the Committee on Employment and Social Affairs for the Committee on the Environment, Public Health and Food Safety on Innovating for Sustainable Growth: A Bioeconomy for Europe (2012/2295(INI))*, European Parliament, Committee on Employment and Social Affairs; dostęp online: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?type=COMPARL&reference=PE-506.093&format=PDF&language=EN&secondRef=02>.
14. *Plan działania prowadzący do przejścia na konkurencyjną gospodarkę niskoemisyjną do 2050 r.* Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno-Społecznego i Komitetu Regionów. Komisja Europejska, KOM(2011) 112 wersja ostateczna, Bruksela 2011.
15. *Spotlight on Europe’s “invisible” sector The metalworking and metal article industries*, European Commission DG Enterprise and Industry, 2010, dostęp online: http://ec.europa.eu/enterprise/sectors/mechanical/files/metalworking/documentation_pack_en.pdf.
16. *Study on the Competitiveness of the European Companies and Resource Efficiency Final Report*, Directorate General- Enterprise and Industry, Rotterdam 2011, dostęp online: http://ec.europa.eu/enterprise/policies/sustainable-business/files/competitiveness_of_european_companies_150711_en.pdf.
17. Ustawa o IOŚ z 20.07.1991 r. o Inspekcji Ochrony Środowiska (Dz.U. z 2007 r. nr 44 poz. 297 z późn. zm.).
18. Ustawa o odpadach z 27 kwietnia 2001 r. (Dz.U. z 2010 r. nr 185 poz. 1243).
19. Ustawa o opłacie skarbowej z 16.11.2006 r. (Dz.U. Nr 255 poz. 9635).
20. Ustawa Prawo ochrony środowiska z 17 kwietnia 2001 r. (tekst jednolity Dz.U. z 2008 r., Nr 25, poz. 150 z późn. zm.).
21. Wojciechowska A., *Rachunek kosztów ochrony środowiska w zarządzaniu przedsiębiorstwem produkcyjnym*, rozprawa doktorska. Uniwersytet Ekonomiczny w Poznaniu, Wydział Zarządzania Katedra Rachunkowości, Poznań 2009, dostęp online: <http://www.wbc.poznan.pl/content/161623/S4145WojciechowskaAleksandra.pdf>.
22. *Zarządzanie kapitałem intelektualnym w organizacji inteligentnej*, (red.) W. Harasim, Wyższa Szkoła Promocji, Warszawa 2012.

mgr Iwona KACAK, mgr Katarzyna SKOCZYŁAS

ITeE – PIB, Radom

iwona.kacak@itee.radom.pl

kasia.skoczylas@itee.radom.pl

Profesor dr hab. Franciszek Szlosek

Profesor Franciszek Szlosek¹ – doświadczony badacz, wspaniały nauczyciel i wychowawca*

Profesor dr hab. Franciszek Szlosek jest szczególnie cenionym, szanowanym i powszechnie znanym w kraju i poza granicami Polski pracownikiem naukowo-dydaktycznym – nade wszystko zaś wspaniałym człowiekiem. Urodził się 1 października 1943 roku w Buczkowicach koło Bielska-Białej. Po ukończeniu 7-klasowej szkoły podstawowej w 1957 roku rozpoczął naukę w zasadniczej szkole zawodowej, a następnie Technikum Przemysłowo-Pedagogicznym w Warszawie, które ukończył w 1965 roku.

W tym też roku podjął studia na Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Ekonomii Politycznej. Wydarzenia w 1968 roku sprawiły, że zmuszony został do przerywania tych studiów. Jednakże studia ekonomiczne ukończył w systemie zaocznym w 1972 roku w Szkole Głównej Planowania i Statystyki w Warszawie. Dwa lata wcześniej, to jest w 1970 roku rozpoczął studia na Wydziale Mechanicznym Politechniki Warszawskiej, które ukończył w 1974 roku. Zarówno studia ekonomiczne, jak i techniczne wpłynęły na dalszą pracę i przyszłą karierę zawodową Jubilata. Nieprzerwane i głęboko umotywowane zamiłowanie do zawodu nauczyciela przyczyniło się do podejmowania kolejnych wyzwań zawodowych, edukacyjnych i organizacyjnych, a także zdobywania stopni naukowych.

Ponadto wykonywana praca nauczyciela zawodu w Zespole Szkół Zawodowych im. S. Starzyńskiego w Warszawie w latach 1967–1970 oraz podjęta po studiach praca wykładowcy przedmiotów technicznych, a także zastępcy dyrektora, a następnie dyrektora Zespołu Szkół Budowy Traktorów w Warszawie-Ursusie (w latach 1971–1985) wpływały znacząco na rozwój zawodowy oraz edukację młodzieży i kadry nauczycielskiej.

Nieprzerwane zamiłowanie i chęci Jubilata związane z nauczaniem młodzieży oraz doskonaleniem kadr nauczycielskich sprawiły, że podjął w 1985 roku pracę na stanowisku kierownika Zakładu Przedmiotów Zawodowych w Instytucie Kształcenia

¹ Dokonania naukowe i dydaktyczno-wychowawcze Prof. F. Szloska opisane zostały wcześniej w publikacjach: T.W. Nowacki, J. Kunikowski, *Profesor Franciszek Szlosek – nauczyciel, badacz i wychowawca*, s. 11–17; N. Nyczkało, *Twórcze poszukiwania, umiejętności pedagogiczne oraz rozwój innowacyjny Profesora Franciszka Szloska*, s.23-38, (w:) *Nauka – Edukacja – Wychowanie*, red. T. Zacharuk, N. Nyczkało, J. Kunikowski, Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny, Siedlce 2011.

* Źródło: Інноваційність у науці і освіті: наукове видання до ювілею професора, доктора хабілітованого Франтішека Шльосека / шВ. Кремень, Э. Куніковські, Н. Нічкало (ред.); Хмельницький національний університет. – К.: Богаданова А.М., 2013. – 8–13 с.

Nauczycieli w Warszawie. Pełniąc tę ważną i odpowiedzialną funkcję – do końca 1990 roku, odpowiadał za doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w skali całego kraju.

Doktorat uzyskał Franciszek Szlosek w 1984 roku w Instytucie Badań Pedagogicznych w Warszawie, gdzie był słuchaczem studiów doktoranckich. Ten stopień naukowy zdobył na podstawie rozprawy doktorskiej na temat: „Przygotowanie a praca nauczyciela teoretycznych przedmiotów zawodowych”. Promotorem był prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski.

W całym dotychczas prezentowanym okresie na szczególnie wyeksponowanie zasługują również podejmowane przez Jubilata zadania badawcze, które są ważnym przedsięwzięciem w rozwoju i dorobku naukowym. W latach 1980–1985 brał udział w badaniach zespołowych realizowanych w ramach Programu Węzłowego 11.4. pt.: „Przygotowanie a praca i doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych”. Z kolei w latach 1985–1990 był członkiem Zespołu Bydgoskiego (koordynator II st.), który prowadził szerokie badania w ramach Centralnego Programu Badań Podstawowych (C.P.B.P.) 08.17. nt.: „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych”.

Efektom tych badań jest opracowany przez Jubilata raport z badań „Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przedmiotów mechanicznych” (Bydgoszcz 1989) oraz dwie charakterystyki zawodowe: nauczyciela przedmiotów mechanicznych i instruktora praktycznej nauki zawodu – „Charakterystyki kwalifikacji nauczyciela szkół zawodowych” (opracowanie zespołowe pod redakcją Z. Wiatrowskiego i E. Podolskiej-Filipowicz, Bydgoszcz 1990).

Profesor opracował ponadto monografie: „Przygotowanie a praca nauczyciela przedmiotów zawodowych” (Warszawa 1988); „Doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w Polsce i Czechosłowacji” (Warszawa 1988); „Psychologiczne i pedagogiczne wyznaczniki procesu kształcenia zawodowego” (Warszawa 1990).

W swojej działalności badawczej Prof. Franciszek Szlosek podejmował interesujące badania dotyczące efektywności przygotowania zawodowego. Wpisuje się tu również rozprawa doktorska, także prowadzone badania nad sylwetką nauczyciela liceum technicznego oraz eksperymentalne badania wpływu metod aktywizujących na skuteczność doskonalenia zawodowego dorosłych. Pod koniec lat 90. był członkiem zespołu badawczego realizującego grant Komitetu Badań Naukowych dotyczący kształcenia modułowego w edukacji zawodowej.

Powszechnie znane są i wysoko cenione również takie opracowania Profesora, jak: „Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych” (Radom 1995, 1996, 1997, 1998); „Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce” (Radom 1995).

W swoich badaniach i publikacjach Profesor zawsze miał na uwadze kształtowanie nowoczesnego modelu edukacji zawodowej, w którym uwzględniane powinny być nowe warunki rozwoju społeczno-ekonomicznego oraz technologicznego. Zwracał szczególną uwagę na: cele oświaty i edukacji zawodowej; ogólne i szczegółowe cele dydaktyczne; rolę wykładowcy w procesie nauczania–uczenia się zawodu; treści nauczania, ich sens i możliwości strukturalizowania; metody nauczania; metody kontroli i oceny w procesie edukacji zawodowej.

Na podkreślenie zasługuje to, że niezależnie od intensywnie prowadzonych badań Profesor wypełnia odpowiedzialne funkcje edukacyjne, wychowawcze i organizacyjne, w które wpisuje się wykonywana przez cztery lata (1988–1991) funkcja redaktora naczelnego ogólnopolskiego czasopisma „Szkola Zawodowa”. Jest ponadto redaktorem naczelnym czasopisma specjalistycznego „Biuletyn Nauczyciela Szkoły Zawodowej”. Dużym wyzwaniem i doświadczeniem Jubilata było nadzorowanie, w latach 1991–1993 z ramienia Ministerstwa Sprawiedliwości szkół zawodowych przy zakładach poprawczych.

Pracę habilitacyjną na temat: „Dydaktyka oświaty zawodowej – na podstawie oświaty zawodowej Polski” obronił w 1997 roku w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej Akademii Nauk Pedagogicznych w Kijowie. Praca ta została oceniona szczególnie wysoko zarówno przez profesorów, recenzentów z Polski, jak również profesorów, recenzentów z Ukrainy – o czym napisano w charakterystyce twórczych poszukiwań Jubilata. Widać wyraźnie, że po obronie pracy habilitacyjnej, na fundamencie swojego rozwoju naukowego nie tylko kontynuował realizację swoich konceptualnych idei i metodyk, ale i wychodził na wysoki poziom swej działalności naukowej. Świadczy o tym rozwój kultury metodologicznej, podejmowanie nowych, śmiałych eksperymentów oraz aktywny udział w rozwoju naukowym szkół, o prognostycznym ukierunkowywaniu prac naukowo-badawczych.

Przedmiotem zainteresowania naukowego Prof. Franciszka Szloska, zarówno przed i po doktoracie, jak i po habilitacji jest głównie pedagogika pracy, pedeutologia i dydaktyka, a w szczególności takie jej obszary, jak kształcenie zawodowe, problematyka nauczyciela szkoły zawodowej, doskonalenie zawodowe oraz doradztwo zawodowe. Ponadto, w ostatnich latach Profesor zajmuje się systematycznie metodologią badań oświatowych.

W swojej działalności dydaktycznej, naukowej i organizacyjnej Profesor Franciszek Szlosek przeszedł wszystkie szczeble w szkolnictwie wyższym. W latach 1993–1999 był adiunktem i prodziekanem ds. nauki na Wydziale Nauczycielskim Politechniki Radomskiej, współzałożycielem Wyższej Szkoły Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania i jej rektorem w latach 1997–2000, współzałożycielem Wyższej Inżynierskiej Szkoły Bezpieczeństwa i Organizacji Pracy w Radomiu i jej pierwszym rektorem w 2002 roku, od 1 października 2000 r. do 30 września 2003 roku profesorem nadzwyczajnym Akademii Świętokrzyskiej i kierownikiem Katedry Teorii Rozwoju Zawodowego. Następnie, w latach 2003–2005, profesorem nadzwyczajnym Akademii Podlaskiej w Siedlcach i zastępcą dyrektora Instytutu Pedagogiki ds. Nauki. Obecnie jest profesorem Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie, dyrektorem Instytutu Pedagogiki.

Aktywność naukowa i uznane kompetencje merytoryczne, zwłaszcza realiów polityki oświatowej stały się bezpośrednią przyczyną powoływania Jubilata do następujących komitetów, komisji i rad naukowych:

- członek Prezydium Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN – od 1990 r.;
- członek zagraniczny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy – od 1999 r.

- prezydent „Towarzystwa Naukowego Polska – Ukraina” od roku 2003;
- ekspert w Międzyresortowym Zespole ds. Prognozowania Popytu na Pracę funkcjonującym przy Rządowym Centrum Studiów Strategicznych;
- członek Komisji Głównej Olimpiady Wiedzy Technicznej;
- członek rad naukowych: w Instytucie Kształcenia Zawodowego w latach 1983–1990; w Instytucie Kształcenia Nauczycieli; na Wydziale Nauczycielskim Politechniki Radomskiej; w Wyższej Szkole Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania; w Wyższej Inżynierskiej Szkole Bezpieczeństwa i Organizacji Pracy; w Akademii Świętokrzyskiej; na Wydziale Humanistycznym Akademii Podlaskiej;
- członek Senatu Akademii Pedagogiki Specjalnej i przewodniczący Senackiej Komisji ds. Finansów Uczelni.

Prof. dr hab. Franciszek Szlosek jest ściśle związany z realną pracą zawodową nauczycieli (był członkiem Ogólnopolskiego Seminarium Pedagogiki Pracy) i przyszłą pracą młodych adeptów nauki. Cechuje go we współpracy z podopiecznymi – jak stwierdził prof. zw. dr, dr hsc. Tadeusz W. Nowacki – wiele pozytywnych nastawień:

- jest bardzo odpowiedzialny i słowny, w procesach współpracy stanowi zawsze pewny punkt co do jasności wykonywanych zadań, jak i ich terminowości;
- jest świetnym organizatorem, pamiętającym o najdrobniejszych szczegółach, a jednocześnie nietracącym z oczu generalnego celu działalności;
- jest opiekunem „spolegliwym”, dbającym zarówno o studentów, jak i pracowników naukowych szukających u niego pomocy;
- posiada duże zasługi w dziedzinie współpracy naukowej z zagranicą.

Od 1994 roku Profesor jest organizatorem cyklicznej (odbywającej się co dwa lata) konferencji międzynarodowej pod nazwą: „Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli”, od 2000 roku organizatorem Szkoły Metodologicznej – Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego. Spotkania tego Seminarium odbywały się systematycznie dwa razy w roku (tygodniowe w sierpniu, w Zubercu na Słowacji, a od 2010 r. we Lwowie na Ukrainie oraz 3-dniowe spotkania na przełomie stycznia i lutego w Ustroniu). Obecnie realizowane są spotkania zimowe w Ustroniu. Jest również głównym organizatorem międzynarodowej konferencji naukowej – Forum Polsko-Ukraińskiego, o cyklicznych dwuletnich spotkaniach na przemian w Polsce i na Ukrainie. I Forum Polsko-Ukraińskie odbyło się w Ustroniu w 2005 roku, II Ukraińsko-Polskie Forum zorganizowane zostało się w Kijowie w 2007 roku, III Polsko-Ukraińskie Forum odbyło się w Warszawie – Zamościu w 2009 roku. Kolejne IV Polsko-Ukraińskie Forum naukowe odbyło się na Uniwersytecie Narodowym im. B. Chmielnickiego w Czerkasach w 2011 roku. Natomiast V Forum Naukowe polskich i ukraińskich pedagogów odbyło się na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie w dniach 23–25 września 2013 r. W ramach forów Profesor zorganizował wiele wystaw dorobku pedagogów polskich i ukraińskich, w tym między innymi: dorobku Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w Warszawie 2005 r. Natomiast w 2007 roku zorganizowana została wystawa dorobku polskich pedagogów w Kijowie.

Jubilat jest autorem ponad 430 publikacji, które są wynikiem systematycznie realizowanych badań naukowych i pokłosiem organizowanego Ogólnopolskiego Seminarium Badawczego i Forum Polsko-Ukraińskiego oraz pisanych prac monograficznych, podręcznikowych i słowników. Spośród wydanych znane są najbardziej: *Przygotowanie a praca nauczycieli przedmiotów zawodowych* (1987); *Pedagogiczne i psychologiczne wyznaczniki kształcenia zawodowego* (1990); *Kształcenie i doskonalenie nauczycieli przedmiotów zawodowych w wybranych krajach świata* (1992); *Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych* (1995, 1996, 1997, 1998); *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego – współautor* (1997); *Psychologiczne i dydaktyczne aspekty kształcenia dorosłych* (1998); *Edukacja nauczycielska* (1998); *Menedżment i organizacja* (2000); *Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce* (2000); *Badanie – Dojrzwanie – Rozwój. Na drodze do doktoratu – trzynaste wydań (od 2002 do 2013 r.)*; *Kształcenie zawodowe w Polsce i na Ukrainie – współautorstwo z prof. N. Nyczkało* (2009); *Kształcenie ustawiczne do wielokulturowości – współredakcja z prof. T. Lewowickim* (2009); *Metodologia badań oświatowych* (w druku).....; *Edukacja – Praca – Kariera. Praca wydana na 40-lecie Polskiej Pedagogiki Pracy* – współredakcja z prof. H. Bednarczykiem (2013).

Profesor tłumaczy również książki z języka ukraińskiego na język polski, m.in.: Iwan A. Ziazun, *Mistrzostwo pedagogiczne*, Warszawa – Radom 2005; Nelli G. Nyczkało i Franciszek Szlosek, *Kształcenie zawodowe w Polsce i na Ukrainie na tle przemian*, Warszawa 2008 (tłumaczenie części książki dotyczącej przemian na Ukrainie, wykonanej przez prof. N.G. Nyczkało); oraz książek – N.G. Nyczkało, *Kształcenie zawodowe i pedagogiczne na Ukrainie. Myśli i koncepcje*, Warszawa – Radom 2010 oraz Wasyl G. Kremin, *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, Warszawa 2011.

Publikacje Profesora Franciszka Szloska w sposób szczególny przyczyniają się do rozwoju i doskonalenia kadry pedagogicznej nie tylko w Polsce. Natomiast zamiłowanie i przywiązanie do pięknych stron rodzinnych sprawiło, że podjął się napisania książki po tytule: *Dwa oblicza Beskidu Śląskiego* (wydane w 2013 r.).

Jubilat brał także udział we wszystkich ogólnopolskich i ponad 40 międzynarodowych konferencjach poświęconych zwłaszcza pedagogice pracy, dydaktyce, pedagogologii, systemowi kształcenia nauczycieli i podwyższaniu kwalifikacji. Będąc ekspertem w tej dziedzinie, proszony był o wygłaszanie referatów naukowych, m.in.: w Bratysławie *Wzdelowanie uczycieli odbornych predmetow w Polsko* (1989); w Wiedniu *Berufspedagogik und Arbeitspedagogik* (1990); w Leningradzie *Powyższanie kwalifikacji prepadawatielej profesijnych predmetow w Polsce* (1991); w Kijowie *Reforma sistemi oswity w Polsce* (1999); w Kijowie *Reforma poslegimnazjalnoj oswity w Polsce* (2000); we Lwowie *Wikoristanja zasobiw multimedia u profesjonalnoj oswity* (2002); w Kijowie *32 lata pedagogiki pracy w Polsce* (2004); *Od europejskich do polskich ram kwalifikacyjnych* (2010), Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy; Uniwersytet Pedagogiczny im. Dragomanowa; *Kariera naukowa drogą do elity społecznej* (2012), Uniwersytet im. Drahomanowa.

Jubilat niezwykle wysoko ceni sobie współpracę z przewodniczącym Parlamentu Europejskiego, prof. dr. hab. Jerzym Buzkiem w ramach Projektu „Zrównoważony rozwój – debiut naukowy 2010–2011”. Ponadto w latach 2011–2012 Profesor był

kierownikiem projektu „Współpraca szkoły z rodzicami/opiekunami” – prowadzonego w ramach badań „Kapitału ludzkiego”, Projekty IX: działanie 9.1. W uznaniu zasług naukowo-dydaktycznych otrzymał w 2011 roku Certyfikat nr 10 – *Ambasador innowacyjnych idei i praktyk pedagogicznych*, nadany przez Łódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, który podpisali dyrektor Centrum Janusz Moos i Konsul Honorowy Wielkiej Brytanii – Małgorzata Brzezińska.

Profesor znany jest z wnikliwości, pomysłowości, niesienia pomocy młodej i rozwijającej się kadrze naukowej. Jest promotorem 2 prac habilitacyjnych (w Instytucie Pedagogiki Psychologii Oświaty Zawodowej w Kijowie, gdzie także w przypadku prac habilitacyjnych są promotorzy), wykształcił 12 doktorów, ponad 1200 dyplomantów, w tym około 1000 magistrów. Recenzował 8 prac habilitacyjnych oraz był recenzentem 4 doktoratów honoris causa: prof. Tadeusza W. Nowackiego, prof. Stanisława Kaczora, prof. Zygmunta Wiatrowskiego, prof. Jerzego Niemca. Był także recenzentem 31 prac doktorskich i ponad 50 recenzji książek i opracowań monograficznych.

W uznaniu zasług za wieloletnie osiągnięcia w pracy dydaktycznej, wychowawczej i naukowej Prof. dr hab. F. Szlosek był wielokrotnie wyróżniany nagrodami I i III stopnia Ministra Edukacji, Dyrektora Instytutu Kształcenia Nauczycieli oraz nagrodami rektorskimi I i II stopnia, m.in.: Rektora Politechniki Radomskiej, Rektora Akademii Podlaskiej oraz nagrodami I stopnia Rektora Akademii Pedagogiki Specjalnej.

Odnaczony został także odznaczeniami państwowymi i resortowymi: Srebrnym i Złotym Krzyżem Zasługi, Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Medalem „Za Zasługi dla Nauki” nadanym przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy, Medalem im. K. Uszyńskiego „Za Osiągnięcia Naukowe we Współpracy Polska–Ukraina”; Medalem Grigorija Skoworody Za Zasługi w Rozwoju Teorii i Metodologii Kształcenia Zawodowego oraz Współpracy Polsko-Ukraińskiej; Medalem „Za Zasługi dla rozwoju Uniwersytetu im. Bogdana Chmielnickiego w Czerkasach” nadanym przez Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy.

Szczególnym wyróżnieniem dla dostojnego Jubilata jest uzyskanie w 2013 roku zaszczytnego tytułu Doktora HONORIS CAUSA Chmielnickiego Narodowego Uniwersytetu.

Profesor posiada także Medal „Za Zasługi dla Siedleckiej Humanistyki im. Księżnej Aleksandry Ogińskiej”, Medal „40-lecia Zespołu Szkół Zawodowych w Ursusie”, Medal „Za Zasługi dla Przemysłu Ciągnikowego w Polsce” oraz Medal „40-lecia Akademii Podlaskiej”.

Jubilat jest żonaty z Bożenną z domu Niedziałek, ma troje dzieci: syna Roberta i córki: Marzenę i Monikę, synową Monikę, zięciów Andrzeja i Adama oraz siedmioro wnucząt: Janusza, Marka, Weronikę, Michała, Szymona, Jakuba, Kajemana.

Prof. zw. dr, dr hab. hsc. Nella G. Nyczkało
Narodowa Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy
Prof. zw. dr hab. Jerzy Kunikowski
Uniwersytet Przyrodniczo-Humanistyczny w Siedlcach

Innowacyjność w nauce i edukacji

Jest to monografia jubileuszowa na 70-lecie Profesora dr. hab Franciszka Szloska wydana w językach: ukraińskim, polskim i angielskim przez Narodową Akademię Nauk Pedagogicznych Ukrainy, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN i Narodowy Chmielnicki Uniwersytet. Uniwersytet Chmielnicki 24 października 2013 roku był głównym miejscem uroczystości jubileuszowych.

Jubilat został wyróżniony zaszczytnym tytułem doktora honoris causa Chmielnickiego Uniwersytetu. Laudacje wygłosili profesorowie: Nella Nyczkało i Zygmunt Wiatrowski.

Profesor Franciszek Szlosek otrzymał medal Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy im. G. Skowrody za zasługi w rozwoju teorii i praktyki kształcenia zawodowego.

Ministerstwo Oświaty i Nauki Ukrainy uhonorowało Jubilata Srebrnym Medalem dla Osobowości Twórczych za zasługi dla rozwoju Uniwersytetu Chmielnickiego.

Odbyła się konferencja naukowa z udziałem wybitnych uczonych Ukrainy i Polski. Monografia zawierająca materiały konferencji została wydana pod redakcją kolegium: W. Kremień, J. Kunikowski, N. Nyczkało, T. Zacharczuk, I. Ziazun, J. Łaszczuk, W. Radkiewicz, I. Sawczenko, M. Skiba, W. Timienko, zaś recenzenci to: S.M. Kwiatkowski, H. Bednarczyk, J. Zinkowski, W. Krawiec.

Jubileuszowa monografia zawiera: słowo o jubilationie, okolicznościowe adresy i pozdrowienia oraz cztery rozdziały prac naukowych ukraińskich i polskich pedagogów.

Otwierają ją repliki książek Jubilata i cytaty z jego prac w języku ukraińskim nawiązujący do dominującego w początkowych pracach problemu kształcenia, doskonalenia pracy nauczycieli szkół zawodowych.

Rozdział „Słowo o Jubilationie” rozpoczyna się cytatem prof. dr. hab. Z. Wiatrowskiego wskazującego na rozwijające się relacje 40-letniej współpracy w imię wspólnej idei rozwoju edukacji. Wyżej zamieściliśmy pełny tekst wstępu *Profesor Franciszek Szlosek doświadczony badacz, wspaniały nauczyciel i wychowawca* autorstwa Nelli G. Nyczkało i Jerzego Kunikowskiego. O jubilationie napisali również profesorowie: Stanisław Kaczor – *Człowiek czynu*, Zygmunt Wiatrowski: *Wielokierunkowość i skuteczność w naukach o edukacji i pracy*, Tadeusz Lewowicki: *Misja nauki i uczonych*, Grygoriy Vasianovych: *Teoretyk i praktyk edukacji zawodowej*.

Wśród licznych adresów skierowanych do Jubilata odnotowujemy Narodową Akademię Nauk Ukrainy, Komitet Nauk Pedagogiki PAN, Akademię Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej, Instytut Kształcenia Pedagogicznego i Edukacji Dorosłych w Kijowie, Stowarzyszenie Rektorów Pedagogicznych Uniwersytetów Europy, Polski Instytut w Kijowie oraz uniwersytety pedagogiczne Ukrainy, m.in. Kijowski, Chmielnicki, Winnicki, Zaporowski.

Teraz krótko o wybranych pracach naukowych w poszczególnych rozdziałach.

Rozdział *Metodologiczny problem pedagogiki pracy (kształcenia zawodowego)* otwiera fundamentalne opracowanie W. Kremienia: *Innowacyjna edukacja* i S. Jusz-

czyka: *Człowiek – nauka – kultura – edukacja*. Globalne i głębokie analizy współczesnych trendów edukacyjnych rozwijane są w opracowaniach Iwana Ziazjuna, Oleny Bykowskiej, Jerzego Kunikowskiego, Teresy Janickiej-Panek, Anny Sas-Badowskiej, Teresy Sarley.

W rozdziale *Kształcenie pedagogiczne* przedstawiono problemy: przygotowania nauczycieli w aspekcie pedagogiczno-psychologicznym (E. Sałata), przygotowania zawodowego (M. Sołdatienko), integracji europejskiej (E. Laska) oraz etyki zawodu nauczyciela (J. Jarocka-Piesik).

Autorzy rozdziału *Szkolnictwo wyższe w dokumentach integracji europejskiej* wiele miejsca poświęcają współczesnym uwarunkowaniom kształcenia w wyższych uczelniach od wyzwań demokracji i rynku pracy (M. Szymański), problemów wychowania (L. Komicz) do rozważań: *Szkoły wyższe – przestrzeń rozwojowa czy usług* (A. Bogaj, M. Bogaj), *Przemiany edukacji akademickiej* (J. Wiśniewska) do omówienia *Innowacyjnych projektów i technologii* (M. Skiba) i *Prognozowanych scenariuszy rozwoju trans narodowej edukacji* (J. Regciło).

Rozdział *Pedagogika kształcenia zawodowego i rynek pracy* otwiera opracowanie N.G. Nyczkało *O interdyscyplinarnych aspektach pedagogicznych i psychologicznych pracy człowieka*. Problemy rynku pracy, kształcenia zawodowego w kontekście modernizacji gospodarki podejmuje W. Radkiewicz, a o efektywności zatrudnienia, kształcenia zawodowego pisze U. Jeruszko. Wybrane problemy kształcenia zawodowego w Japonii i Południowej Korei omawia N. Pazura, podnoszone są również problemy jakości pracy i jakości życia (K. Przybycień), kształcenia w zakresie bezpieczeństwa (W. Czełusiński, R. Kalinowski) oraz elektronicznego środowiska kształcenia zawodowego M. Pawluczyk.

Zachęcam do zapoznania się z bardzo interesującymi i innowacyjnymi opracowaniami polskich i ukraińskich pedagogów.

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB
ITeE – PIB, Radom

Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscyplin V Forum Naukowe „Polska – Ukraina” Kraków, 24–26 września 2013 r.

Polsko-ukraińskie spotkania naukowe organizowane przemiennie w Polsce i na Ukrainie przygotowane są głównie przez prof. dr. hab. Franciszka Szloska i prof. dr. hab. Nellę Nyczkało przy wsparciu Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk i Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy oraz wielu uczelni i instytutów z obu stron.

V forum odbyło się na Uniwersytecie Pedagogicznym im. Komisji Edukacji Narodowej w Krakowie. Materiały pod redakcją Z. Szaroty i F. Szloska zawierające 85 artykułów o objętości 815 stron zostały wydane przez UP KEN w Krakowie, APS im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie i ITeE – PIB w Radomiu. W konferencji uczestniczyło 106 pracowników naukowych. Licznej delegacji Ukrainy, wśród której było dwunastu rektorów uniwersytetów pedagogicznych przewodniczył Prezydent ukraińskiej Akademii prof. dr hab. Wasilij Kremień. Polską pedagogikę reprezentowali rektorzy, dziekani, pracownicy naukowcy i członkowie Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk AN z jego przewodniczącym prof. dr hab. Bogusławem Śliwskim.

Redaktorzy i organizatorzy następująco uzasadnili wybór przewodniego tematu konferencji: *Rosnące związki pedagogiki z innymi naukami skutkują także pojawieniem się jej nowych subdyscyplin, których liczba zaczyna niepokojąco rosnąć. Rodzą się więc pytania o granice atomizacji pedagogiki, o kryteria wyodrębniania subdyscyplin, o jej status tożsamości. Te i inne pytania i zagadnienia odnoszące się do pedagogiki i jej relacji z innymi obszarami i dziedzinami wiedzy stanowią treść niniejszej książki będącej owocem piątego już spotkania polskich i ukraińskich pedagogów.*

Wprowadzeniem do rozważań i dyskusji był referat Tadeusza Lewowickiego *Interdyscyplinarność pedagogiki – tradycja i współczesność.*

Obrady forum koncentrowały się wokół pięciu problemów:

- *Interdyscyplinarność pedagogiki zagadnienia ogólne i ujęcia filozoficzne* – teksty polskich i ukraińskich autorów, którzy z różnych punktów widzenia opisują związki pedagogiki z innymi dyscyplinami naukowymi, ich przyczyny, a przede wszystkim omawiają implikacje tych związków dla rozwoju pedagogiki jako dyscypliny naukowej.

- *Kulturowo-cywilizacyjne konteksty humanistycznego poznania* – opracowania odwołujące się do szerszych uwarunkowań determinujących epistemologiczne, hermeneutyczne i metodologiczne zmiany myślenia o procesach edukacyjnych, ich naukowej analizie i interpretacji.

- *Wybrane problemy dyscyplinarności pedagogiki i analizy porównawcze* – opracowania wskazujące na niepokojąco rosnącą atomizację głównie w ujęciu porównawczym.

- *Nauczyciel jako podmiot interdyscyplinarnych badań* – referaty odnoszą się do badań nad przygotowaniem nauczyciela do działalności pedagogicznej, rozwoju zawodowego nauczyciela i aksjologicznych aspektów jego przygotowania.

- *Kształcenie i wychowanie w szerokim kontekście interdyscyplinarności* – autorzy podejmują problemy uwarunkowania związku pedagogiki z różnymi dziedzinami wiedzy, w tym takie zagadnienia jak pedagogiczno-religijny aspekt kształcenia i wychowywania obywatelskiego, integracji wiedzy jako czynnika umacniającego interdyscyplinarność pedagogiki czy problematyka cyberprzestrzeni „zmuszająca” naukę o wychowaniu do asymilacji niektórych zagadnień technicznych.

Forum i wydawnictwo są kolejnym dowodem wielkiego społecznego potencjału współpracy uczonych i instytucji dwóch sąsiadujących państw.

dr Dorota Koprowska
ITeE – PIB, Radom

Ogólnopolskie Seminarium Badawcze – 2014

Seminarium odbędzie się w dniach 3–5 lutego 2014 r. w Ośrodku Edukacji Ekologicznej w Ustroniu Śląskim.

Zasadniczym problemem obrad konferencji będzie *Rozwój badań jakościowym i wzrost ich znaczenia w polskiej myśli metodologicznej*.

Celem seminarium będzie: dyskurs o naukowości badań jakościowych, określenie znaczenia badań jakościowych w naukach społecznych, a zwłaszcza pedagogice, wyjaśnienie istoty wybranych metod jakościowych, prezentacja wyników badań.

Planowane są między innymi wystąpienia i referaty profesorów:

- Franciszek Szlosek – *Kariera naukowa drogą do elity społecznej?* oraz *Paradygmatyczność naukowości badań jakościowych*,
- Tadeusz Lewowicki – *Wybrane aspekty badań jakościowych*,
- Mirosław J. Szymański – *O niezbędności badań jakościowych w pedagogice*,
- Stanisław Juszczak – *Etnografia przestrzeni wirtualnej, czyli o jakościowych badaniach Internetu*,
- Ryszard Gerlach – *Badania jakościowe w pedagogice pracy*,
- Zdzisław Wołk – *Metoda biograficzna*,
- Henryk Bednarczyk – *O jakości badań jakościowych w pedagogice pracy*,
- Jerzy Kunikowski – *Nowa jakość w przygotowaniu nauczycieli dla bezpieczeństwa*,
- Janusz Gęsiński – *Kategorie socjologiczne w analizie pedagogicznej*,
- Jan Łaszczyk – *Statystyka w badaniach jakościowych*,
- Stefan Kwiatkowski – *Badania narracyjne w pedagogice pracy*,
- Nella G. Nyczkało – *Badania jakościowe i ilościowe jako komplementarne strategie poznawcze*,
- Mirosław S. Szymański – „*Badania działające*” – między empiryzmem a hermeneutyką,
- Urszula Jeruszka – *Technika wywiadu w badaniach jakościowych*,
- Józef Bednarek – *Studium indywidualnych przypadków w badaniach jakościowych nad zagrożeniami cyberprzestrzeni*.

Będzie to więc dwudzieste czwarte bardzo reprezentatywne seminarium organizowane przez prof. dr. hab. Franciszka Szloska, kontynuującego *Ogólnopolskie Seminarium Pedagogiki Pracy* prof. Tadeusza Nowackiego.

ITeE – PIB przeprowadził digitalizację wszystkich, często niedostępnych już monografii serii *Badanie. Dojrzewanie. Rozwój (na drodze do doktoratu)* obejmujących praktycznie wszystkie istotne dla badań i rozwoju naukowego problemy metodologii badań pedagogicznych.

Mamy nadzieję, że w niedługim czasie zwiększą one otwarte zasoby edukacji w Internecie.

dr Krzysztof Symela
ITeE – PIB, Radom

Konferencje, recenzje, informacje

Ryszard Gerlach

***Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec
zmian cywilizacyjnych – Nowe trendy
i wyzwania
(Bydgoszcz 2012)****

Logika autorskiego dzieła jest czytelna i przekonująca, a nawet wzbudzająca wyrazy uznania. Profesor Ryszard Gerlach założył, iż za podstawowy układ odniesienia dla analiz i refleksji naukowych dotyczących pozaszkolnej edukacji zawodowej przyjąć należy współczesny stan cywilizacyjny nasycony do maksimum ideą zmienności. A zatem przyjął podejście najogólniejsze, w skali makro, a dokładniej – globalistycznej, w której na plan pierwszy wysunął:

- z jednej strony – za B. Suchodolskim – życie społeczne, świat „rzeczy” i rzeczywistość kulturalną (s. 118–119);
- z drugiej strony – za A. Giddensem, P. Sztompką, Z. Baumanem, A. Radziewiczem-Winnickim, Z. Kwiecińskim, R. Floridą i innymi – obszar życia społecznego, obszar gospodarki oraz obszar zmian w układzie działań i decyzji politycznych.

Swoistą wypadkową tych podejść Autor zaakcentował w „Zakończeniu”, pisząc: „Uznając zmiany cywilizacyjne

za wyzwanie dla edukacji pozaszkolnej, w zaprezentowanych w niniejszej książce rozważaniach przedstawiono funkcjonowanie tej edukacji w trzech, ważnych – jak uznano – perspektywach: gospodarczej, społecznej i podmiotowej. Charakteryzując każdą z nich, ukazano wzajemne relacje pomiędzy gospodarczym wymiarem zmian cywilizacyjnych, zmianami w sferze społecznej oraz zmianami w biografii jednostek a pozaszkolną edukacją zawodową. Ukazując wielowymiarowość i szybkość zmian cywilizacyjnych, nakreślono rolę tej edukacji w przygotowaniu do życia i pracy w świecie nieustannych zmian, nadążaniu za tymi zmianami, a także uczestnictwa w ich kreowaniu. Przyjęto, że te trzy perspektywy stanowią prawdziwe wyzwanie dla pozaszkolnej edukacji zawodowej” (s. 366–367).

Oznacza to, że podkreślone dotychczas obszary i wymiary zmian cywilizacyjnych zostały poszerzone przez Autora także o problemy związane z podmiotowością człowieka.

Dodam jednak od siebie, że tak założone tło rozważań nad pozaszkolną edukacją zawodową doprowadziło R. Gerlacha do niezrozumiałych proporcji w zestawach treści poświęconych cywilizacji i edukacji w rozumieniu ogólnym oraz pozaszkolnej edukacji zawodowej.

* Dzieło upowszechniono pod koniec 2013 r., w zasadzie po zakończeniu „postępowania profesorskiego”, stąd niniejsza recenzja dopiero w 2014 r.

Te trzy wyraźnie dominujące problemy całego opracowania stanowią rdzeń treściowy dzieła. Tymczasem już ze spisu treści wynika, że:

- rozdział pierwszy w zasadzie poświęcony został edukacji w rozumieniu najogólniejszym, przy czym pozaszkolna edukacja zawodowa stanowi tylko określoną myśl przewodnią;
- rozdziały drugi, trzeci i czwarty poświęcone zostały zmianom cywilizacyjnym, a w szczególności ich istocie, modelom i trendom oraz wymiarowi zmian gospodarczych i społecznych;
- rozdział piąty obejmuje rozległe rozważania dotyczące podmiotowości człowieka wobec zmian cywilizacyjnych;
- rozdział szósty przedstawia w dużym stopniu autorski dyskurs o teraźniejszości i przyszłości pozaszkolnej edukacji zawodowej.

Wprawdzie we wszystkich rozdziałach traktujących o cywilizacji występują określone akcenty odnoszone do pozaszkolnej edukacji zawodowej, lecz z różnych powodów zaistniały one tylko w stopniu raczej marginalnym. Tylko w rozdziałach pierwszym i szóstym interesujący nas problem stanowiący część główną tematu opracowania uzyskał pełniejsze potraktowanie.

Wyrażam oczywiście pewne zrozumienie dla zaistnienia takiej dysproporcji, lecz odbiorcy dzieła, tym bardziej studenci, mogą napotykać na trudności w należyтым odbiorze głównych myśli i stanowisk oraz stwierdzeń Autora, najbardziej istotnych dla tematu interesującej pozycji książkowej.

Dla wykazania, że pozycja literaturowa autorstwa prof. Ryszarda Gerlacha jest interesująca i z tego powodu powinna być powszechnie studiowana – mimo

zgłoszonych wyżej wątpliwości – dokonajmy bardziej szczegółowej prezentacji jej zawartości treściowej w zasygnalizowanych częściach strukturalnych.

Już w kilkudzaniowym wstępie Autor opracowania podkreśla (w tonacji B. Suchodolskiego), że „perspektywę życia współczesnego człowieka odnieść można przynajmniej do dwóch dróg: ogromnej odpowiedzialności za rozwój cywilizacji oraz poszukiwania nowoczesnej postaci i wartości własnego życia, poczucia w nim pełni istnienia” (s. 7).

Toteż w dalszej części „Wstępu” zapowiada, że „jednym ze sposobów ułatwiających człowiekowi odnajdywanie się w wielce skomplikowanej współczesności jest edukacja. To edukacja stwarza szansę zrozumienia świata, który nas otacza, zmian, jakie w nim zachodzą, ale także zmian, jakie dokonują się w nas samych jako członkach określonych grup społecznych, zawodowych, określonych narodów, jako mieszkańcach «globalnej wioski», ale także jako w pełni autonomicznych jednostkach” (s. 8–9).

W tej nowej sytuacji życia i bycia (pisze dalej Autor) – „mając na uwadze obszar edukacji zawodowej, jej funkcje oraz rolę zarówno dla społeczeństwa jako całości, jak i dla poszczególnych jednostek oraz szeroko rozumianej gospodarki, pod rozważę można przyjąć perspektywę dotyczące:

- zmiany w organizacji życia gospodarczego (...);
- zmiany w organizacji życia społecznego (...);
- zmiany warunków życia jednostek (...) (s. 9).

Z tak zapowiedzianych nastawień autorskich wynika, że R. Gerlach postanowił nakreślić swoistą filozofię życia człowieka w cywilizacji postindustrial-

nej. Podjął się zatem zadania wyjątkowego, niemal z najwyższego piedestału.

W rozdziale pierwszym pt. „Pozaszkolna edukacja zawodowa w wymiarze całonocnego uczenia się – tło historyczne i współczesne realia” – pogłębionej analizie (literaturowej) poddane zostały następujące problemy:

- 1.1. Funkcjonalny i symboliczny wymiar pojęcia.
- 1.2. Z historii pozaszkolnej edukacji zawodowej.
- 1.3. Współczesne problemy i wymiary pozaszkolnej edukacji zawodowej.
- 1.4. Dialog między przeszłością, teraźniejszością i przyszłością – dominujące stanowiska teoretyczne.

Wyjątkowo rzetelnej i logicznie spójnej analizie poddane zostały stanowiska literaturowe tej rangi autorów, co: W. Okoń, T.W. Nowacki, T. Hejnicka-Bezwińska, Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Z. Melosik, Z. Bauman, J. Tischner, Z. Wiatrowski, A. Toffler, B. Suchodolski, M. Malewski, J.A. Komeński, R. Wroczyński, H. Radlińska, A. Poczowski, R. Pachociński, S.M. Kwiatkowski, Cz. Banach, F. Mayor, P. Sztompka, J. Dewey, W. Tatarkiewicz, A. Giddens, P.F. Drucker i inni; a także różne raporty i rekomendacje oraz inne dokumenty ONZ, Unii Europejskiej, Parlamentu i Rządu Rzeczypospolitej Polskiej, tudzież wielkich organizacji społecznych w skali globalnej.

Już z powyższego wykazu nazwisk szczególnie znaczących wynika, że R. Gerlach, formułując swoje spojrzenie na kształtowanie się i funkcjonowanie owej edukacji oparł się na poglądach i stanowiskach wielce autorytatywnych projektodawców owej rzeczywistości edukacyjnej.

Oczywiście nie tylko poglądy zapożyczone stanowią o zawartości treściowej tegoż podstawowego dla całego dzieła rozdziału. Są też licznie wypowiedane poglądy, stanowiska i twierdzenia samego Autora dzieła. Oto niektóre tylko z nich:

- „W obszarze edukacji dorosłych, rozumianej i traktowanej jako znaczący element całonocnego procesu uczenia się umiejscowić należy pozaszkolną edukację zawodową” (s. 27–28).
- „Za wyróżnik edukacji pozaszkolnej można uznać akceptowanie przez jej uczestników «nowego paradygmatu edukacyjnego», w którym proces edukacji oparty jest na wewnętrznej motywacji uczącego się, na dobrowolności uczestnictwa i dokonywaniu wolnych wyborów przez uczestników” (s. 28).
- „Nie wdając się w definicyjne spory, przyjąć można, że pozaszkolną edukację zawodową tworzy ogół placówek oraz instytucji kształcenia i wychowania bezpośredniego i pośredniego umożliwiających jednostkom przyuczenie do zawodu, uzyskanie kwalifikacji zawodowych i ich udoskonalenie, a także przekwalifikowanie oraz kształtowanie kierunkowych cech osobowości (szczególnie osobowości zawodowej)” (s. 29).
- „Pozaszkolna edukacja zawodowa umożliwia przygotowanie do zatrudnienia na współczesnym rynku pracy, a także bieżące dostosowywanie kwalifikacji jednostek do zmieniających się wymagań tego rynku. Sformułowanie powyższe odnieść można przynajmniej do trzech grup osób:
 - tych, którzy chcą podjąć zatrudnienie (nie mając żadnych kwalifikacji lub mając nieodpowiednie kwalifikacje – wersja skrócona – Z.W.);

- tych, którzy posiadają zatrudnienie, ale aby je utrzymać, muszą na bieżąco dostosowywać poziom swoich kwalifikacji (do nowych potrzeb);
- bezrobotnych, których kwalifikacje nie są dostosowane do wymagań rynku pracy” (...) (s. 54–55).
- „Najbardziej uporządkowaną i rozpoznaną na rynku usług edukacyjnych dla dorosłych jest oferta skierowana do bezrobotnych oraz poszukujących pracy, co jest elementem Aktywnej Polityki Rynku Pracy” (s. 62).

Wydobyłem z rozległego tekstu tylko te stwierdzenia, które najbardziej dotyczą interesującej nas szczególnie pozaszkolnej edukacji zawodowej. Inne także interesujące stwierdzenia pozostawiam zainteresowanym Czytelnikom pod rozwagę.

W rozdziałach – drugim, trzecim i czwartym – traktujących o zmianach we współczesnej cywilizacji (postindustrialnej) – Ryszard Gerlach przedstawił stan poglądów i trendów rozwoju cywilizacyjnego najwybitniejszych teoretyków w danej dziedzinie – z okresu końcowych dekad XX w. i początkowych w XXI w. Już same tytuły rozdziałów są wystarczająco wymowne. Oto one:

- rozdział drugi: „Zmiany cywilizacyjne – modele, trendy i kierunki”;
- rozdział trzeci: „Gospodarczy wymiar zmian cywilizacyjnych”;
- rozdział czwarty: „Społeczna identyfikacja zmian cywilizacyjnych”.

Bardziej skonkretyzowane problemy poddano rozległej, a nawet gruntownej analizie w tytułach dwunastu podrozdziałów (po cztery w każdym rozdziale). Szczególnie wiele uwagi i miejsca poświęcono następującym problemom gospodarczym i społecznym oraz z zakresu organizacji i zarządzania (wymienionym

w kolejności ich analizowania w recenzowanym dziele).

Problemy poddane rozległej i wnikliwej analizie w rozdziale drugim:

- Dwubiegunowość i przeciwstawność dążeń i interesów różnych grup społecznych oraz poszczególnych jednostek ludzkich.
- Problem granic zanikania „starego” i tworzenia „nowego” porządku społeczno-gospodarczego i politycznego.
- Problem kryzysu zatrudnienia i spadku znaczenia pracy jako wartości autotelicznej.
- Charakter zmian cywilizacyjnych i dylematy współczesności, szczególnie w wersji P. Sztompki.
- Postulat, a nawet nakaz cywilizacyjny całościowej edukacji.
- Problem zmian społecznych w wersji wieloaspektowej oraz kondycji współczesnego społeczeństwa.
- Marginalizacja, wykluczenie i ubóstwo oraz migracje – jako niepożądane zjawiska współczesnej cywilizacji.
- Kapitał ludzki i kapitał społeczny – jako znaczące determinanty zmian społeczno-gospodarczych.

Problemy szczególne analizowane w rozdziale trzecim:

- Megatrendy globalne i zmiany w mikrostrukturach w obszarach gospodarczych.
- Problemy wielkich i małych organizacji (w rozumieniu zakładów pracy) i ich zarządzania.
- Problemy rynku pracy i jego uelastycznienia.
- Problem organizacji uczącej się w teorii i w praktyce.
- Wiedza w cywilizacji współczesnej.
- Zakład pracy oparty na wiedzy.
- Wyzwania dla zarządzania zasobami ludzkimi.

- Gospodarczy wymiar zmian cywilizacyjnych jako wyzwanie dla pozaszkolnej edukacji zawodowej.

Problemy społeczne analizowane w rozdziale czwartym:

- Problem rozumienia nowoczesności oraz kształtu życia społecznego w epoce postmodernistycznej.
- Problem społeczeństwa otwartego i racjonalności komunikacyjnej.
- Teoretyczny wymiar dyskusji nad organizacją i grupami specyficznymi społeczeństwa poindustrialnego.
- Szczególne miejsce i rola społeczeństwa wiedzy w cywilizacji naszych czasów.
- Problem ruchliwości społecznej w różnych kierunkach, postaciach i wymiarach.
- Bezrobocie jako skutek i przyczyna zmian społecznych.
- Pozaszkolna edukacja zawodowa w sytuacji zmiany społecznej.
- Problem kształtowania społeczeństwa ludzi uczących się.

Tym bardziej w tych częściach dzieła R. Gerlacha lista autorów, którzy wywoływali lub określali powyższe problemy, przy tym o światowym rozgłosie, jest wyjątkowo długa. Na szczególne podkreślenie zasługują nade wszystko następujące nazwiska (podane tu w kolejności alfabetycznej): M. Armstrong, U. Beck, G.S. Becker, D. Bell, P. Bourdieu, M. Castells, M. Carnoy, J. Delors, P.F. Drucker, R. Florida, K. Friske, E. Fromm, F. Fukuyama, A. Giddens, J. Habermas, R. Harrison, S.P. Huntington, F. Mayor, A. Negri, A. Peccei, J. Penc, J. Rifkin, T.W. Schultz, P.M. Senge, A. Toffler (i inni).

Do powyższej grupy szczególnie wyróżnionych autorów w przestrzeni światowej wypada także dołączyć nastę-

pujące nazwiska osób uznanych powszechnie nie tylko w Polsce; oczywiście – które przyczyniły się również do znacznego wzbogacenia problematyki analizowanej przez Autora dzieła. Są to: T. Aleksander, Cz. Banach, W. Bańka, Z. Bauman, K. Denek, L. Kołakowski, J. Kwaśniewski, S.M. Kwiatkowski, Z. Kwieciński, R. Pachociński, A. Pocztański, A. Radziejewicz-Winnicki, E. Solarczyk-Ambrozik, B. Suchodolski, P. Sztompka, B. Śliwerski, Z. Wiatrowski, L. Witkowski (i inni).

Wprawdzie zaprezentowane w recenzowanym dziele poglądy, stanowiska i perspektywy – dotyczące współczesnej cywilizacji – zostały już wcześniej upowszechnione i zadowalająco rozpoznane, szczególnie w tzw. obiegu literaturowym, tym bardziej że np. w Polsce źródła i opracowania autorskie były często tłumaczone i drukowane, lecz prof. Ryszard Gerlach stworzył z nich określony system wiedzy literaturowej, dotyczącej teraźniejszości i przyszłości rozwoju cywilizacyjnego.

W tym sensie już teraz można stwierdzić, że **analizowane dzieło spełniać może także rolę swoistego kompendium wiedzy**, szczególnie potrzebnej i przydatnej studentom różnych kierunków studiów w ich dochodzeniu do jakże rozległej wiedzy o współczesnej cywilizacji bardzo nasyczonej zmiennością i ambiwalencją.

Formułując tak wysoką ocenę dla owych analiz cywilizacyjnych – należy jednak wyrazić zdziwienie, że w wyjątkowo rozległej relacji zabrakło niemal zupełnie chociażby tylko próby ukazania tego, co w danym obszarze czynią pedagodzy pracy, a także w znacznej części andragodzy z Polski. Otóż – nie wszystkie relacje autorów z Zachodu uzyskują

pełną akceptację w Polsce, w której w układzie gospodarczym wyraźnie dominują małe przedsiębiorstwa i firmy. Dał temu wprawdzie określony wyraz Autor dzieła, szczególnie gdy w przypadku stanowisk o wymowie nazbyt wizjonerskiej (w dyskusyjnym znaczeniu) zgłosił określone wątpliwości. Czynił to jednak dość ogólnie i w sposób dość ukłonny. Tymczasem teoretycy pedagogiki pracy w Polsce stwierdzają wprost, że wiele wypowiedzi owych „wizjonerów” ma wymowę nazbyt „niebiańską”, tj. nazbyt oderwaną od realnej rzeczywistości. **W tym kontekście właśnie w Polsce zaczęto formułować stanowiska i propozycje nasycone realnością.** Do takich na pewno zaliczyć można tezy, że:

- nieporozumieniem jest głoszenie haseł ogólnych o obumieraniu pracy oraz odrywaniu jej od człowieka;
- bardziej realnie brzmi formuła: społeczeństwo wiedzy i pracy;
- aktualnie jakoby wiedza, a nie praca jest źródłem bogactwa;
- dominującym stymulatorem współczesnej rzeczywistości także edukacyjnej jest rynek pracy; inaczej mówiąc – „nie tylko rynek pracy”;
- trudno jest mówić o uczeniu się, negując ideę edukacji ustawicznej w formach zorganizowanych i instytucjonalnych;
- nie można współczesnej edukacji pozbawiać akcentów autotelicznych;
- w kontekście naukowawczym bardziej uzasadnione jest mówienie o kwalifikacjach i kompetencjach zawodowych.

Oczywiście, wnikając szczegółowo w tok analiz i rozważań prof. R. Gerlacha – można dopatrzeć się i takiej wycinkowej refleksji autorskiej.

Zabrakło mi jednak stwierdzenia, chociażby ogólnego, że pedagogzy pracy w Polsce takie refleksje traktują niemal priorytetowo. Dano temu wyraz m.in. podczas konferencji jubileuszowej, zorganizowanej w 2012 r. w pobliżu Radomia z okazji 40-lecia pedagogiki pracy. Z kolei w przypadku andragogiki wiele interesujących – także realnych spojrzeń – wyrażono podczas I Ogólnopolskiego Zjazdu Andragogicznego w 2009 r. na Uniwersytecie Jagiellońskim.

Dodam także, że wśród autorów zabrakło mi prof. Wasyła G. Kremienia z Kijowa i jego dwóch wspaniałych prac (wydanych również w języku polskim) pod tytułami:

- *Filozofia edukacji*, Radom 2008,
- *Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni*, Warszawa 2011.

W rozdziale piątym – pt. „Podmiotowość człowieka wobec zmian cywilizacyjnych” – skupione są rozważania głównie o charakterze teoretycznym oraz pojęciowym. Autor dzieła m.in. pisze:

- „Katalog poglądów i opinii na ten temat jest tak bogaty, że z pewnością tworzy szeroki horyzont poznawczy. Podejmując refleksję nad podmiotowością czy samorealizacją człowieka, jako kategoriami humanistycznymi, należy sięgnąć do myśli filozoficznej, na gruncie której tworzone są podstawy myślenia o istocie ludzkiej, jej wartości najwyższej, której przysługuje godność oraz prawo dążenia do doskonałości. (...) Człowiek w tym ujęciu staje się podmiotem myślącym, czującym i działającym. Samoświadomość jest traktowana jako cecha konstytutywna podmiotowości” (s. 274). I dalej:
- „Personalistyczna wizja człowieka stanowi podstawę wszelkich działań

andragogicznych. Przyjmuje się, iż najważniejszą, konstytutywną właściwością osoby ludzkiej jest **rozumność**, czyli możliwość intelektualnego poznania rzeczywistości i samego siebie oraz **wolność**, czyli możliwość podejmowania autonomicznych decyzji i wyboru wartości” (s. 274).

Wprawdzie Autor odwołuje się w tym przypadku do opracowania Z. Matulki (z 2000 r.), lecz ze swej strony dodam, iż już w 1994 r. (podczas II Międzynarodowej Konferencji Naukowej w Bydgoszczy pt. „Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje” – w swoim wystąpieniu referatowym pt. *Podmiotowość ucznia i nauczyciela w oczekiwanym wymiarze europejskim* – ustaliłem następujące określenia kategorii pojęciowych:

- „Podmiotowość to nade wszystko wielce znacząca właściwość sposobu bycia człowieka lub uzewnętrzniania się człowieka.
- Podmiot to osoba zdolna do intelektualnego poznania i swobodnego wyboru oraz kompetentnej decyzji i odpowiedzialnego działania”.

Autor tym właśnie problemom poświęca wiele uwagi i miejsca – analizując niejako ich historię oraz aktualny stan, przy tym odwołując się także do najbardziej autorytatywnych źródeł literaturowych.

Określoną konkretyzację własną stanowi podrozdział 5.4. pt. „Pozaszkolna edukacja zawodowa w aspekcie podmiotowości człowieka”. Zdaniem R. Gerlacha na szczególne potraktowanie zasługują trzy aspekty, które z problematyką pozaszkolnej edukacji zawodowej wiążą się w sposób szczególny. Są to:

- podmiotowość uczestników pozaszkolnej edukacji zawodowej, szczegól-

nie z uwzględnieniem specyfiki tego procesu;

- podmiotowość jako cecha lub raczej wyzwanie dla współczesnego człowieka, które winno być podejmowane w procesach edukacyjnych, w tym również pozaszkolnej edukacji zawodowej;
- podmiotowość pracownika jako cel pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych (s. 304).

W końcowej części rozdziału piątego Autor dzieła pisze: „Można więc powiedzieć, że pozaszkolna edukacja zawodowa sprzyja edukacji podmiotowej i ku podmiotowości. Realizacja tego postulatu zależy w znacznej mierze od osób w tym procesie uczestniczących” (s. 317).

Z rozdziału szóstego (ostatniego) pt. „Pozaszkolna edukacja zawodowa – dyskurs o teraźniejszości i przyszłości” – zaakcentuję nade wszystko te stwierdzenia, postulaty i wizje Autora dzieła, które zapewne wywierać będą poważny wpływ, szczególnie na polską rzeczywistość społeczną, gospodarczą i edukacyjną, a ogólniej rzecz traktując – okazać się znaczące w dalszym rozwoju cywilizacyjnym. Oto one:

1) W odniesieniu do gospodarki i edukacji:

- „Pełne urynkawianie edukacji pozaszkolnej, poddanie jej jedynie regułom i zasadom ustalonym przez wolny rynek wydaje się działaniem skierowanym przeciwko możliwościom zmiany i emancypacji. Poza tym ukierunkowanie rynkowe edukacji kwestionuje raczej jej uniwersalny charakter, eksponując jedynie walor instrumentalny” (s. 324).
- „Mechanizm rynkowy w edukacji w oczywisty sposób, wbrew temu, co twierdzą jego entuzjaści, nie znajduje

bezpośredniego przełożenia na wzrost efektywności i jakości procesu kształcenia, lecz realnie może przyczyniać się do pogłębiania procesów segregacyjnych i tłumić innowacyjność” (s. 325).

2) W związku z dążeniem do unowocześnienia i doskonalenia zasad pozaszkolnej edukacji zawodowej:

- „Przedstawione w toku rozważań konteksty funkcjonowania edukacji pozaszkolnej w naszym kraju oraz proponowane (odpowiednią) reformą zmiany, uzasadniają dokonanie próby identyfikacji czynników wpływających na kształt, efektywność czy powszechność korzystania z ofert placówek edukacji pozaszkolnej”. Owe sytuacje i czynniki prezentuje Autor na interesującym rysunku 6.1. pod hasłem: „Stymulatory i inhibitory edukacji pozaszkolnej” (s. 339, przyp. Z.W.).
- „Prezentując problematykę nauczyciela pracującego w pozaszkolnej edukacji zawodowej, przyjąć można, że przez pojęcie tego nauczyciela rozumieć należy każdą osobę, która kieruje procesami dydaktyczno-wychowawczymi realizowanymi w różnych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich placówkach prowadzących tego rodzaju formy edukacji zawodowej, a także wspomaga samodzielną naukę, służąc radą i pomocą” (s. 350).
- „Nawiązując do myśli przewodniej niniejszej książki, przypomnieć należy, że celem pozaszkolnej edukacji zawodowej jest kształcenie uczniów potrafiących sprostać rosnącym i zmieniającym się wymaganiom czasu zmian. Odbywać się to może – w moim przekonaniu – w sposób właściwy tylko z udziałem profesjonalnych nauczycieli” (s. 351).

3) Konkluzja końcowa:

– „Zaprezentowane w «dziele» podstawowe problemy pozaszkolnej edukacji zawodowej oraz zarysowana jej perspektywa dają podstawę do stwierdzenia, że jest to edukacyjny obszar, który charakteryzuje się z jednej strony wieloma wewnętrznymi napięciami, nierozstrzygniętymi kwestiami i sprzecznościami, z drugiej zaś strony zawiera w sobie olbrzymi potencjał, możliwości realizacji wielu edukacyjnych przedsięwzięć, spełnienia oświatowych potrzeb i ambicji wielu osób” (s. 364).

Z przedstawionych zapisów recenzyjnych wynika, że mamy do czynienia z dziełem wprost wspaniałym i to pod każdym względem; godnym serdecznego polecenia teoretykom oraz praktykom, a tym bardziej studentom różnych kierunków studiów.

A to, że znalazły się w niej określone uwagi i wątpliwości oraz „zdziwienie”, tłumaczyć można głównie okolicznością wynikającą z zapisu dedykacyjnego.

Otóż prof. Ryszard Gerlach przekazał mi swoje dzieło z dedykacją następującej treści:

*Panu Profesorowi
Zygmuntowi Wiatrowskiemu
– mistrzowi i przyjacielowi –
Ryszard Gerlach*

Powyższa formuła jest wielce sympatyczna, ale i zobowiązująca. „Mistrz” nie może ograniczyć się tylko do pisania laurki. Jego moralną i naukową powinnością jest dostrzec w dziele nie tylko plusey i wspaniałości, ale i sytuacje zachęcające do dalszej refleksji i dyskusji.

*Zygmunt Wiatrowski
Ciechocinek*

***Nauczyciel i uczeń we współczesnej
przestrzeni edukacyjnej: profilaktyka,
diagnoza i terapia,***

27–28 marca 2014, Bielsko Biała

Organizatorzy: Narodowy Uniwersytet Pedagogiczny w Tarnopolu; Ostravská Univerzita v Ostravě; Akademia Techniczno-Humanistyczna, Bielsko-Biała; Uniwersytet Śląski w Katowicach, Wydział Etnologii i Nauk o Edukacji w Cieszynie; Polskie Towarzystwo Pedagogiczne Oddział Terenowy w Bielsku-Białej; Wydawnictwo LIBRON w Krakowie

Patronat: Komitet Nauk Pedagogicznych PAN

Założenia konferencji: W związku ze zmieniającymi się pod wpływem oczekiwań społecznych i wymagań współczesnej kultury i gospodarki funkcjami i zadaniami stojącymi przed nauczycielami na różnych etapach kształcenia rodzi się refleksja nad kontekstami zmian zachodzącymi w teorii i praktyce pedagogicznej. Współczesna przestrzeń edukacyjna podkreśla zmiany zachodzące w spostrzeganiu kompetencji oraz osobowości nauczyciela-wychowawcy, diagnosty i terapeuty, z uwzględnieniem przedmiotu badań pedagogicznych oraz tworzenia osobowego wzoru człowieka bezpośrednio kształtującego wiedzę, umiejętności i moralność uczniów. Takie spostrzeganie podmiotów edukacji – nauczyciela i ucznia – rodzi coraz to nowe pytania dotyczące interdyscyplinarności uwarunkowań pracy szkoły i jej funkcji rozwojowych, roli nauczyciela i ucznia we współczesnej przestrzeni edukacyjnej, kształcenia dla przyszłości oraz poszukiwania kierunków badań w zakresie doskonalenia efektywności procesu dydaktyczno-wychowawczego, diagnostyczno-terapeutycznego oraz rela-

cji nauczyciel–uczeń na wszystkich etapach edukacyjnych.

Cele konferencji: wymiana doświadczeń z zakresu problematyki profilaktyki, diagnozy i terapii oraz interpretowania zmian zachodzących w rzeczywistości edukacyjnej; określenie oczekiwań społecznych stawianych wobec roli ucznia, nauczyciela oraz współczesnej przestrzeni szkoły; poznanie dylematów związanych z funkcjonowaniem podmiotów edukacji – ucznia i nauczyciela; integracja środowisk akademickich i innych środowisk zajmujących się konceptualizacją i realizacją badań oraz projektów edukacyjnych dotyczących nauczyciela i ucznia w teorii i praktyce pedagogicznej oraz z uwzględnieniem różnych kontekstów zachodzących zmian na różnych płaszczyznach edukacji, wychowania, profilaktyki, diagnozy i terapii.

Źródło:

<http://www.katedrapedagogiki.ath.bielsko.pl/index.php/153-ii-miedzynarodowa-konferencja-naukowa-nauczyciel-i-uczen-w-teorii-i-praktyce-pedagogicznej-konteksty-zmian>

Akademia Cyfrowa
www.cyfrowa.frp.pl

Dominika Niewińska, Marcin Wasilewski, Krzysztof Mnich, Bogdan Wiecek:

Drzwi do świata cyfrowego;

Agnieszka Bógdał-Brzezińska, Henryk Bednarczyk, Tomasz Frankowski, Ewa Serafin, Maciej Perkowski, Wojciech Zoń, Marzena Mażewska, Karol Wasilewski,

Czy inwestować w umiejętności informatyczne pracowników?

Fundacja Rozwoju Przedsiębiorczości
w Suwałkach 2013.

Autorski projekt Akademii Cyfrowa w ramach zadania publicznego: upowszechnianie korzystania z Internetu

i rozwój kompetencji cyfrowych współfinansowanego ze środków Skarbu Państwa – Ministerstwo Administracji i Cyfryzacji oraz środków własnych zawierał następujące zadania:

- Przeprowadzono szkolenia w formie warsztatowej dla 853 osób zagrożonych wykluczeniem cyfrowym, w tym osób po 45 roku życia, niepełnosprawnych i słabo wykształconych z wybranych powiatów woj. podlaskiego oraz warmińsko-mazurskiego. Celem szkoleń było poszerzenie wiedzy i umiejętności z zakresu obsługi komputera oraz innych urządzeń cyfrowych.

- Organizacja konferencji: „Czy inwestować w umiejętności informatyczne pracowników”? 4 grudnia 2013 roku w siedzibie Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej im. prof. Edwarda Szczepanika w Suwałkach dla przedstawicieli przedsiębiorców, pracodawców i ich stowarzyszeń, instytucji otoczenia biznesu oraz przedstawicieli instytucji pracy i samorządów.

- Przygotowanie dwóch omawianych publikacji elektronicznych skierowanych do osób wkraczających w świat cyfrowej rzeczywistości oraz do szerokiego grona pracodawców i przedsiębiorców.

Publikacja „Drzwi do świata cyfrowego” zawiera 58 stron opartych na 37 źródłach literaturowych. Adresowana jest przede wszystkim do osób, które dopiero zaczynają swoją przygodę z Internetem. Porusza podstawowe zagadnienia związane z funkcjonowaniem sieci. Przedstawia korzyści, jakie może przynieść korzystanie z Internetu, omawia fundamentalny problem ochrony danych osobowych, a także wprowadza w tematykę kolejnego e-booka, poruszając kwestie, które mogą być istotne z punktu widzenia przedsiębiorców.

Opracowanie podejmuje niżej wymienione problemy z wskazaniem i przykładami praktycznych rozwiązań:

- Korzyści z wejścia w cyfrowy świat: zakupy przez Internet, portale społecznościowe, komunikacja i wyszukiwanie informacji.

- Ochrona danych osobowych w Internecie ze szczególnym uwzględnieniem portali społecznościowych.

- Ekonomia społeczna szansą rozwoju gospodarczego.

- Aktywizacja społeczno-zawodowa z wykorzystaniem ICT.

- Czy inwestować w umiejętności informatyczne pracowników?

Publikacja zawiera 130 stron, opracowana jest na podstawie 93 źródeł literaturowych. Jest adresowana do przedsiębiorców i ma na celu wskazanie im, że w obecnych czasach inwestowanie w tego rodzaju umiejętności kadry pracowniczej staje się niezłotą. Autorzy dokonują tego przez analizę takich pojęć jak gospodarka oparta na wiedzy czy społeczeństwo informacyjne, wskazanie korzyści, jakie wynikają z korzystania z Internetu przez przedsiębiorstwo, omówienie wykorzystania nowych technologii informacyjnych w kontekście ośrodków innowacji i przedsiębiorczości, a także opisanie podstawowych zagrożeń, jakim muszą stawić czoła przedsiębiorcy, którzy decydują się na działanie w cyberprzestrzeni.

Choć w tytule, jak pisze A. Wasilewski, postawione jest pytanie, w rzeczywistości autorzy przekonują, że szybko zmieniająca się cyfrowa rzeczywistość wymaga od przedsiębiorców inwestycji w kapitał ludzki, a od administracji różnych sfer udoskonalania dotychczasowych i poszukiwania nowych form współpracy z sektorem prywatnym, w tym z organizacjami pozarządowymi.

Szerokie grono autorów w sposób konkretny na licznych przykładach odpowiada na tytułowe pytanie, podejmując i rozwiązując następujące kwestie:

- Inwestycje oparte na wiedzy a społeczeństwo informacyjne w Polsce.
- Internet w pracy i rozwoju przedsiębiorstwa.
- Znaczenie partnerstwa publiczno-prywatnego w nowej perspektywie finansowej 2014–2020 (kontekst cyfryzacji).
- Kompetencje pracowników ośrodków innowacji i przedsiębiorczości w kontekście wykorzystania nowych technologii informacyjnych.
- Realne zagrożenia wirtualnego świata – cyberprzestrzeń a przedsiębiorcy.

Publikacja stanowi kolejne i wyróżniające się przystępnością i konkretyzacją indywidualnych przypadków najczęściej potrzebnych w rozwoju wiedzy i umiejętności informatycznych oraz przedsiębiorczości.

Polecam i rekomenduję wykorzystanie publikacji w zgłębieniu nieformalnym i pozaformalnym wiedzy i umiejętności w zakresie technologii chmurowej.

Może ona być szczególnie przydatna dla licznych w kraju zespołów realizujących działanie 8.1 przeciwdziałanie wykluczeniu cyfrowemu, inclusion w Programie Operacyjnym Innowacyjna Gospodarka i podejmowanych zadaniach cyfryzacji w nowych Programach Operacyjnych 2014–2020.

dr Tomasz Kupidura
ITeE – PIB

XXVIII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów

***Opowiem wam o swojej pasji: Słowem,
obrazem, dźwiękiem...***

15–20 września 2014 r., Sandomierz

Letnią Szkołę organizują: Polska Akademia Nauk, Komitet Nauk Pedagogicznych w Warszawie z Katolickim Uniwersytetem Lubelskim Jana Pawła II Instytut Pedagogiki w Lublinie.

1. Celem Letnich Szkół jest wspieranie i stymulowanie rozwoju naukowego młodych pedagogów, w ramach którego tworzone są okazje do uzupełniania i pogłębiania wiedzy, bogacenia własnego warsztatu badawczego, a także możliwości debiutów naukowych oraz promowania najzdolniejszych. Nie mniej ważne jest również tworzenie warunków sprzyjających autentycznej integracji środowiska, pracy w dobrej atmosferze i zacieśnianiu więzi międzypokoleniowych. Zajęcia odbywają się w kilku wypróbowanych już formach, a więc poprzez wykłady, dyskusje panelowe i prezentacje naukowe zaproszonych gości – autorytetów w dziedzinie nauk humanistycznych i społecznych, rozmowy i konsultacji z nimi, problemowe seminaria w małych grupach, wystąpienia i prezentacje dorobku młodej kadry pedagogicznej.

Specyfikę obecnej Szkoły nada jej temat: „***Opowiem wam o swojej pasji: słowem, obrazem, dźwiękiem...***”, który wymaga także nowych form prezentacji. Przewidywane cele będą realizowane w trzech blokach tematycznych:

A. Jak pasja jest/może być wpisana w kulturę świata akademickiego, jego etos i wartości? Jak stajemy się pasjonatami? W czym się to przejawia? Jak zarażać pasją?

B. *Jak integralnie i interdyscyplinarnie odkrywać znaczenie pasji w kontekście roli i profesji związanej z zaufaniem publicznym? Jakie są pedagogiczne uwarunkowania zaangażowania oraz konstruowania autorskiej sztuki jego narracji?*

C. *Jakie bywają pułapki i wynaturzenia pasji? Dlaczego potrzebna jest interdyscyplinarna refleksja w analizie pasji?*

Ponadto w programie XXVIII LSMP zaplanowane zostały warsztaty fotograficzne, muzyczne, dydaktyczne, kulturoznawcze prowadzone przez profesjonalistów.

Źródło:

<http://www.pan.uz.zgora.pl/index.php/letnie-szkoly-mlodych-pedagogow/129-xxviii-letnia-szkola-mlodych-pedagogow>

Nauka, edukacja, rynek pracy.
Przed wszystkim współdziałanie
pod redakcją naukową dr. hab.
Czesława Plewki prof. nadzw.
Uniwersytet Szczeciński, Politechnika Koszalińska, Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej
w Szczecinie, 2013

W zaproszeniu na konferencję naukową „Nauka – edukacja – rynek pracy w perspektywie europejskich doświadczeń” dr hab. Czesław Plewka w imieniu Komitetu Organizacyjnego napisał:

Chcemy doprowadzić do spotkania się przedstawicieli trzech środowisk: nauki, edukacji i gospodarki, których wspólnym celem jest tworzenie optymalnych warunków funkcjonowania człowieka w zmieniającej się cywilizacji. Wyr-

żamy nieskrywane przekonanie, że takie szerokie spojrzenie na cały splot aktualnych problemów dotyczących poszczególnych środowisk dokonane z perspektywy doświadczeń międzynarodowych jest pożądane i może dostarczyć wielu wymiernych korzyści dla poszczególnych środowisk.

Dokonałam analizy opublikowanych referatów i komunikatów w kontekście oczekiwań, że aktywne uczestnictwo pracowników nauki, edukacji i gospodarki oraz instytucji rynku pracy trafnie podejmie próbę postawienia i rozumienia współczesnych problemów nauki i praktyki.

Główne problemy rozwiązywane przez autorów:

- Jak jest wsparcie pracy i tworzenie nowych miejsc pracy?
- Jak rozwija się innowacyjność i przedsiębiorczość obywateli?
- Jak ocenione są rozwiązania systemowe, prawne?

Referaty i komunikaty usytuowano w trzech częściach:

- I. Refleksyjny wgląd w wybrane obszary współczesnej nauki, edukacji i rynku pracy.
- II. W poszukiwaniu lepszej jakości.
- III. Doniesienia z badań itp.

We wprowadzeniu redaktor naukowy po przedstawieniu aktualnych i prognozowanych problemów pracy, dynamiki zmian relacji edukacja–praca uzasadnia ww. podział. Odniosę się do wyselekcjonowanych w tych rozdziałach artykułów.

1. Refleksyjny wgląd w wybrane obszary współczesnej nauki, edukacji i rynku pracy

Refleksyjny wgląd 11 uznanych profesorów, ekspertów na styku trzech dziedzin obejmują analizy z punktu widzenia:

- wartości (Waldemar Furmanek),
- kultury (Stanisław Kaczor),
- pracy i płynnej rzeczywistości (Zdzisław Wołk, Stanisław Flejterski),
- relacji nauki, edukacji i pracy (Zygmunt Wiatrowski, Czesław Plewka, Agnieszka Hłobił, Arkadiusz Przybyłka, Kazimierz Wenta),
- prognozy rozwoju (Janusz Gęsiński),
- poradnictwa zawodowego (Ryszard Parzęcki).

2. W poszukiwaniu lepszej jakości

Poszukiwanie lepszej jakości relacji nauka–edukacja–rynek pracy odnajduje głównie w analizach:

- idei uczenia się przez całe życie (Witold Woźniak),
- europejskich i krajowych ram kwalifikacji, efektów kształcenia (Wioleta Duda, Jerzy Ambroży),
- globalizacji i wyzwań europejskich (Tadeusz Strawa, Bartłomiej Banaszak, Katarzyna Brzychcy),
- elearningu i cyberspołeczeństw (Joanna Augustyniak, Joanna Kandzia),
- edukacji dorosłych, aktywizacji zawodowej (Wojciech Oleszak, Majka Łojko).

3. Doniesienia z badań itp.

W rozdziale przytoczono rozważania wspomagające rozwój relacji nauka–edukacja–rynek pracy w kontekście:

- młodzieży na rynku pracy (Paweł Nowak, Maretha Żurakowska),
- ewolucji jakości kształcenia (Janusz Moos, Elżbieta Ciepucha),

- technologii informacyjnych (Danuta Szeligiewicz-Urban, Maria Kopsztejn),
- bezpieczeństwa i higieny pracy (Adam Chodyniecki).

Nie podzielam zachwytów nad kształceniem dualnym. Postęp widzę w realnej obecności pracy w procesie kształcenia zawodowego.

4. Podsumowanie i rekomendacje

Prezentowane materiały to innowacyjne odczytanie współczesnego dorobku naukowego, ciekawe zestawienie analiz źródeł literaturowych, strategii i raportów. Często odnoszą się do identyfikacji problemów praktyki. Nie są to jednak prezentacje oparte na badaniach, tym bardziej badaniach międzynarodowych.

Ciekawe refleksje, konotacje, przykłady również nowe pomysły warte zastanowienia. Jestem przekonany o upowszechnieniu monografii w środowisku pedagogiki pracy, ustawicznej edukacji zawodowej, pracy i rynku pracy.

Gratuluję prof. dr. hab. Czesławowi Plewce znakomitej serii monograficznej i kolejnego ogólnokrajowego podjęcia bardzo ważnych problemów współdziałania i relacji nauki–edukacji i rynku pracy.

dr hab. Henryk Bednarczyk.
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
w Radomiu

Contents

□ Commentary

<i>Henryk Bednarczyk</i> – Professional competences and qualifications	5
--	---

□ Adult education in Poland and in the world

Olena Pehota: Psychology and pedagogy of forming the teacher's individuality	9
Ekkehard Nuissl: International support in training.....	18
Błażej Przybylski: Towards a model of citizenship education. About entanglement and codependence of democracy, politics and education	26
Elena Zhizhko: Interdisciplinarity approach in developing the concept of vocational education of marginalized groups in Mexico and Venezuela ...	36

□ Standards of Professional Competence

Henryk Bednarczyk, Ireneusz Woźniak: Professional competences standards in the labour market activation	42
Tomasz Sułkowski, Wojciech Oparcik: Key competences as the element of professional competences in IT professions	60
Piotr Leszczyński: Analysis of professional competences of medical rescuers in selected emergency services	71

□ Education for the future

Jolanta Religa: The future managers of innovations – from evaluation research	83
Beata Belina, Ludmiła Łopacińska: We learn how to assess the implementation maturity of innovations.....	94
Janusz Tomiło: Counter-terrorist education in a continuing education perspective	102
Krzysztof Linowski: Searching for a broader model for the preparation of young people for the challenges of adulthood	114
Iwona Kacak, Katarzyna Skoczylas: The study of a pro-environmental awareness of SMEs' employees in the metal sector	132

□ Profesor dr hab. Franciszek Szlosek

• <i>Profesor Franciszek Szlosek – doświadczony badacz, wspaniały nauczyciel i wychowawca</i> – Nella G. Nyczkało, Jerzy Kunikowski	142
• <i>Innowacyjność w nauce i edukacji</i> – Henryk Bednarczyk	148
• <i>Interdyscyplinarność pedagogiki i jej subdyscyplin. V Forum Naukowe Polska – Ukraina</i> – Dorota Koprowska	149
• <i>Ogólnopolskie Seminarium Badawcze 2014</i> – Krzysztof Symela	151

☐ **Conferences, reviews, information**

- *Ryszard Gerlach: Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych – Nowe trendy i wyzwania, Bydgoszcz 2012*
– Zygmunt Wiatrowski 152
- *Nauczyciel i uczeń we współczesnej przestrzeni edukacyjnej: profilaktyka, diagnoza i terapia. Bielsko-Biała, 27–28 marca 2014* 160
- *Akademia Cyfrowa – Tomasz Kupidura* 160
- *XXVIII Letnia Szkoła Młodych Pedagogów (Sandomierz 15–20 września 2014) – zapowiedź* 162
- *Nauka, edukacja, rynek pracy. Przede wszystkim współdziałanie pod redakcją naukową dr. hab. Czesława Plewki, Uniwersytet Szczeciński, Politechnika Koszalińska, Wyższa Szkoła Integracji Europejskiej w Szczecinie, 2013*
– Henryk Bednarczyk 163

☐ **Содержание** 167

Содержание

□ Комментарий

<i>Хенрик Беднарчик</i> – Профессиональные компетенции и квалификации	5
---	---

□ Образование взрослых в Польше и в мире

<i>Олена Пэхота</i> : Психология и педагогика в формировании индивидуальности учителей	9
<i>Еккехард Нуиссль</i> : Международная поддержка переподготовки	18
<i>Блажей Шибыльски</i> : На пути к модели гражданского образования. Взаимозависимости демократии, политики и образования	26
<i>Елена Жишко</i> : Междисциплинарный подход к разработке концепции профессионального образования маргинальных групп в Мексике и Венесуэле	36

□ Стандарты профессиональных компетенции

<i>Хенрик Беднарчик, Иренеуш Возняк</i> : Стандарты профессиональных компетенции в активизации рынка труда	42
<i>Томаш Сулковски, Войцех Опарчик</i> : Ключевые компетенции элементом компетенции для ИТ-отрасли	60
<i>Пiotр Лещиньски</i> : Анализ профессиональных компетенции работников медицинской помощи	71

□ Образование будущего

<i>Йоланта Релига</i> : Будущий менеджер по инновации – эвальвационные исследование	83
<i>Бэата Бэлина, Людмила Лопациньска</i> : Обучаемся оценивать инновационную зрелость внедрения	91
<i>Януш Томило</i> : Контртеррористическое образование в перспективе непрерывного образования	102
<i>Кжиштоф Линовски</i> : В поисках более широкой модели подготовки молодежи к вызовам взрослой жизни	114
<i>Ивона Кацак, Катажина Скочиляс</i> : Исследование проэкологического сознания сотрудников малых и средних предприятий металлургического сектора	132

□ Доктор педагогических наук, профессор Францишек Шлёсек

- Профессор Францишек Шлёсек – опытный исследователь,
выдающийся учитель и воспитатель – Неля Григорівна Ничкало,
Ежи Куниковски 142
- Инновации в науке и образовании – Хенрик Беднарчик 148
- Междисциплинарность педагогики и ее поддисциплин.
V Научное форум Польша – Украина – Дорота Копровска 149
- Национальный исследовательский семинар 2014
– Кжиштоф Сымеля 151

□ Конференции, информации, рецензии

- Ришард Герлах: Внешкольное профессиональное образование
а изменения цивилизации – Новые тенденции и вызовы,
г. Быдгощ 2012 – Зыгмунт Вятровски 152
- Учитель и ученик в современном образовательном пространстве:
профилактика, диагностика и терапия, г. Бельско-Бяла,
27–28 марта 2014..... 160
- Цифровая академия – Томаш Купидура 160
- XXVIII Летняя школа молодых педагогов
(г. Сандомеж 15–20 сентября 2014) – заявка 162
- Наука, образование, рынок труда. Прежде всего взаимодействие,
под научной редакцией доктора пед. наук Чеслава Плевки,
Щецинский университет, Кошалинский политехнический
университет, Высшая школа европейской интеграции, г. Щецин,
2013 – Хенрик Беднарчик 163