
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

3(54)/2006

Polish Journal of Continuing Education

Patronat Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych (EAEA)

RADA PROGRAMOWA

Programmatic council

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE, WSP ZNP;
mgr Zenon Gaworczyk; dr Christ Geonkholm (Finlandia);
dr hab. Ryszard Gerlach, prof. AB; dr Kurt Habekost (Dania);
prof. dr hab. Stanisław Kaczor, prof. Jozsef Katus (Holandia);
mgr Andrzej Kirejczyk; mgr Zbigniew Kuźmiński;
dr hab. Maria Pawłowa, prof. PR;
dr hab. Ryszard Parzęcki; prof. AB; dr Roman Patora;
mgr Andrzej Piłat; dr Edward P. Piotrkowski;
dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK; mgr Maria H. Rudowski
(Francja); prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja);
dr hab. Jerzy Stochmiałek prof. AP, Kraków;
prof. Janos Sz. Toth (Węgry); dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ

REDAKCJA

Editorial Board

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny),
Dorota Koprowska, Wanda Surosz,
Jolanta Religa, Marcin Olifirowicz
Redaktor tomu: Joanna Tomczyńska

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. (048) 364-42-41 w. 245, 265; fax (048) 364 47 65
e-mail: joanna.tomczynska@itee.radom.pl

RECENZJE – Rada Programowa

Reviews – Programmatic council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 3/54 tomu – 700 egz., łącznie 57 000 egz.

Komentarz

Commentary

Problemy oświaty
dorosłych na świecie
Problems of adult education
in the world

Zakład Doskonalenia
Zawodowego
The Vocational Education Centre

Dokształcanie
pracowników
Employee education

Sylwetki wybitnych
oświatowców
Outstandings of educational
workers

Recenzje, konferencje,
dobre praktyki
Reviews, conferences, good
practices

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

BIBLIOTEKA PEDAGOGIKI PRACY – monograficzna seria wydawnicza pod redakcją naukową
prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka ukazuje się od 1987 roku – 135 t.; 113 350 egz.
Kontynuuje tradycje serii: Biblioteka Kształcenia Zawodowego (32 t. lata 1977–1989)
i cyklu materiałów: Szkoła – Zawód – Praca (11 t. lata 1976–1987)

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Ludmiła Łopacińska-Kupidura

Jęz. niemiecki – Jolanta Religa

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, 2006

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Bożena Mazur, Joanna Fundowicz



Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, tel. centr. (048)364-42-41, fax (048)3644765
e-mail: instytut@itee.radom.pl <http://www.itee.radom.pl>

□ **Komentarz**

- Ogólnopolska Inauguracja Roku Oświaty Dorosłych
– *Henryk Bednarczyk* 5

□ **Problemy oświaty dorosłych na świecie**

- Brunon Bartz:** Postindustrialne dylematy niemieckiej oświaty 7
Ewa Przybylska: Edukacja ustawiczna w Republice Federalnej Niemiec 16
Thomas Buser: Edukacja zawodowa w Szwajcarii 22
Jolanta Religa: Finansowanie edukacji ustawicznej dorosłych jako temat debaty
międzynarodowej i działań sieciowych 30

□ **Zakład Doskonalenia Zawodowego**

- Bożena Rolka:** 80-lecie Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach 34
Agnieszka Szewczyk: Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka
w Katowicach 42

□ **Dokształcanie pracowników**

- Marek Leszczyński:** Kapitał ludzki w regionie uczącym się 47
Ewa Kacak: Wolontariat w przedsiębiorstwie 52
Iwona Pacaj-Jasiuk: Motywacja do pracy – rozważania teoretyczne 59
Daniel Kukła, Łukasz Bednarczyk: Doradca zawodowy a doradca personalny – cechy,
kompetencje, możliwości zatrudnienia, regulacje prawne 66
Ludmila Łopacińska-Kupidura: Model elastycznych szkoleń dla przemysłu 74

□ **Sylwetki wybitnych oświatowców**

- Jacek Kwiatkowski** – *Bożena Rolka* 80
Hermann Schmidt – *Katarzyna Wachnicka* 82

□ **Recenzje, konferencje, dobre praktyki**

- Czarnecki K.: Psychologia zawodowej pracy człowieka 85
Ettore Gelpi: Przyszłość pracy 87
Rozwój Zasobów Ludzkich – sieć wiedzy i doświadczeń – *Katarzyna Wachnicka* ... 88
Sieci współpracy w projektach Inicjatywy Wspólnotowej Equal – *Dorota Koprowska,*
Iwona Kacak 89
Kompetencje w kształceniu ustawicznym – *Ludmila Łopacińska-Kupidura* 93
Schulungszentrum Fohnsdorf – *Thomas Buser* 96

□ **Contents**

101

□ **Inhaltsverzeichnis**

102

Henryk BEDNARCZYK

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom



Ogólnopolska Inauguracja Roku Oświaty Dorosłych

The all -Poland inauguration of the adult education year

Jest to kolejny numer, który ukazuje się pod patronatem Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych – European Association for the Education of Adults.

Podjęcie współpracy międzynarodowej jest kolejnym krokiem do wpisania czasopisma na Listę Filadelfijską.

Jak co roku w początkach października, tym razem Zarząd Główny Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego zorganizował w nowym Oddziale Kieleckiego ZDZ w Jędrzejowie ogólnopolską inaugurację roku oświaty dorosłych 2006/2007.

Po interesującej prezentacji aktualnych planów i osiągnięć przez Prezesa Zarządu Głównego ZZDZ Andrzeja Piłata była przedstawiona ciekawa charakterystyka działalności oświatowej i gospodarczej. Wykład inauguracyjny prof. Stefana Kwiatkowskiego *Praktyczny wymiar idei uczenia się przez całe życie*, a także wystąpienia Podsekretarza Stanu Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej Bogdana Sochy, przedstawicieli samorządów i organizacji społecznych, ukazały osiągnięcia, problemy i szanse obiektywnej konieczności rozwoju edukacji dorosłych.

Serdecznie gratulujemy Zakładowi Doskonalenia Zawodowego w Katowicach i jego Prezesowi Jackowi Kwiatkowskiemu ogromnych dokonań w 80-leciu owocnej działalności. Zamieszczamy materiały, które dokumentują ten dorobek.

Bardzo ważnym wydarzeniem jest opublikowanie przez prof. dr hab. Ewę Przybylską europejskich modułowych programów studiów licencjackich, magisterskich i podyplomowych edukacji dorosłych (w wielu językach), jako rezultat projektu TEACH w programie Socrates/Grundtwing, wykonanego przez bardzo reprezentatywny międzynarodowy zespół.

Przybliżamy fragmenty opracowań zagranicznych dobrych praktyk w Niemczech, wykonanych w ramach opracowania „Raport o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005” na zlecenie Ministerstwa Edukacji Narodowej. Uzupełniające lektury z całą pewnością są prezentowane na okładce książki o edukacji dorosłych w Wielkiej Brytanii i Stanach Zjednoczonych. Należy wreszcie podjąć ważne tematy doksztalcania pracowników, a więc inwestowanie w rozwój zasobów ludzkich, często przez ekonomistów traktowanego jako kapitał ludzki, ale również w ostatnich latach zauważonego kapitału społecznego – jako wartości sieci współpracy i środowiska. Na okładce przedstawiamy interesujące wydanie przekładu Ettore Gelpi *Przyszłość pracy*, wydanego w ramach Biblioteki Edukacji Dorosłych redagowanej przez prof. dr. hab. Józefa Półturzyckiego.

Z satysfakcją kreślimy sylwetkę Hermanna Schmidta, wieloletniego dyrektora Instytutu Kształcenia Zawodowego w Berlinie. Już po raz drugi Hermann Schmidt uczestniczy w realizacji naszych projektów i 29 września wystąpił w Warszawie w Ministerstwie Pracy i Polityki Społecznej na międzynarodowej konferencji organizowanej w ramach naszego projektu „Krajowe standardy kwalifikacji zawodowych”, droga do budowy krajowych ram kwalifikacji.

Spotkamy się zapewne na licznych jesiennych konferencjach naukowych. Proszę pamiętać o prenumeracie naszego kwartalnika i ciekawych tomach Pedagogiki Pracy. W numerze 49 Pedagogiki Pracy drukujemy 30 interesujących studiów nowych przedsięwzięć: Szkolne Ośrodki Kariery, Akademickie Biura Karier i Gminne Centra Informacji.

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

Problemy oświaty dorosłych na świecie

Brunon BARTZ

Instytut Międzynarodowej Edukacji
i Certyfikacji Jakości, Płock

Postindustrialne dylematy niemieckiej oświaty

Post – industrial dilemmas of German education

Słowa kluczowe: oświata niemiecka, szkolnictwo zawodowe, system dualny, diagnoza, szkolnictwo ogólne.

Key words: german education, vocational education, dual system, diagnosis, general education.

Summary

The neutral diagnosis of the level of general education was presented. The author presented the transformation of German education, especially university education. Risks of dual vocational education system were indicated.

Neutralna diagnoza stanu szkolnictwa ogólnego

Niemieckie szkoły ogólnokształcące, do których dzieci uczęszczają obowiązkowo do 16 roku życia, od wielu lat przeżywają dramat redukcji. Praktycznie nie ma szkoły o pewnej perspektywie. Wynika to z demograficznego rozwoju Niemiec, gdzie rodzi się coraz mniej dzieci. Na 84 mln mieszkańców do szkoły podstawowej chodzi aktualnie niecałe 2 mln dzieci i młodzieży. W roku 1975 było ich jeszcze 5,2 mln, a w roku 1990 już 3,4 mln. W następnych latach roczny spadek liczby urodzin prognozuje się na 15–20%¹.

Po reprezentatywnym zbadaniu osiągnięć szkolnych 15-letnich dzieci w Niemczech w roku 2001 przez niezależnych ekspertów Organizacji dla Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) w ramach studium PISA (Programme for International Student Assessment) wystawiono niemieckiemu systemowi oświaty ogólnokształcącej opinię poniżej przeciętnej. W rozumieniu czytanych tekstów uczniowie z Niemiec uplasowali się, wśród 32 państw uczestników przedmiotowego badania, na 21 miejscu, a w matematyce i dyscyplinach przyrodniczych na 20 miejscu. W matematyce przykładowo – nie zanotowano spośród 5 tysięcznej populacji uczniów nikogo, kto rozwiąza-

¹ Broszura VBE (Związku Oświaty i Wychowania), Sekundarschulbildug im Wandel, Bonn 1992, s. 5.

by wszystkie zadania – dominowały wyniki dostateczne. Z tejże samej populacji 25% dzieci nie ukończyło szkoły podstawowej. Ponieważ badaniom neutralnej instytucji zagranicznej ani od strony reprezentatywności, ani od strony metodycznej nie można było nic zarzucić, po krótkim komunikacie w mediach, rozpełtała się we wszystkich regionach RFN totalna, powracająca do dzisiaj, krytyka szkolnictwa ogólnokształcącego połączona z gorliwym poszukiwaniem winnych takiego stanu.

Prasa fachowa donosiła, iż de facto „w żadnym innym kraju społeczna pozycja rodziców nie ma takiego silnego wpływu na szanse kształcenia dzieci, jak w Niemczech. *Nie ma też takiego drugiego kraju, gdzie ludziom z najniższych warstw społecznych byłoby tak trudno zdobyć świadectwo szkoły wyższego szczebla.* Trudno też poszukać regionu, gdzie egzystowałaby tak wielka grupa społeczna z tak dużymi trudnościami w czytaniu. Najgorzej czytają uczniowie z nie-niemieckich rodzin, które są socjalnie pokrzywdzone”². To z rodzin wielokulturowej społeczności migrantów wywodzi się prawie 50% dzisiejszych uczniów. Kobiety niemieckie nie chcą rodzić dzieci, czego konsekwencją jest brak przyrostu naturalnego i stopniowe wymieranie Niemców jako narodu. Indywidualizm i materialna filozofia życia stały się przeważającym wzorcem postępowania. Typowe są małżeństwa bezdzietne, z których w przybliżeniu połowa kończy się rozwodem. Konsekwencją tego zjawiska i w ogóle rozkładu życia rodzinnego jest fakt, że w dużych miastach, takich jak Berlin, Frankfurt/Main, Hamburg i Monachium około 60% mieszkańców żyje samotnie.

W trakcie poszukiwania winnych rozkopano stare, ideologiczne doły polityki oświatowej. Wiele polemistów uznało, że przyczyną słabych wyników niemieckiej szkoły ogólnokształcącej była i jest dyskryminacja dzieci z najniższych warstw społecznych. Optymalna sytuacja byłaby podobno wtedy, twierdzą przedstawiciele lewicy, gdyby dzieci z warstw pokrzywdzonych i nie pokrzywdzonych mogły uczyć się razem w jednej szkole zbiorczej (Gesamtschule), a nie, tak jak to jest współcześnie w większości landów, rozdzielnie w trzech różnych rodzajach szkół, to jest Hauptschule (szkoła podstawowa dla dzieci niższych warstw, zamierzających pracować w zawodach nie wymagających matury), Realschule (szkoła dla dzieci warstw średnich, zamierzających osiągnąć tzw. maturę zawodową) i Gymnasium (gimnazjum dla dzieci warstw zasobniejszych, zamierzających w przyszłości studiować). Poważna liczba pedagogów od dawna jest za likwidacją podziału szkół na trzy typy szkół dla z góry określonych środowisk społecznych i likwidacją samodzielnych szkół podstawowych (Hauptschule), do których uczęszcza tylko 12% ogółu dzieci i młodzieży, a spośród absolwentów tychże szkół dalszą naukę zawodu podejmuje zaledwie 17%. Według profesora Tillmanna z Uniwersytetu w Bielefeld, „niemiecki system szkolny nie ma sobie równych na świecie w selekcji socjalnej i produkcji szkolnych odpadów. Udział dzieci robotników w gimnazjach jest w dalszym ciągu niski, natomiast dzieci urzędników bardzo wysoki, przy czym dzieci imigrantów nie przekraczają nawet 10% populacji tej elitarniej formy szkolnej. Musimy – stwierdził tenże profesor na ogólnoniemieckiej konferencji pedagogów i polityków (pod hasłem: społeczne pochodzenie i szanse na wykształcenie) w czerwcu 2005 r. – odejść od fikcji niemieckiej, że homogeniczne grupy uczniów stwarzają najlepsze warunki wyjściowe dla efektywnego nauczania. Musimy się też pożegnać z podejmowaniem ciągle nowych prób perfekcjonizowania istniejącej selekcji”³. Mimo iż konstytucje krajów związkowych RFN zapewniają każdemu dziecku grati-

² M. Roessler: Aufschlussreiche PISA-Studie, w: „Mut”, nr 414/2002, s. 62.

³ K.J. Tillmann: Schluss mit der Aussonderung! (Koniec z selekcją!), w: Heft – Friedrich Ebert Stiftung /INFO nr 3/2005, s. 8.

sową naukę szkolną w każdym wybranym rodzaju szkoły, uczęszczanie do gimnazjum przykładowo uwarunkowane jest posiadaniem odpowiednich osiągnięć szkolnych na świadectwie z 4 klasy (minimum stopień „dobry” z j. niemieckiego, angielskiego i matematyki), zdanie odpowiedniego testu i pozytywną opinię poradni dydaktyczno-psychologicznej. Selekcja dzieci akurat po ukończonej czwartej klasie szkoły podstawowej jest sprzeczna z pryncypiami psychologii rozwojowej i chociaż zapewniona jest systemowa drożność szkolnictwa, dywersyfikacja uczniów w takiej fazie ich rozwoju nie działa mobilizująco i pozostawia w ich biografii i świadomości nieodwracalne ślady niesprawiedliwości społecznej.

Kto jednakże chciałby wyniki przytoczonych badań zredukować do przyczyn socjalnych nie może liczyć na wyjaśnienie podstawowego pytania. Dlaczego uczniowie z Niemiec wypadli negatywnie jako cała zbiorowość, czyli we wszystkich warstwach społecznych i rodzajach szkół? Nawet w gimnazjach zarejestrowano zaledwie kilka bardzo dobrych wyników. Jakie mogą być przyczyny tego zjawiska? Otóż badacze tego studium pytali nie tylko o to, w jakich warunkach żyją uczniowie, ale jakie wykształcenie mają ich rodzice i jaki jest ich stosunek do klasycznych dóbr kultury. Badacze ci chcieli się dowiedzieć, czy w domu rodzinnym znajduje się klasyczna literatura, książki z poezją i dzieła sztuki i czy rodzice chodzą do teatru, opery i muzeów. Również tutaj wyniki dla Niemiec są mizerne. Przy czym wyłoniono w tym zakresie dwie prawidłowości: aktywność kulturowa rodziców koreluje dodatnio z ich wykształceniem, innymi słowy, poświęcają tym więcej czasu kulturze, im wyższe posiadają wykształcenie. Dysponowanie dobrami kultury klasycznej uzależnione jest od pozycji zawodowej rodziców i wykazuje jeszcze większą korelację z wynikami uczniów, jak rozpatrywane wcześniej warunki socjalne. Niezwykle symptomatyczny był fragment badawczy dotyczący wspierania nauki dzieci w domu rodzinnym. Zapytano uczniów, jak często dochodzi w ich domu do dyskusji na tematy dotyczące polityki, spraw społecznych, książek, filmów albo pozycji programów telewizyjnych, czy wspólnie słucha się muzyki klasycznej, jada obiad i omawia postępy lub problemy w nauce. Ku wielkiemu rozczarowaniu społeczeństwa niemieckiego, musieli badacze stwierdzić, iż ranga Niemiec znajduje się we wszystkich wymienionych punktach poniżej przeciętnej krajów OECD. Analiza danych z tego obszaru wykazała, że osiągnięcia uczniów wzrastają, jeżeli w domu rozmawia się o kulturze i kiedy rodzice interesują się zachowaniem swoich dzieci w szkole. Tego rodzaju rezultaty świadczą o niskiej wartości oświaty i kultury w świadomości rodziców niemieckich, co przeniosło się na mierne osiągnięcia ich dzieci. W tym aspekcie odpowiedzialność ponoszą rodzice – stwierdza większość komentatorów studium badawczego – i nikt nie może ich z tej odpowiedzialności zwolnić.

Pochodzenie społeczne dzieci i młodzieży oraz kulturowy klimat w domu może być także i najczęściej jest czynnikiem kryminogennym. Federalny Urząd Kryminalny podał do wiadomości, iż w latach 1993–2003 liczba kryminalnych deliktów dzieci (do 14 lat) wzrosła w Niemczech o 43% i osiągnęła pułap 126 000 przypadków, a młodzieży (14–18 lat) o 40% przy pułapie 294000 w roku 2003. Tak znaczący przyrost kryminalności wśród coraz młodszych obywateli ma złożone przyczyny, ale jedną z najbardziej widocznych w państwach postindustrialnych jest „rosnąca niestabilność społecznych systemów”⁴. Brak miejsc pracy dla rodziców i miejsc nauki zawodu dla młodzieży – bezrobocie (11,0% w październiku br.) i w konsekwencji bieda – prowadzą do zaostrenia napięć społecznych, do niesprawiedliwej nierówności i naruszają ramowe warunki socjalizacji dorastających generacji.

⁴ P. Horst: Die steigende Jugendkriminaliteat und ihre Ursachen, w: „Mut”, nr 446/2004, s. 20.

Jeszcze bardziej zastanawiające jest rozważanie relacji dobrobytu panującego w Niemczech od dziesiątek lat i środków finansowych przeznaczanych na uczestnictwo w kulturalnym życiu oraz umożliwienie dzieciom zdobycia fundamentalnego wykształcenia. Okazuje się, że powstała w latach „niemieckiego cudu gospodarczego” (lata 1955–1970) klasa średnia nie była gotowa inwestować w oświatę. Byli to rodzice dzisiejszych pięćdziesięcioletków. Uznawali oni i tak uważają ich dzisiejsze dorosłe dzieci, iż za oświatę powinno być odpowiedzialne państwo. Studium PISA udowodniło, że była to kalkulacja błędna, gdyż ci, którzy, mimo społecznego awansu nie dbali o oświatę i kulturę odczuwają to w potomstwie następnej generacji. Kto nie wykorzystał dobrobytu dla podwyższenia i doskonalenia swojej wiedzy, musi się dziś zastanawiać, co zrobi, kiedy będzie bezrobotnym. Kto swoim dzieciom nie poczyta bajek i opowiadań i z tzw. braku czasu (przeznaczonego na karierę i przyjemności wolnego czasu), kupuje im gry komputerowe i wieże muzyczne, zamiast ciekawych książek, nie może się dziwić, że nie potrafią czytać i nie rozumieją tego, co z trudem wysylabizują.

Oświata i kultura straciły w niemieckim społeczeństwie na wartości i znaczeniu. Dla tego, kto chciałby się przebić z niższej warstwy społecznej do wyższej lub zdobyć w przyszłości eksponowaną pozycję na rynku pracy, oświata ogólnokształcąca dostarcza znikome szanse i żadnej gwarancji. Ci, którzy już na „górze” są – a „górze” jest tam, co doświadcza się codziennie w telewizji, gdzie zarabia się ogromne pieniądze i jeździ najdroższymi samochodami – uważają, że można zrezygnować z kulturowych aktywności. W telewizji pokazuje się też często i w prasie bulwarowej pisze, jak można dojść szybko do spełnienia swoich marzeń bez oświaty i kultury. Za takie oddziaływanie na rodziców i uczniów krytykują media pedagodzy i politycy oświatowi od dziesiątek lat, oczywiście bez żadnego skutku. W mediach jedynym wskaźnikiem efektywności jest wzrost sprzedaży ich usług i wielkość udziału na rynku, a nie dalekosiężne rezultaty wychowania i kształcenia. Tymczasem za stwierdzone deficyty w przygotowaniu młodych pokoleń do dorosłego życia i za uzdrowienie sytuacji w oświacie media powinny ponosić (razem ze szkołą i rodzicami) podobną odpowiedzialność. Nadszedł najwyższy czas, by w nowoczesnym społeczeństwie media uznawane były i traktowane jako instancja wychowawcza, a nie jako pośrednik wyselekcjonowanych informacji na użytek zwalczających się partii i komercyjnych kampanii lobbystów. Rzecz tylko w tym, czy państwo zdoła tę prawidłowość przeforsować, wbrew tendencjom rynkowym oraz konsumenckiej i krótkowzrocznej mentalności licznych grup społecznych.

Debaty na temat słabości oświaty ogólnokształcącej w ostatnich latach zazwyczaj kończyły się apelami i ostrzeżeniami ze strony nauczycieli i ich związków do polityków i społeczeństwa. Oznajmiali oni wielokrotnie, iż trend do rezygnacji z oświaty należy zatrzymać, gdyż prowadzi on do utraty dobrobytu. Jeżeli nasze dzieci pozostaną niewykształcone, kiedy dorosną, staną się bezrobotnymi, ponieważ kwalifikowane miejsca pracy nie będą mogły być zajęte przez starzejących się Niemców. Niemcy stoją przed wyborem, czy dołączą do ambitnych krajów zmierzających do społeczeństwa wiedzy, czy też zachowają model społeczeństwa wolnego czasu i obfitej konsumpcji. Stanowisko ministra z jednego ze wschodnich landów RFN (Saksonii) w tej problematyce jest następujące: *„My nie potrzebujemy żadnych społeczno-politycznych eksperymentów, lecz uznanie i podniesienie rangi oświaty ogólnej jako fundamentu naszego dobrobytu i naszej kultury. Szkoła może się do tego przyczynić, jeżeli poprawi jakość nauczania. Uczniowie muszą doświadczyć, że uczenie się związane jest z wysiłkiem (niem. przysłowie – ohne Fleiss kein Preis – bez potu nie ma nagrody)”⁵.*

⁵ M. Roessler: Aufschlussreiche PISA-Studie, w: „Mut”, nr 414/2002, s. 63.

Wielkim dylematem pozostaje nadal proces integracji dzieci obcokrajowców. Ponad 45% z nich nie kończy szkoły podstawowej i po osiągnięciu dojrzałości zasila rzesze bezrobotnych. Polityka migracyjna i integracyjna Niemiec (zresztą tak samo Unii Europejskiej) w stosunku do przybyszów z zewnątrz jest ambiwalentna i niejednolita. Koncepcja edukacji biculturalnej stwarza szkolnictwu barierę prawie nie do przebycia. Nie kształcą się nauczycieli w językach obcokrajowców, którzy mają nauczać w języku ojczystym. Zaczyna jednak przeważać opinia, że winę za tego rodzaju stan ponosi polityka w stosunku do rodziców dzieci obcokrajowców, powinno się wymagać od nich opanowania j. niemieckiego (szczególnie od matek z Turcji, które pozostają w domu). Planuje się w przyszłości politykę asymilacyjną (jak we Francji), która ma polegać na żądaniu znajomości j. niemieckiego, jeżeli chce się w Niemczech mieszkać na stałe i korzystać ze świadczeń tego państwa.

Zagrożenia dualnego systemu szkolnictwa zawodowego

Dualny system kształcenia zawodowego w Niemczech był niemal do końca lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku godnym do naśladowania ewenementem na skalę światową. Największe sukcesy gospodarki niemieckiej wypływają bez jakichkolwiek wątpliwości z faktu, iż zakłady pracy porozumiały się z placówkami oświatowymi co do wspólnego kształcenia przyszłych pracowników. W celu zagwarantowania wzajemnych interesów opracowano odpowiednie reguły, które z czasem zyskały status ustaw zobowiązujących wszystkie trzy strony (to znaczy firmy, szkoły zawodowe i uczniów) do odpowiedniego postępowania.

Jeżeli absolwent jednej z wymienionych szkół ogólnokształcących (najwcześniej w wieku 15 lat) zapragnął wyuczyc się jednego z 395 uznanych zawodów, najczęściej (70% danego rocznika) poszukiwał odpowiedniego i upoważnionego do praktycznej nauki zakładu pracy. Adept wybranego zawodu podpisuje umowę z firmą w sprawie praktycznej nauki zawodu i za wykonywaną podczas nauki pracę otrzymuje miesięczne wynagrodzenie (przeciętnie od 400–800 euro). Istnieją też szkoły zawodowe (np. handlowe, pielęgniarskie, gospodarstwa domowego), które przyjmują uczniów bez umowy z zakładem pracy.

Edukacja zawodowa w dualnym systemie odbywa się przede wszystkim w różnych podmiotach gospodarczych (3–4 dni w tygodniu), a nauka teoretyczna w szkołach zawodowych. Finansowanie i kompetencje kontrolne są oczywiście podzielone. Kształcenie w zakładach podlega prawu federalnemu, częściowo delegowanemu do związków branżowych, natomiast obszar szkolny podlega kompetencji landów, jako że te szczytą się suwerennością w dziedzinie oświaty i kultury.

Niebagatelny mankamentem dualnego systemu stał się przyspieszony wzrost wymagań świata pracy. Stała rewolucja informatyczno-technologiczna (w tym komputeryzacja i robotyzacja), dynamiczny rozwój sektora usług i internacjonalizacja kooperacji gospodarczej doprowadziły do ukształtowania się nowych profili kwalifikacyjnych pracowników. Robotników wykwalifikowanych w tradycyjnym pojęciu już prawie nie potrzeba. Pracodawcy poszukują w większości osób ze średnim lub wyższym wykształceniem z interdyscyplinarnymi kompetencjami (tzw. generalistów) z wieloma dodatkowymi umiejętnościami, np. znajomością kilku języków, programowaniem i obsługą komputerów, przekonywaniem potencjalnych klientów. Tymczasem dualny system kształcenia zawodowego dostarczał przede wszystkim absolwentów bez matury, do małych i średnich zakładów, które stanowią w Niemczech niemal 90% wszystkich organizacji gospodarczych. W związku z oddziaływaniem globalizacji, restrukturyzują się i dostosowują do no-

wych warunków, często balansując na krawędzi plajty i permanentnego wyzwania. Z kolei ze względu na wysokie podatki w Niemczech przenoszą swoją działalność za granicę lub korzystają z tańszej siły roboczej w postaci migrantów pracy. Prognozy zapotrzebowania na pracowników z kwalifikacjami na poziomie zasadniczym w roku 2010 są jednoznaczne, popyt rynku pracy na nich będzie wynosił nie więcej jak 10–15% ogółu pracobiorców.

Te właśnie tendencje spowodowały kryzys całego systemu szkolnictwa zawodowego. Aktualnie objawia on się w tym, że brakuje około 40 000 miejsc do praktycznej nauki zawodu. Nowoczesne zakłady pracy odmawiają przyjęcia uczniów, gdyż wymagają udokumentowania średniego wykształcenia lub przynajmniej dobrych stopni z j. niemieckiego, angielskiego, matematyki i nauk przyrodniczych, a zakłady rzemieślnicze nie mogą się doczekać uczniów, gdyż tym nie odpowiadają już tradycyjne zawody (np. piekarza, fryzjera czy mechanika) albo inne warunki, jak miejscowość, klimat, kulturowy kontekst.

Przedstawiciele pracodawców niejednokrotnie oświadczyli, że kandydaci do wyuczenia zawodu po szkołach ogólnokształcących I stopnia nie są do tego celu właściwie przygotowani. Nie umieją dobrze czytać, pisać i liczyć. Stopnie na świadectwach nie zawsze odpowiadają rzeczywistym wiadomościom i umiejętnościom, dlatego też firmy wprowadzają samodzielne testowanie potencjału uczniów i nie zawierają umów z tymi, u których stwierdzono rażące deficyty. Zakłady pracy płacą podatki, które w dużym stopniu wykorzystywane są na oświatę, jeżeli ta nie potrafi dostarczyć odpowiednich kandydatów do nauki zawodu lub pracy, to musi się zreformować, aby temu zadaniu podołać. Zwracają się też do państwa i landów, które nadzorują oświatę, ale do tej pory niestety nie zdołały swej roli należycie wypełnić. Gospodarka ze swej strony udowodniła, iż potrafi nauczyć zawodu i zdyskontować zasoby intelektualne pracowników. Przykładem może być mistrzostwo świata Niemców w eksporcie (w przeliczeniu na głowę mieszkańca), czy też czołowe miejsca w skali globalnej w produktywności i zgłaszaniu patentów. Zadaniem zakładów pracy nie jest usuwanie deficytów powstałych w szkole podstawowej i z tego powodu nie będą zawierać umów z nowymi adeptami zawodu, którzy nie osiągnęli odpowiedniego poziomu wiedzy. Nauczyciele w szkolnictwie ogólnokształcącym – konstatują związki pracodawców – zarabiają bardzo dobrze (ca 50 000 euro w roku, przy obciążeniu około 600 godzin dydaktycznych w tym samym przedziale czasu) i przeciętna ich płaca jest wyższa, aniżeli pracowników przemysłu, widocznie nie ma w tym obszarze odpowiedniego systemu ewaluacji i oceny wydajności, tak jak u nas, dlatego konfrontowani jesteśmy z coraz gorszymi rezultatami tego sektora oświaty.

Można sobie wyobrazić, że stanowisko przedsiębiorstw wywołuje niezadowolenie wśród pracowników oświaty, ale przytoczone argumenty i trendy rozwoju trudno lekceważyć. Studium badawcze PISA potwierdziło obserwacje przedstawicieli gospodarki i od kilku lat podejmuje się na szczeblu federalnym i krajów związkowych wiele innowacyjnych przedsięwzięć. Nie były to jednak dotychczas zmiany kompleksowe. Warto może przedstawić opinię na ten temat renomowanego szwajcarskiego Instytutu Zarządzania w Lozannie: *„Nadal przeznaczają Niemcy około 4,4% produktu krajowego brutto na oświatę, w USA wydają na ten cel 7,7%, czyli niemal jeszcze raz tyle. Obok słabości szkolnictwa ogólnokształcącego brakuje w tym kraju szczególnie specjalistów z nauk ścisłych i inżynierów. Niemiecki system kształcenia ma problemy z nadążaniem za rozwojem technologicznym. Edukację należy traktować jak usługę, za którą trzeba płacić. Dlatego trzeba wprowadzić czesne za kształcenie zawodowe i studia uniwersyteckie, podobnie jak należy obciążać zakłady pracy, które nie podejmują się kształcenia pracowników dla swoich potrzeb. Ponadto Niemcy potrzebują implementacji porównywalnych, międzynarodowych standardów*

w nauczaniu, jak na przykład centralnej matury i współzawodnictwa między landami. Tylko w ten sposób można znajdować słabe elementy w systemie i nagradzać najlepsze placówki”⁶.

Wiele niemieckich instytutów doszło do podobnych wniosków znacznie wcześniej, jednakże trzeba było dziesiątek lat, aby w skostniałym, federalnym układzie podejmowania decyzji, można było podjąć horyzontalne, ale tylko fragmentaryczne decyzje. Do nich można zaliczyć podjęte przez koalicję socjaldemokratyczną dofinansowanie miast i gmin w budowie przedszkoli (jako że w Niemczech Zachodnich tylko co drugie dziecko mogło z tej możliwości skorzystać) i przygotowaniu szkół, które zaopiekują się dziećmi i młodzieżą przez cały dzień. W ten sposób, chciałoby się nareszcie rzec, uznano, że rodzinom, gdzie oboje rodziców pracuje i kobietom samotnie wychowującym dzieci należy się rekompensata za ich wysiłek i przyczynek w pomnożeniu przyszłych obywateli i podatników. W 2050 roku na jednego rencistę przypadał będzie jeden pracownik (a nie tak jak jeszcze dzisiaj czterech) i nikt nie jest w stanie zapewnić, czy podola on tego rencistę odpowiednio utrzymać. Oczywiście, decyzja federalnej instancji w sprawie wsparcia miast i gmin była trafna, ale niestety bardzo spóźniona i śmiem wątpić, czy zmieni ona znacząco podejście rodziców do przyszłego potomstwa, jeżeli wymaga ona jeszcze aprobaty parlamentów krajów związkowych. Zresztą decyzja ta leżała raczej w kompetencji Konferencji Ministrów Kultury i Oświaty (KMK) 16 landów, jej konsensualny charakter pracy i wszystko wskazuje na to, że to jej indolencja spowodowała taką inicjatywę federalnego ministerstwa. Miesiąc temu stało się bowiem w sferze oświatowej coś niebywałego. Premier Dolnej Saksonii wypowiedział umowę regulującą przynależność jego kraju związkowego do ww. Konferencji z równoczesnym oświadczeniem, że nie będzie delegował na nią więcej ministra oświaty, gdyż działalność tego gremium jest jego zdaniem za droga (kosztuje wymieniony land około 2 mln euro rocznie), za mało innowacyjna i nie przyczynia się do rozwiązywania współczesnych problemów oświaty. I rzeczywiście uchwały podejmowane przez tę Konferencję były zawsze kompromisem 16 resortów (szukało się zawsze wspólnego mianownika, który zadowalałby wszystkich uczestników), z wieloma wyjątkami i odchyleniami. Przykładem tej metody pracy były też zróżnicowane przepisy oświatowe i praktyka dydaktyczna. W jednych landach maturę można uzyskać po 12 latach nauki, w innych po 13. W ostatnich latach, w związku z procesem integracji europejskiej, pojawił się ruch na rzecz ujednoczenia i „odchudzenia” administracyjnych struktur i postępowych rozwiązań oświatowych, włącznie z likwidacją najmniejszych landów (np. Saarland) i landów–miast (np. Berlin, Brema, Hamburg), niestety, ze względu na zachowawczą cechę społeczeństwa niemieckiego, nie przewiduje się szybkich zmian.

Transformacja szkolnictwa wyższego

Szkolnictwo wyższe przenikają dziś dwa niezwykle zajmujące profesorów i studentów trendy. Państwowe Uniwersytety i Wyższe Szkoły Zawodowe (które stanowią w Niemczech zdecydowaną większość – 344, w tym 115 uniwersytetów i 47 uczelni niepaństwowych) otrzymują z budżetów landowych i ministerstwa federalnego coraz mniej środków finansowych. Tymczasem studentów przybywa, jeszcze na razie, co roku więcej, ponieważ studia są bezpłatne i bez egzaminów wstępnych (poza niektórymi kierunkami, na które wymagane są odpowiednie stopnie), a na rynku pracy panuje bezrobocie. Federalny Sąd Konstytucyjny dopuścił, co prawda, w tym roku możliwość pobierania opłat za studia, ale protesty profesorów i studentów oraz proce-

⁶ A. Struwe: Auf dem Weg nach unten, w: gazeta „Die Welt” z 15.11.2003.

dura opracowania i uchwalenia przepisów wykonawczych w poszczególnych landach skutecznie opóźniają wprowadzenie jej w życie. Z tych przyczyn placówki akademickie pękają w szwach, trudno mieć kontakt z samodzielnymi pracownikami nauki, poziom nauki spada, a studenci przedłużają swój pobyt na uczelniach, gdyż w tym czasie dorabiają, zmieniają wielokrotnie kierunki i korzystają z przywilejów pomocy państwowej, wreszcie 40% studentów kończy studia w późniejszym terminie i 30% nie kończy ich wcale. Niemieccy studenci studiują najdłużej na świecie, przeciętny wiek absolwenta wynosił w 2001 roku 28 lat. Absolwenci uczelni niemieckich – stwierdzają bywali politycy oświatowi i psychologowie – obawiają się konkurencji na rynku pracy, są przeciętnie starsi niż ich koledzy z innych krajów europejskich i nie tylko. Ponadto kończą studiowanie danej dyscypliny dyplomem, np. Diplom-Socjologe, Diplom-Paedagoge (co w j. polskim oznacza: dyplomowany socjolog, dyplomowany pedagog, ale bez jakiegokolwiek stopnia, np. magisterskiego, kiedy w świecie przebiły się dwa angielskie stopnie bachelor i master. Odstępstwa te zostały zauważone i w celu umiędzynarodowienia dyplomów niemieckich i przyciągnięcia studentów zagranicznych coraz więcej uczelni uruchamia studia w trybie angielsko-amerykańskim z odpowiednimi stopniami. Przewodzą w tym zakresie szkoły niepaństwowe, zarządzane bardziej nowocześnie i efektywnie. Szczyłą się tym przede wszystkim Wyższe Szkoły Zawodowe, ponieważ nie „produkują”, tak jak większość uniwersytetów, bezrobotnych, zapewniając wszystkim absolwentom zatrudnienie. W niemieckich warunkach, egzystencja prywatnych uczelni, bez zapewnienia przynajmniej większości absolwentów możliwości pracy, nie miałaby racji bytu.

Wraz ze wzrostem liczby studentów (około 1,9 mln w 2000 r.) i brakiem proporcjonalnego subwencjonowania ze strony państwa rosą problemy uczelni. Powoduje to poszukiwanie nowych rozwiązań. Zamierza się studia stopniowo skracać, pragmatyzować i przekształcać na system angielski, gdyż uważa się, że nie wszyscy chcą i muszą być naukowcami i kończyć 5-letnie studia. W większości zawodów wystarczy 3- lub 4-letni okres studiów. Osoby, które zechcą studiować dłużej, jak w czasie regularnym, zobowiązane będą do pokrywania kosztów kształcenia.

Aby podnieść poziom studiów i tym samym wartość absolwentów w świecie pracy widzi się kilka dróg, ale najbardziej zalecane z nich to:

- wprowadzenie opłat za studia,
- wdrażanie międzynarodowych systemów zarządzania jakością w celu neutralnej oceny pracy uczelni przez klientów i rynek,
- wynagrodzenie pracowników naukowych i ich awans uzależnić nie od stażu, lecz od wyników pracy naukowej,
- subwencje państwowe muszą uwzględniać nie tylko liczbę studentów, koszty jednostkowe studiowania, ale także rezultaty badawcze i losy absolwentów uczelni.

W konkluzji tego przyczynku chciałbym skonstatować, iż wiele polityków niemieckich oraz świątłych przedstawicieli nauki i oświaty jest przekonanych o determinującym znaczeniu kwalifikacji w przyszłym społeczeństwie wiedzy, refleksji, ale i ryzyka. W kraju tym uważało się od zarania dziejów, że wykształcony gruntownie człowiek to największy skarb narodowy. Majster w zawodzie był przez wieki symbolem solidnej, niezawodnej roboty. Jeszcze dziś zresztą majster niemiecki, po udowodnieniu 5 lat pracy na stanowisku kierowniczym, może być przyjęty na studia bez matury. Niestety czas większości majstrów się skończył, wiele ich zawodów wymiera, a na ich miejsce przychodzą specjaliści z wyższym wykształceniem.

Jak można było z mojego syntetycznego przeglądu systemu oświaty niemieckiej zauważyć ani dobrobyt żyjących w tym społeczeństwie ludzi, ani przywieziona przez Amerykanów demo-

kracja, ani nawet światowe sukcesy tego kraju w nauce (duża liczba laureatów Nagrody Nobla, światowa czołówka w zgłaszaniu patentów) i gospodarce nie zdołały zapobiec powstałym niepowodzeniom edukacyjnym. Nie ma wyjaśnień uniwersalnych, ale osobiście myślę, iż decydenci tego kraju zanadto zapatrzeni byli i pewni we własne wzory narodowe, aby dojrzeć inne, ale bardziej skuteczne i perspektywiczne.

Literatura

1. Roessler M.: Aufschlussreiche PISA-Studie, w: „Mut”, nr 414/2002, s. 62–63.
2. Petri H.: Die steigende Jugendkriminaliteat und ihre Ursachen, w: „Mut”, nr 446/2004, s. 20.
3. Tillmann K.J.: Schluss mit der Aussonderung! W: Heft Friedrich Ebert Stiftung/INFO, nr 3/2005, s. 8.
4. Verband Bildung und Erziehung, Sekundarschulbildung im Wandel. Bonn 1992, s. 5.
5. Struve A.: Auf dem Weg nach unten, w: „Die Welt” z dnia 15.11.2003 r.

Recenzent:

dr hab. Ewa PRZYBYLSKA, prof UMK

Dane korespondencyjne autora:

Brunon BARTZ

Instytut Międzynarodowej Edukacji i Certyfikacji Jakości, Płock

09-410 Płock, Jana Pawła II 92/2

tel. 024 366 20 50

Brunon.Bartz@interia.pl

Edukacja ustawiczna w Republice Federalnej Niemiec*

Continuing education in Federal Republic of Germany

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, kształcenie dorosłych, Republika Federalna Niemiec.

Key words: continuing education, adult education, Federal Republic of Germany.

Summary

This article presents essential issues that were the main subject of Education Forum. The education policy of Germany was presented. The legal regulations of adult and continuing education in union countries were presented. In publication examples of „good practice”, programs and projects concerning support education were indicated.

Najważniejszym dokumentem na płaszczyźnie federalnej wyznaczającym kierunki działania jest uchwalona 5 lipca 2004 roku przez kraje związkowe i Komisję Federalno-Krajową Planowania Oświaty i Wspierania Badań (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung*, BLK) „**Strategia uczenia się przez całe życie w Republice Federalnej Niemiec**”. Celem Strategii jest przedstawienie możliwości inspirowania i wspierania uczenia się we wszystkich fazach życia, wszystkich jego obszarach, w różnorodnych miejscach i z zastosowaniem różnych form uczenia się. *Lifelong Learning* (LLL) w rozumieniu Strategii obejmuje uczenie się formalne, nieformalne i okazjonalne, przy czym „uczenie się” rozumiane jest jako konstruktywne przetwarzanie informacji i doświadczeń w wiedzę, poglądy oraz kompetencje.

Jednym z przykładów działań i strategii, mających na celu poprawę sytuacji w dziedzinie edukacji w RFN, jest **Forum Edukacji** (Forum Bildung). Forum powstało w 1999 roku z inicjatywy federacji i krajów związkowych jako gremium mające zapewnić perspektywiczny rozwój niemieckiego systemu oświaty. Zalecenia Forum Edukacji koncentrują się na dwunastu zagadnieniach:

1. Wczesna promocja.
2. Promocja indywidualna.
3. Uczyć się przez całe życie.
4. Uczyć się, jak przejąć odpowiedzialność.

* Publikacja stanowi część „Raportu o stanie edukacji ustawicznej w Polsce w roku 2005”. MEN, Warszawa 2005.

5. Nauczyciel kluczem do reformy edukacji.
6. Równy udział kobiet i mężczyzn jako zasada wiodąca.
7. Kompetencje dla przyszłości. Solidna wiedza fachowa i kompetencje interdyscyplinarne.
8. Wykorzystać szanse, jakie otwierają nowe media.
9. Zapobiegać i likwidować marginalizację.
10. Edukacja i kwalifikowanie imigrantek i imigrantów.
11. Otworzyć i powiązać przestrzeń edukacyjną.
12. Więcej odpowiedzialności dla instytucji edukacyjnych. Uczenie się z ewaluacji.

Postulat „uczyć się przez całe życie” wyraża przewodnią ideę, przyświecającą pracom Forum Edukacji. Polityka oświatowa upatruje szansę na jego realizację w działaniach systemowych, gwarantujących wzajemne sprzężenie wszystkich obszarów edukacji i dróg edukacyjnych. Akcent pada na kształcenie nieformalne, indywidualne sterowanie własną nauką, tworzenie warunków sprzyjających nauce w świecie pracy i innych obszarach, w których jednostka żyje i tworzy. Jako istotne uwarunkowanie całościowej aktywności społeczeństwa w sferze edukacji postrzegane są ponadto indywidualne kompetencje jednostki, której przypadnie znacznie większa aniżeli dotychczas odpowiedzialność za organizację i sterowanie własną nauką. Te umiejętności winny być kształtowane już we wczesnych fazach życia i systematycznie doskonalone w każdym wieku, przy profesjonalnym wsparciu i indywidualnym poradnictwie kompetentnych specjalistów. W opcji nauki towarzyszącej człowiekowi przez całe życie szczególnego ciężaru nabiera problematyka edukacji dorosłych. Forum Edukacji uznało, iż do najbardziej pilnych działań należy m.in. rozwój i wdrożenie odpowiednich mechanizmów formalnego uznawania wiedzy i kompetencji zdobytych w ramach edukacji nieformalnej, zwłaszcza w świecie pracy, modularyzacja treści w kształceniu ustawicznym, rozbudowa ofert na płaszczyźnie akademickiej i pełna akceptacja przez szkoły wyższe edukacji dorosłych jako trzeciego, równoprawnego – obok dydaktyki i działalności badawczej – obszaru ich aktywności, stworzenie systemu poradnictwa dla osób uczących się przez całe życie, zwiększenie przejrzystości w zakresie ofert edukacyjnych i ich organizatorów oraz wypracowanie skutecznych narzędzi oceny usług edukacyjnych.

Federalne Ministerstwo Oświaty i Badań (BMBF) zainicjowało w 2001 roku program działania „**Uczenie się przez całe życie dla wszystkich**” (*Lebensbegleitendes Lernen für Alle*) według zaleceń „Forum Edukacji” (*Forum Bildung*), w oparciu o uzgodnienia z Koncertową Akcją Kształcenia Ustawicznego (organizacja *Konzertierte Aktion Weiterbildung* powstała w 1987 roku z inicjatywy BMBF celem intensyfikacji działań na rzecz kształcenia ustawicznego), krajami związkowymi oraz partnerami społecznymi skupionymi w „Przymierzu na rzecz pracy, kształcenia i zdolności do współzawodnictwa”. Program skupia przedsięwzięcia federacji z zakresu badań i rozwoju, służące wspieraniu uczenia się przez całe życie.

Zgodnie z uchwałą Bundestagu, w październiku 2001 ukonstytuowała się **Komisja ds. finansowania kształcenia przez całe życie**. W jej skład weszło pięciu ekspertów nauk ekonomicznych. Celem komisji było wypracowanie strategii finansowania działań podejmowanych w ramach kształcenia ustawicznego, które złożą się na realistyczną koncepcję finansowania całego obszaru *Lifelong Learning* w RFN. Komisja miała za zadanie uwzględnić mechanizmy dostępu do ofert edukacyjnych grup poszkodowanych społecznie oraz możliwości wykorzystania gospodarki dla rozwoju kształcenia ustawicznego. Prace komisji skupiły się wokół zagadnień:

- Zwiększenie aktywności edukacyjnej społeczeństwa.
- Stworzenie bodźców do kształcenia ustawicznego.
- Poprawa w zakresie promocji osób szczególnie uzdolnionych.

Zalecenia Komisji zawarte w raporcie odnoszą się do wszystkich niemal sfer aktywności państwowej: gospodarczej, ekonomicznej, społecznej i indywidualnej oraz działań na różnych płaszczyznach politycznych:

- Finansowanie edukacji ogólnej, politycznej i kulturalnej.
- Uchwalenie federalnej ustawy promującej kształcenie ustawiczne, która w ostatecznej wersji obejmie kompleksowo całokształt działań wspierających sytuację materialną dorosłych.
- Uchwalenie przejściowej ustawy o promocji kształcenia ustawicznego jako pomostu do ustawy kompleksowej.
- Wprowadzenie zasady kont oszczędnościowych na cele edukacyjne i wypracowanie państwowego systemu wspierania poszczególnych grup docelowych poprzez premiowanie.
- Przygotowanie bazy dla wspierania kształcenia ustawicznego w zakładach pracy, w tym tworzenia przyjaznych nauce stanowisk pracy, np. konta edukacyjne i pomoc w początkowej fazie uczenia się, w oparciu o umowy branżowe i umowy wewnątrzzakładowe.
- Promocja imigrantów.
- Ulgi podatkowe w ramach wprowadzonych rozwiązań.
- Nowa strukturyzacja kompetencji ustawodawczych i finansowych.

W lipcu 2004 roku raport został przedłożony federalnemu ministerstwu oświaty i badań i skierowany do przewodniczącego Bundestagu.

W Republice Federalnej Niemiec, zgodnie z Ustawą Zasadniczą, za treści i kształt systemu oświaty odpowiadają w dużej mierze kraje związkowe, w niektórych kwestiach także federacja. W gestii krajów związkowych są: przedszkola, wychowanie przedszkolne, szkoły, łącznie ze szkolnym obszarem edukacji zawodowej, przeważająca część szkolnictwa wyższego, a także ogólna i kulturalna edukacja ustawiczna oraz niektóre obszary zawodowego kształcenia ustawicznego. **Federacja** posiada kompetencje ramowe w odniesieniu do szkolnictwa wyższego, odpowiada za wspieranie pozaszkolnego kształcenia zawodowego, za zawodowe kształcenie ustawiczne w ramach swoich kompetencji w obszarze prawa gospodarczego i prawa pracy, a także za obszar badań nad efektywnością działań w ramach edukacji ustawicznej oraz nad potrzebą reform i nowych rozwiązań w systemie kształcenia ustawicznego (projekty modelowe, finansowane przez rząd federalny).

Zawodową edukację ustawiczną regulują m.in. następujące ustawy federalne:

- Kodeks Społeczny (Sozialgesetzbuch SGB) reguluje zawodowe kształcenie i doskonalenie, przeszkalanie i wdrażanie w określonych przypadkach.
- Ustawa o ustroju zakładów pracy (Betriebsfervassungsgesetz BetrVG) reguluje kwestie urlopu oświatowego dla rad zakładowych i mężów zaufania. Od lata 2001 roku definiuje prawo do współdecydowania w przypadku zagrożenia utraty kwalifikacji pracobiorcy (§97 ust. 2 BetrVG).
- Ustawa o kształceniu zawodowym (Berufsbildungsgesetz BBiG) reguluje kwestie porządkowe, realizacji i kompetencji doskonalenia zawodowego i przeszkalania.
- Federalna ustawa o wspieraniu kształcenia (Bundesausbildungsförderungsgesetz BaföG) uzasadnia prawo do wspierania kształcenia indywidualnego. W przypadku kształcenia ustawicznego dotyczy to przede wszystkim młodzieży i osób dorosłych, które nadrabiają uzyskanie świadectwa maturalnego w ramach „drugiej drogi” kształcenia.
- Ustawa o wspieraniu doksztalcenia na rzecz karier zawodowych (Aufstiegsfortbildungsförderungsgesetz (Meister-BaföG) reguluje wspieranie doskonalenia zawodowego absolwentów pierwszego stopnia edukacji zawodowej.

- Ustawa o ochronie kształcenia na odległość (Fernunterrichtsschutzgesetz FernUSG) reguluje prawa i obowiązki uczestników i oferentów kształcenia na odległość.

W **krajach związkowych** oświata jest traktowana jako konstytucyjny obowiązek publiczny. Zapis ten odnosi się przede wszystkim do edukacji szkolnej, konstytucje krajów związkowych zawierają również zobowiązanie do wspierania rozwoju edukacji dorosłych.

Edukacja dorosłych i kształcenie ustawiczne są w większości krajów związkowych regulowane poprzez odpowiednie ustawy o kształceniu ustawicznym (takich ustaw nie uchwałyły jedynie dwa kraje związkowe: Berlin i Hamburg). W kwestii finansowania kształcenia ustawicznego najbardziej istotne znaczenie w ustawach krajowych przypada dwóm zasadom:

- ze środków publicznych winna być zapewniona instytucjonalna struktura kształcenia ustawicznego;
- kształcenie ustawiczne winno być obszarem samodzielnym pod względem organizacyjnym, tzn. niezależnym od związków pracodawców, związków zawodowych i Kościołów.

Ponadto ustawy o kształceniu ustawicznym krajów związkowych hołdują następującym zasadom:

- Dostęp do kształcenia ustawicznego winny mieć wszystkie grupy społeczne.
- Rynek oświatowy winien być pluralistyczny, a zatem ze środków publicznych mogą być wspierane różnorodne instytucje oświatowe, w tym instytucje kościelne, zakładowe, związków zawodowych oraz gmin i powiatów.
- Środki publiczne są kierowane tam, gdzie zgodnie z założeniami państwowej polityki oświatowej występują deficyty (zasada subsydiarności).
- Kształcenie ustawiczne podlega regułom wolnego rynku.
- Niektóre obszary kształcenia ustawicznego, np. poradnictwo, informacja i współpraca między instytucjami, działają w oparciu o odpowiednie rozporządzenia.

W większości krajów związkowych (poza Badenią-Wirtembergią, Bawarią, Saksonią i Tyngią) uchwalono tzw. ustawy o urlopie oświatowym (*Bildungsurlaub*) gwarantujące pracownikom możliwość korzystania z płatnego urlopu w celu uczestnictwa w przedsięwzięciu edukacyjnym (średnio jeden tydzień w ciągu roku).

Oprócz Federalnego Ministerstwa Oświaty i Badań (BMBF) oraz 16 ministerstw krajowych, polityczną odpowiedzialność za rozwój edukacji ustawicznej przejęli **partnerzy społeczni i instytucje pozarządowe**, jak: Komisja Federalno-Krajowa Planowania Oświaty i Wspierania Badań (*Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung BLK*) oraz Konferencja Ministrów Kultury (*Kultusministerkonferenz*, KMK). Realizacja strategii rozwoju jest ponadto wspierana przez instytuty badawcze finansowane ze środków budżetowych, jak np. Niemiecki Instytut Edukacji Dorosłych (*Deutsches Institut für Erwachsenenbildung*, DIE), Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego (*Bundesinstitut für Berufliche Bildung*, BIBB) oraz Instytut Badań nad Edukacją im. Maxa Plancka (*Max-Planck-Institut für Bildungsforschung*).

Niżej przedstawiono **przykłady „dobrych praktyk”**.

1. Program „Uczące się regiony – wspieranie sieci”.

BMBF powołało ten program w 2001 roku, w ścisłej współpracy z krajami związkowymi i w oparciu o częściową pomoc finansową z Europejskiego Funduszu Społecznego. Program inicjuje współpracę regionalną i tworzenie sieci przez instytucje i osoby działające w regionie i koordynujące projekty z różnych obszarów oświaty, gospodarki, życia społecznego, kulturalnego i politycznego zgodnie z przyjętą strategią rozwoju regionalnego. W 2005 roku na terenie całej Republiki Federalnej Niemiec działały 73 sieci. Wskaźnikiem skuteczności sieci są osiągnięcia w zakresie kre-

owania i rozbudowy oferty kształcenia ustawicznego oraz poradnictwa, które przekładają się na wzrost atrakcyjności pracobiorców na rynku pracy, rozwój małych i średnich przedsiębiorstw oraz ogólną poprawę sytuacji w regionie.

Sieci otrzymują z reguły wsparcie finansowe na przestrzeni 5 lat. Wkład własny oscyluje na poziomie 30%. Do końca 2007 roku na realizację programu przewidziano kwotę w wysokości 118 milionów euro (51 milionów euro z EFS).

2. Program „Szkoła – gospodarka/życie zawodowe”.

Program obejmuje projekty przygotowujące młodzież do wymogów świata pracy, a także do samodzielnego myślenia i działania ekonomicznego. Monitoring pedagogiczny świata pracy i gospodarki pozwala na dogłębne zbadanie specyficznych dla płci ról, co wpływa na lepszą orientację edukacyjną i zawodową młodzieży oraz ułatwia podejmowanie decyzji zawodowych.

3. Program naukowo-rozwojowy „Kultura uczenia się – rozwój kompetencji”.

Program zakłada rozwój długotrwałych struktur uczenia się (przy czym szczególną rolę odgrywa tu intensywność uczenia się tkwiąca w potencjale, jakim jest miejsce pracy), a także wzmocnienie kompetencji zawodowych oraz projektowanie strategii zdobywania kompetencji w sytuacji bezrobocia. Priorytetem jest wspieranie kultury uczenia się oraz integracja nauki z pracą. W ramach tego programu realizowane są również projekty dotyczące poprawy transparentności i poradnictwa, gwarancji jakości pracy centrów zawodowego kształcenia ustawicznego, a także nowe formy certyfikowania kompetencji zdobytych w procesie nauki okazjonalnej.

4. Kobiety w nauce i badaniach.

BMBF przyjęło *Gender Mainstreaming* jako strategię, która ma zapewnić równe szanse kobietom i mężczyznom we wszystkich obszarach życia społecznego, na stanowiskach kierowniczych oraz przede wszystkim w nauce. Główne kierunki działań skupiają się na:

- zwiększeniu perspektyw zawodowych dla kobiet oraz polityce *Gender Mainstreaming* w obszarze kształcenia zawodowego;
- zwiększeniu partycypacji kobiet w szkolnictwie wyższym oraz w instytucjach badawczych;
- aktywizacji kobiet w społeczeństwie opartym na informacji;
- zwiększeniu przedsiębiorczości i ekonomicznej samodzielności kobiet.

Aby zapewnić równość szans kobiet w edukacji, nauce i obszarze badań, BMBF powołało oddzielną komórkę, dysponującą własnym budżetem.

5. „Szkoły całodziennie” – program inwestycyjny.

W 2002 roku BMBF zainicjowało program „Przyszłość – Edukacja i Opieka”, mający na celu wsparcie finansowe tzw. „szkół całodziennych”, zapewniających wzmożoną opiekę i umożliwiających tworzenie miejsc pracy w istniejących szkołach, we wszystkich krajach związkowych. Obecnie ministerstwo wspiera około 3000 szkół, mając do dyspozycji budżet w wysokości 4 miliardów euro.

Programem uzupełniającym ofertę szkół całodziennych jest inicjatywa „Niemieckiej Fundacji na rzecz dzieci i młodzieży” (*Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, DKJS*) mająca na celu tworzenie „regionalnych centrów obsługi klientów” w pobliżu szkół całodziennych. Do tej pory powstały cztery tego typu placówki. Główne priorytety ich działań to:

- współpraca oraz wymiana doświadczeń pomiędzy szkołami;
- transfer dobrych praktyk;
- poradnictwo oraz informacja o możliwościach dalszego kształcenia.

6. Programy na rzecz wspierania edukacji.

BMBF koordynuje szereg programów i projektów, które mają na celu m.in.:

- wspieranie rozwoju oświaty wśród młodzieży poprzez tworzenie nowych miejsc praktyk i staży zawodowych (Program na rzecz Młodzieży, JUMP);
- analiza kwalifikacji i kompetencji pracowników względem potrzeb i wymogów rynku pracy (Sieć Badawcza FreQueNz);
- wpieranie możliwości odbycia przez młodych ludzi stażu zawodowego w firmach sektora informatycznego, mediów i usług w ramach programu łączącego praktykę z teorią.

Szczególne znaczenie, jako program pomocowy dla studentów, ma ostatnio zreformowana inicjatywa zagwarantowana „Federalną ustawą wspierania kształcenia” (*Bundesausbildungsförderungsgesetz BAföG*), która wspiera w formie stypendiów ludzi chcących studiować lub rozpoczynających karierę zawodową. Projekt Mistrz-BAföG jest instrumentem wsparcia finansowego dla rzemieślników (w szczególności mistrzów i techników) we wszystkich obszarach doskonalenia zawodowego. Podstawowym wymogiem jest ukończenie pierwszego stopnia kształcenia zawodowego.

Literatura

1. Arbeitsstab Forum Bildung in der Geschäftsstelle der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (wyd.), Materialien des Forum Bildung, Hefte 1–13.
2. Bundesministerium für Bildung und Forschung (wyd.), Berufliche Qualifizierung Jugendlicher mit besonderem Förderbedarf – Benachteiligtenförderung. Berlin 2002.
3. Bundesministerium für Bildung und Forschung (wyd.), Finanzierung Lebenslangen Lernens – der Weg in die Zukunft. Schlußbericht. Bielefeld 2004.
4. Bundesministerium für Bildung und Forschung (wyd.), Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken. Programmdarstellung. Bonn, Berlin 2004.
5. Bundesministerium für Bildung und Forschung (wyd.), Die Strategie für das Lebenslange Lernen verwirklichen. Bonn, Berlin 2005.
6. Krug P., Nuissl E. (wyd.): Praxishandbuch Weiterbildungsrecht. Fachwissen und Rechtsquellen für das Management von Bildungs-einrichtungen. Stand: Grundwerk 2004. München 2004.
7. Przybylska E.: System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec. Radom 1999.
8. www.bmbf.de
9. www.bundesregierung.de
10. www.die-bonn.de/international/short_facts_de.htm
11. www.lernende-regionen.info

Recenzent:

prof. dr hab. Henryk BEDNARCZYK

Dane korespondencyjne autora:

Ewa PRZYBYLSKA

IIZ/DVV, Warszawa

e-mail: eva.przyb@medianet.pl

Thomas BUSER

absolwent Uniwersytetu w Lozannie, Szwajcaria

Edukacja zawodowa w Szwajcarii

Vocational education in Switzerland

Słowa kluczowe: Szwajcaria, edukacja zawodowa, edukacja ustawiczna, nauka rzemiosła, Uniwersytety Nauk Stosowanych, edukacja trzeciego stopnia.

Keywords: Switzerland, vocational education, continuing education, apprenticeship, Universities of Applied Sciences, tertiary education.

Summary

Basic and further vocational education is the most important pillar of the Swiss education system. Most secondary school graduates continue on their educational path with an apprenticeship and many enrol in university-level higher vocational institutions. There is a wide range of flexible continuing vocational training offers in all branches of the economy and on different levels. The private-sector involvement both in financing and in designing the vocational education offers and in running the institutions is important and the state generally plays a subsidiary role. The Polish system has some major similarities with the Swiss system, especially concerning the importance of apprenticeships, but lacks a culture of company-involvement and co-operation.

Szwajcarski System Edukacji

Najważniejszym filarem szwajcarskiego systemu edukacji jest edukacja zawodowa oparta na praktykach. W Szwajcarii zaledwie 30% osób ma dostęp do uniwersyteckiego poziomu edukacji, z czego 21,6% obecnie kończy edukację. Z drugiej strony szwajcarskie uniwersytety przyciągają wielu utalentowanych studentów z zagranicy, dlatego stosunek studentów przyjętych na studia doktoranckie jest najwyższy w OECD. Bardzo niska liczba bezrobotnych w Szwajcarii wskazuje, że połączenie dobrze wykształconych zawodowo osób z relatywnie niską, lecz wysoko wykwalifikowaną liczbą absolwentów uczelni wyższych daje w efekcie kompetentną siłę roboczą zdolną do podjęcia pracy.

Edukacja podstawowa i gimnazjalna

Większość dzieci między 4 a 6 rokiem życia chodzi do przedszkola, które nie jest obowiązkowe. Jest jednak duże prawdopodobieństwo, że przedszkole będzie w przyszłości obowiązkowe, szczególnie na terenach zurbanizowanych. Takie rozwiązanie postrzegane jest jako instrument służący językowej integracji dzieci pochodzenia emigracyjnego, które stanowią obecnie 28% wszystkich dzieci (a w niektórych szkołach nawet 80%).

Szwajcaria jest krajem federalnym. W poszczególnych kantonach obowiązuje daleko idąca autonomia w organizacji edukacji podstawowej i gimnazjalnej. Edukacja obowiązkowa trwa 9 lat, z których 4 lub 5 lat (w zależności od kantonu) dzieci spędzają w szkole podstawowej i gimna-

zjum. W momencie rozpoczęcia gimnazjum, dzieci dzielone są na trzy lub cztery grupy o różnych poziomach. O przydziale do danego poziomu decydują wyniki osiągnięte w szkole podstawowej. Tylko najwyższy z tych poziomów pozwala przystąpić do egzaminu maturalnego bez konieczności zdawania dodatkowych egzaminów wstępnych. Możliwy jest jednak awans na wyższy poziom dla dzieci z dobrymi wynikami. Większość dzieci otrzymuje dyplom średniego poziomu gimnazjum.

Edukacja w szkołach średnich

Po zakończeniu gimnazjum większość dzieci kontynuuje edukację w szkole średniej, która kończy się egzaminem maturalnym, dającym z kolei możliwość podjęcia studiów wyższych. Nazwy tych szkół zróżnicowane są w zależności od kantonu (gimnazjum, liceum, berzischule) i trwają trzy lub cztery lata. Istnieją również szkoły średnie specjalnie profilowane. Przygotowują one uczniów do trzeciego poziomu edukacji w dziedzinach, takich jak nauczyciel nauczania początkowego, zawody społeczne czy medycyna.

Większość absolwentów szkół średnich stara się jednak o wykształcenie zawodowe. Alternatywą dla absolwentów gimnazjum są średnie szkoły zawodowe, dzięki którym można uzyskać odpowiedni certyfikat. Te szkoły w większości dotyczą profesji związanych z rachunkowością i administracją. Uczniowie mający problemy ze znalezieniem miejsca praktyk mogą również kontynuować naukę. Są oni kierowani na 10 dodatkowy rok nauki, który polega na nauce w języku innego regionu lub pomocy w szukaniu pracy.

System nauki rzemiosła

Większość szwajcarskiej młodzieży w wieku szesnastu lat rozpoczyna trzy lub czteroletni kurs nauki rzemiosła. Taka dwufunkcyjna forma edukacji łączy praktyczne zajęcia nauki zawodu z normalnymi lekcjami w klasach. Uczeń podpisuje umowę ze swoim pracodawcą, który odpowiedzialny jest za praktyczną część szkolenia. Plan takich praktyk opracowywany jest przez odpowiedni związek pracodawców. Uczniowie otrzymują ponadto niewielkie wynagrodzenie, które z czasem może być coraz wyższe. Praktyki zakończone są egzaminem praktycznym i teoretycznym. Po pomyślnym zdaniu tych egzaminów uczniowie otrzymują federalny certyfikat poświadczający ich zdolność do wykonywania zawodu.

W tym samym czasie uczniowie uczęszczają raz w tygodniu do szkoły zawodowej, gdzie odbywają się zajęcia teoretyczne zarówno z zakresu wiedzy ogólnej, jak i ukierunkowanej zawodowo. Struktura zajęć ogólnych wskazana jest przez władze federalne, ale szczegółowy plan opracowywany jest przez poszczególne szkoły. Duży wpływ na treść tych zajęć mają także pracodawcy, którzy zatrudniają praktykantów. Podstawowymi przedmiotami są zwykle nauki społeczne, polityczne i ekonomiczne, a także języki obce. System nauki rzemiosła jest systemem prywatno-publicznym. Część praktyczna finansowana jest przez firmy, natomiast szkoły zawodowe pozyskują środki od związków pracodawców oraz od państwa. Najbardziej popularnym zawodem wybieranym w czasie praktyk w 2004 roku był handlowiec (łączy on zajęcia z administracji, rachunkowości i finansów), sprzedawca, pracownik sklepu detalicznego, elektryk i kucharz. W ofercie jest ponad 200 profesji do wyboru.

Profesjonalna Matura i Uniwersytety Nauk Stosowanych

W latach dziewięćdziesiątych wprowadzono do szwajcarskiego systemu edukacji nową możliwość umożliwiającą posiadaczom certyfikatu zawodowego rozpoczęcie studiów wyższych. Obecnie praktykanci, którzy osiągają dobre wyniki, mają możliwość przygotowania i przystąpienia do egzaminu nazywanego Profesjonalną Maturą. Dodatkowe zajęcia przygotowujące mogą odbywać się za zgodą pracodawcy podczas praktyk. Wiąże się to z podwójną ilością zajęć w klasach lub z pełnym wymiarem zajęć podczas dodatkowego roku nauki.

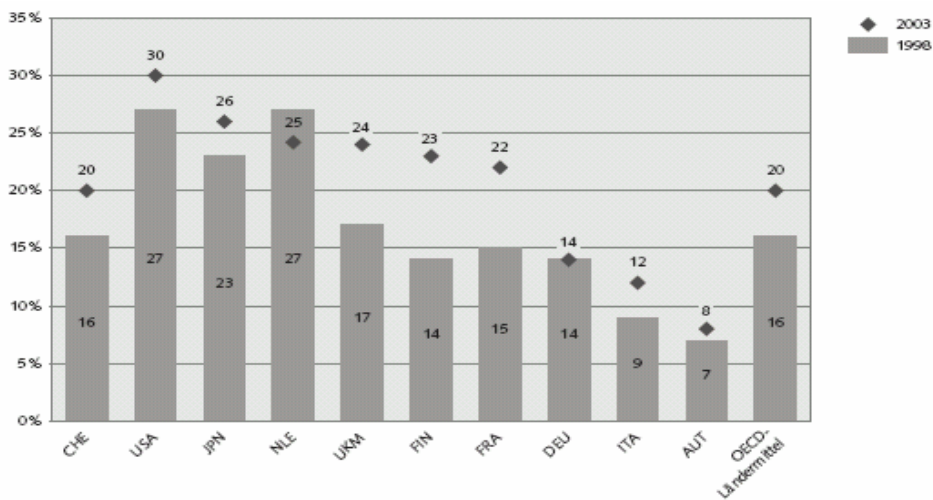
Matura Profesjonalna daje wstęp na Uniwersytety Nauk Stosowanych (Fachhochschulen – FH) instytucje mające uznanie na arenie międzynarodowej. Oferują one szeroki program zajęć z zakresu technologii, ekonomii, zarządzania, IT, mediów, projektowania, studiów społecznych, pedagogiki, opieki zdrowotnej, języków obcych, nauk przyrodniczych, rolnictwa i sztuki. FH kończy się napisaniem pracy i uzyskaniem tytułu licencjata, który daje możliwość kontynuowania edukacji na studiach podyplomowych na FH lub innych uniwersytetach w Szwajcarii i za granicą. Zajęcia bardzo często prowadzone są przez fachowców w danej dziedzinie, a fakultety w FH opracowywane są przy bliskiej współpracy z firmami działającymi w konkretnej dziedzinie. Firmy te często otrzymują wyniki sponsorowanych badań przeprowadzanych w obszarze ich działalności. Studia w Szwajcarii są całkowicie bezpłatne. Studenci zarówno krajowi, jak i z zagranicy muszą tylko płacić składkę w wysokości około 400 euro za semestr.

Jeśli osoby, które zdały Profesjonalną Maturę chcą studiować na uniwersytecie, mogą przystąpić do egzaminu wstępnego. Wymaga to zwykle dwóch lub trzech semestrów dodatkowej nauki, po ukończeniu których studenci osiągają poziom absolwentów szkół maturalnych. Z drugiej strony osoby, które zdały maturę, a chcą kontynuować edukację na Uniwersytetach Nauk Stosowanych muszą odbyć trzyletnią praktykę w danym zawodzie.

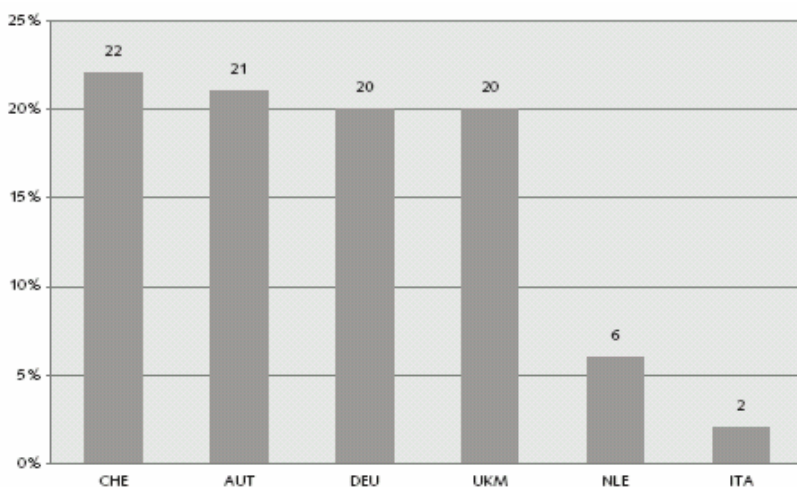
W większości krajów wykształcenie wyższe jest warunkiem uzyskania dobrze płatnej pracy, a trzeci poziom edukacji zawodowej jest całkowicie połączony z systemem uniwersyteckim. W Szwajcarii absolwenci edukacji zawodowej chętnie podejmują dalszą naukę, korzystając z szerokiego zakresu oferowanych kursów, a jednocześnie robiąc duży postęp w swojej karierze zawodowej.

Uniwersytety

W Szwajcarii jest dziesięć uniwersytetów prowadzonych przez poszczególne kantony oraz dwa Federalne Instytuty Technologii w Zurychu i Lozannie. Studia na uniwersytetach są teoretyczne i bardzo zaawansowane, a oprócz tego dostępne dla relatywnie niewielkiej ilości osób, dokładnie rzecz biorąc, dla tych, którzy zdali egzamin maturalny. Generalnie uniwersytety oferują nie tylko edukację zawodową, ale także pracę nad badaniami i odkryciami naukowymi. Najpopularniejszymi studiami są nauki społeczne i ekonomiczne, prawo, nauki humanistyczne, inżynieria i nauki przyrodnicze. Uniwersytety szwajcarskie charakteryzują się nadzwyczajną aktywnością w zakresie prowadzenia badań. Szwajcaria posiada największą ilość studentów doktoranckich oraz największą na świecie działalność związaną z publikacjami naukowymi w stosunku do liczby ludności. Uniwersytety te są znane na arenie międzynarodowej i zgodnie z OECD mają największą liczbę studentów i badaczy z zagranicy. Natomiast dwa Federalne Instytuty Technologii są według rankingu najlepszymi instytucjami badawczymi na świecie.



Proporcja osób z wyższym wykształceniem między 25 a 34 rokiem życia (ISCED 5A lub 6)



Proporcja studentów z innych krajów (ISCED 5A)

Edukacja Ustawiczna w Szwajcarii

Federalny Certyfikat Specjalistyczny i Federalny Dyplom

Najważniejszymi instytucjami nauczania trzeciego stopnia dla posiadaczy certyfikatu zdolności wykonywania zawodu, są tzw. Hoehere Fachschulen (wyższe szkoły zawodowe).

Oprócz różnorodnych, krótkich kursów, oferują także możliwość uzyskania dwóch certyfikatów rozpoznawanych na szczeblu federalnym. Pierwszy to Federalny Certyfikat Specjalistyczny, drugi to Federalny Dyplom. Często certyfikat specjalistyczny przygotowuje do uzyskania dyplomu. Stopnie te przeznaczone są dla osób, które pragną awansować na poziom kadry zarządza-

jącej lub wykonywać zawody o wyższych wymaganiach. Egzaminy dyplomowe sprawdzają również zdolność do prowadzenia własnej działalności gospodarczej. W niektórych zawodach dyplomy są warunkiem do uzyskania pewnego pozwolenia federalnego (np. w zawodach związanych z materiałami wybuchowymi i substancjami trującymi).

Wyższe szkoły zawodowe funkcjonują w obszarach technologii, gastronomii, biznesu, rolnictwa, opieki zdrowotnej, zawodów społecznych, edukacji dorosłych oraz sztuki i rzemiosła. Istnieje 96 wyższych szkół zawodowych oraz włączając Uniwersytety Nauk Stosowanych ponad 350 uczelni rozpoznawanych federalnie, dających możliwość uzyskania wyższego stopnia zawodowego. W 2004 roku 12,251 osób otrzymało federalny certyfikat specjalistyczny, a 2556 osób otrzymało federalny dyplom. Stopnie te nie są bezpośrednią kontynuacją szkoły średniej. Są one zaawansowanym poziomem przeznaczonym dla doświadczonych profesjonalistów i generalnie finansowane są przez pracodawców. Często otwierają one drzwi do dużej kariery zawodowej, jak również znacznie podnoszą wynagrodzenie. W 2004 roku posiadacze certyfikatu poświadczającego ich zdolność do wykonywania zawodu zarabiali średnio 5448 franków szwajcarskich (3471 euro) miesięcznie, podczas gdy posiadacze wyższego stopnia zawodowego zarabiali średnio 7,443 franków szwajcarskich (4741 euro) miesięcznie, z kolei absolwenci uniwersytetów nauk stosowanych zarabiali średnio 8,546 franków szwajcarskich (5444 euro) miesięcznie.

System edukacji zawodowej w Szwajcarii jest bardzo zróżnicowany i całkowicie zdecentralizowany. Wiele osób bierze udział w organizacji systemu, a zasięg struktur organizacyjnych instytucji edukacji zawodowej obejmuje szkoły publiczne, spółki publiczno-prywatne, instytucje finansowane przez oddziały stowarzyszeń, firmy prywatne typu non-profit oraz szkoły ufundowane przez pojedyncze firmy. Na przykład Hoehre Fachschule Uster jest finansowana przez 25 prywatnych firm, a oprócz tego otrzymują fundusze z kantonu Zurych oraz władz federalnych. Inova-tech w Zofingen jest niezależną, prywatną firmą oferującą federalnie uznawane dyplomy z zakresu technologii, marketingu i zarządzania. Szkoła techniczna ABB ufundowana przez szwajcarską firmę budowlaną ABB. Obecnie ta szkoła jest niezależną instytucją typu non-profit finansowaną z chętnego za studia oraz z datków z kantonów. Szkoły stale konkurują ze sobą, dlatego też ciągle muszą dostosowywać swoją ofertę do potrzeb rynku pracy, co z kolei możliwe jest jedynie poprzez aktywną współpracę z różnymi firmami.

Warunkiem koniecznym wstępu do wyższej szkoły zawodowej jest federalny certyfikat poświadczający zdolność do wykonywania zawodu lub inny stopień ukończenia szkoły średniej oraz odpowiednie doświadczenie zawodowe. Dodatkowo większość szkół przeprowadza odpowiednie testy. W niektórych profesjach możliwe jest studiowanie w pełnym wymiarze godzin, jednak w większości przypadków dyplomy uzyskiwane są poprzez dwu lub trzy letni okres studiów w niepełnym wymiarze czasowym. Zajęcia prowadzone są zwykle wieczorami, w soboty rano oraz w weekendowych blokach. Coraz bardziej popularne są alternatywne formy nauki, takie jak samokształcenie, e-kształcenie i struktury modułowe.

Edukacja zawodowa dorosłych nieregulowana federalnie

Ta kategoria zawiera dyplomy zawodowe, które nie są regulowane na poziomie federalnym, np. nie będące federalnymi certyfikatami specjalistycznymi lub federalnymi dyplomami. To jednak nie oznacza, że nie są one uznawane w profesjonalnym środowisku. Mogą być przyznawane przez szkoły prywatne i publiczne, kantony lub profesjonalne ośrodki nauki rzemiosła. Tak samo, jak w przypadku federalnych odpowiedników tych dyplomów, wstęp uwarunkowany jest posiadaniem średniego wykształcenia oraz odpowiedniej praktyki zawodowej. Można je podzielić na dwie kategorie:

kursy dyplomowe i kursy podyplomowe. W 2005 roku, 10613 osób ukończyło kursy dyplomowe, 1309 osób ukończyło długie kursy podyplomowe (ponad 400 godzin lekcyjnych), a 14111 osób ukończyło krótkie kursy podyplomowe (150–400 godzin lekcyjnych). Kursy te są szczególnie popularne w zawodach i specjalizacjach, wśród których nie osiągalny jest stopień federalny.

Kolejnym ważnym obszarem edukacji zawodowej są wewnętrzne kursy i szkolenia organizowane głównie przez duże firmy. Kursy takie koncentrują się na przekazaniu konkretnej wiedzy potrzebnej w danej firmie. Dobrym przykładem jest Roche, firma farmaceutyczna, w której oferta szkoleń wewnętrznych zawiera zawody laboratoryjne, IT i zarządzanie, ale także umiejętności miękkie i języki obce.

Porównanie z polskim systemem edukacji

Edukacja przedszkolna w Polsce także nie jest obowiązkowa, jednak większość dzieci uczęszcza do przedszkola lub do tzw. „zerówki” w szkole podstawowej. W odróżnieniu od Szwajcarii, w Polsce system edukacji jest ogólnokrajowy. W wieku siedmiu lat dzieci rozpoczynają naukę w szkole podstawowej, która trwa sześć lat. Szkoła podstawowa zakończona jest zewnętrznym testem sprawdzającym. Następnie dzieci rozpoczynają trzyletnią edukację gimnazjalną. Gimnazjum także zakończone jest zewnętrznym egzaminem, którego wyniki decydują o wyborze szkoły średniej. Zgodnie z przeprowadzoną w 1999 roku reformą edukacji istnieją dwie możliwości: trzyletnie liceum ogólnokształcące kończące się egzaminem maturalnym lub dwuletnia średnia szkoła zawodowa.

W 2001 rząd dopuścił jednak możliwość kontynuowania nauki w pewnych formach sprzed reformy. Są to: 3- lub 4-letnie średnie szkoły zawodowe, 3-letnie licea zawodowe, które przygotowują do matury, oraz podstawowe szkoły zawodowe, po ukończeniu których należy zaliczyć dodatkowo 2 lata ogólnej szkoły średniej lub 3 lata technikum. Dopiero po uzupełnieniu nauki w tych szkołach absolwent podstawowej szkoły zawodowej może przystąpić do egzaminu maturalnego. Od 2005 roku matura jest egzaminem zewnętrznym i zastępuje egzaminy wstępne na uczelnie wyższe.

Polski system edukacji jest w wielu miejscach bardzo podobny do szwajcarskiego. Nauka rzemiosła stanowi ważny filar całego systemu edukacji w Polsce. Praktykanci oprócz tego, że otrzymują wynagrodzenie, to w wielu przypadkach podpisują z pracodawcą umowę o pracę. Pracodawca odpowiedzialny jest za przebieg praktyk, które dodatkowo nadzorowane są przez odpowiednią instytucję lub cech. Jednocześnie praktykanci uczęszczają na zajęcia teoretyczne w szkołach zawodowych. Istnieje jednak pewna różnica. Uczniowie szkoły zawodowej odbywają praktyki, w różnych firmach, jednak nie dostają za nie wynagrodzenia. W takim przypadku za przebieg praktyk odpowiedzialna jest szkoła. W Szwajcarii taki system nie istnieje. W odróżnieniu od Szwajcarii, większość szkół w Polsce realizuje centralnie zatwierdzony program nauczania i nie modyfikuje go w celu rozwinięcia indywidualnego programu opartego na elastycznych standardach.

Po zakończeniu nauki rzemiosła praktykanci otrzymują certyfikat lub (w przypadku edukacji szkolnej) certyfikat umiejętności pracownika. Certyfikaty można uzyskać z zakresu wielu profesji. Praktykanci mogą również starać się uzyskać wyższy stopień wykształcenia. Egzaminy łączą wówczas część teoretyczną i praktyczną, skonstruowane są zgodnie z ogólnokrajowymi standardami i odbywają się przed Regionalną Komisją Egzaminacyjną.

W Szwajcarii natomiast za egzaminy odpowiedzialne są poszczególne oddziały. W Polsce działają także szkoły wyższe nauczania zawodowego, podobne do szwajcarskich Fachhochschulen,

które dają możliwość kontynuowania nauki w przyszłości na krajowych lub międzynarodowych uniwersytetach. Są to szkoły państwowe. Wykształcenie wyższe zawodowe można również zdobyć na wielu szkołach prywatnych, które w większości finansowane są przez pracodawców.

Niestety można powiedzieć, że brak jest współpracy pomiędzy firmami a instytucjami edukacyjnymi w Polsce. Przyspieszenie postępu technologicznego wymaga dostosowania i ciągłego uaktualniania szkoleń zawodowych. W tym celu konieczna jest dobrowolna współpraca pomiędzy firmami w danych branżach oraz uświadomienie sobie, jak wiele korzyści płynie z możliwości zatrudnienia pracowników, którzy posiadają właściwe umiejętności. Podczas, gdy firmy szwajcarskie już dawno rozumiały, że odpowiednia edukacja zawodowa nie jest możliwa bez ich stałego zaangażowania, polskie firmy ciągle oczekują, że państwowy system edukacji wystarczająco dostosuje program do ciągle zmieniającego się środowiska pracy i wykształci kompetentnych pracowników.

Literatura

1. Das Schweizer Hochschulsystem im internationalen Kontext, ein Ländervergleich anhand statistischer Indikatoren (statistical international comparison of Swiss higher education); Bundesamt für Statistik (http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/bildung_und_wissenschaft/bildung/bildungssystem/publikationen.Document.69326.pdf).
2. Diplomstatistik 2005 (statistics of higher vocational diplomas, 2005); Bundesamt für Statistik http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/bildung_und_wissenschaft/bildung/bildungssystem/publikationen.Document.77726.pdf http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/infothek/erhebungen_quellen/blank/blank/sle/06/06_01.htm.l.
3. Swiss population statistics; Bundesamt für Statistik (http://www.bfs.admin.ch/bfs/portal/de/index/themen/bevoelkerung/stand_u_struktur/blank/kennzahlen0/bevoelkerungsstand.html).
4. Monatlicher Bruttolohn (Zentralwert und Quartilbereich) nach Ausbildung, beruflicher Stellung und Geschlecht (statistics of monthly wages in Switzerland); Bundesamt für Statistik.
5. Vocational education in Switzerland: Facts and Figures; Schweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz (<http://www.dbk.ch/dbk/berufsbildung/bbch/BBCH2005.pdf>).
6. Modular Vocational Education and Training for the Labour Market, Leonardo da Vinci.
7. Educa portal to education, the Swiss education server (<http://www.educa.ch>).
8. Fachhochschulportal Schweiz (<http://www.fachhochschulen.net/>).
9. Swiss portal for vocational counselling: (<http://berufsberatung.ch/>).
10. Deutschschweizerische Berufsbildungsämter-Konferenz <http://www.dbk.ch>.
11. Berufs- und Studienberatung des Kantons Luzern: Lehre/Schule, das Jahr dazwischen (http://www.bsbluzern.ch/index/lehre-schule/zwischenloesungen_brueckenangebote_umleitung/das_jahr_dazwischen.htm).
12. Rahmenlehrplan für den allgemein bildenden Unterricht an gewerblich-industriellen Berufsschulen (outlines of general education at vocational schools); höheres Lehramt für Berufsschulen, Zürich (http://www.gbwezikon.ch/cm_data/ABU_Rahmenlehrplan.pdf).
13. List of apprenticeship professions in Switzerland: <http://www.sdk-csd.ch/berufsverzeichnis.asp?mode=listdeutsch>.
14. Verordnung des EVD über Mindestvorschriften für die Anerkennung von Bildungsgängen und Nachdiplomstudien der höheren Fachschulen (minimum requirements for the federal recognition of higher vocational diplomas); Swiss Ministry of Economics (http://www.edusys.ch/media/Mindestvorschriften_HFS_dt.pdf).
15. Struktur des Bildungswesens gemäss internationaler Standardklassifikation ISCED; Bundesamt für Berufsbildung und Technologie List of vocational Schools in Switzerland (<http://www.odec.ch/pages/index.cfm?dom=1&rub=1265&id=0&HF=true&Fachrichtung=&Bereich=&Kanton>).

16. Höhere Fachschule Uster: <http://www.bzu.ch/cms4.aspx?NID=4>.
17. Höhere Fachschule Inovatech: <http://www.inovatech.ch/>.
18. Höhere Fachschule: <http://redakto.computeroil.com/sb-abbts/abbts/>.
19. Roche Careers: <http://careers.roche.com/ch/de/Weiterbildung.html>.
20. AKAD business school (<http://www.akad.ch/business/site?action=lehrgang&id=46&key=220>).

tłumaczyła Agnieszka Borkowska

Recenzent:
dr Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autora:

Thomas BUSER

thomas.buser@gmx.ch

Finansowanie edukacji ustawicznej dorosłych jako temat debaty międzynarodowej i działań sieciowych

Funding of continuing education for adults as a subject of international debate and network activities

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, finansowanie edukacji dorosłych, polityka edukacji ustawicznej, system prawny edukacji dorosłych.

Key words: continuing education, funding of adult education, policy of lifelong learning, legal system of adult learning.

Summary

There is visible necessity to initiating research of financing of adult education (including relevant legal and policy frameworks and practice), which is not sufficient in most EU countries. The article refers to two initiatives undertaken by European researchers in order to analyse and explain current situation as well as to start a serious discussion how to stimulate the changes.

Uzasadnienie

Zapewnienie wszystkim obywatelom równego dostępu do edukacji dorosłych w większości krajów europejskich nie jest wystarczające, zarówno pod względem ilościowym, jak i jakościowym. Dane statystyczne na ten temat mają ograniczony zakres i często są przestarzałe, jednakże dostarczają argumentów potwierdzających fakt, że poziom i dostępność edukacji dorosłych pozostają daleko w tyle za tym, co jest potrzebne we współczesnym społeczeństwie do zdobycia i utrzymania pracy oraz bycia aktywnym obywatelem. Wyzwania, przed jakimi stają społeczności wszystkie krajów UE są następujące: *jak zwiększyć i utrzymać udział obywateli w edukacji dorosłych, jak motywować przyszłych kształcących się, jak kształtować system edukacji i praktyk dla (młodych) dorosłych.*

Zwiększanie udziału w edukacji dorosłych jest konieczne dla rozwoju globalnego zasobów ludzkich. Szczególną uwagę poświęca się tym, którzy zwykle z niej nie korzystają, tj. osobom ponoszącym porażki w szkołach ogólnych i zawodowych, słabo zmotywowanym; kobietom, które muszą godzić obowiązki domowe z pracą zawodową itd. Istnieje pilna potrzeba odwrócenia tendencji tak niskiego udziału wymienionych grup w kształceniu ustawicznym.

Raporty wykonane na zlecenie UE, np. *Preparing a Collection of Key Statistics on Non-vocational Adult Education in Europe* (SOC/GRU/04/022), Przygotowanie Zbioru Kluczowych Danych na temat Ogólnego Kształcenia Dorosłych w Europie; *Statistics on Adult Education-To-*

wards an EU Adult Education Survey (EU-AES, Doc.Eurostat/E0/02/DSS/4/5/EN) [Dane o Edukacji Dorosłych – Ankieta Na Temat Kierunku Edukacji Dorosłych w UE] czy Communication from the Commission to the EP (COM(2004)853final-2002/0061(Cod) [Komunikacja na Szczęśliwu Komisji EP] wskazały na konieczność podjęcia wspólnych badań mających na celu obserwację stosowanych rozwiązań prawnych, politycznych i praktycznych, jako że te trzy dziedziny są nierozłącznie związane z propagowaniem kształcenia ustawicznego, zarówno w systemie formalnym, jak i nieformalnym.

Badania, prowadzone przez OECD (Kompleksowe Podejście do Współfinansowania Kształcenia Ustawicznego, Dokument OECD – EDU/EC82003/8), czy też sieć ELAP (rozwój i wprowadzanie różnorodnych mechanizmów współfinansowania, zwiększanie udziału w edukacji – www.e-lap.org) nie były w stanie przedstawić kompletnego modelu finansowania i rozwoju edukacji dorosłych z wykorzystaniem środków politycznych i prawnych, ponieważ skupiły się głównie na stronie praktyki biznesowej i rynku pracy, nie odnosząc się przy tym do kwestii uczestnictwa w edukacji i nieformalnych struktur zaangażowanych w praktyczną edukację dorosłych.

Cel taki postawiło sobie międzynarodowe partnerstwo, które zawiązało się w ramach programu Socrates Grundtvig4 – Sieci. Przedstawiciele państwowych oraz prywatnych instytucji edukacyjnych, badawczo-naukowych, stowarzyszeń działających na rzecz edukacji ustawicznej, regionalnych i krajowych władz samorządowych (łącznie 19 instytucji z 13 krajów), pod przewodnictwem Uniwersytetu w Pécs (Węgry) oraz z udziałem ITeE-PIB przygotowało stosowną aplikację wniosku, proponującego realizację trzyletniego projektu *Financing Adult Education and Investing in Resources* (FAIR).

Projekt FAIR (Financing Adult Education and Investing in Resources)

Projekt ten ma na celu ustalenie głównych przyczyn niedostatecznego finansowania edukacji ustawicznej w krajach biorących udział w projekcie, poprzez zebranie i analizę informacji na temat panujących uwarunkowań politycznych, rozwiązań legislacyjnych oraz funkcjonujących aktualnie mechanizmów finansowania edukacji dorosłych w poszczególnych krajach.

Ze względu na rozległość obszaru planowanych badań zaplanowano pracę w trzech równoległych grupach tematycznych:

1. Analiza bieżących danych i obowiązujących przepisów prawnych.
2. Analiza funkcjonujących mechanizmów finansowych.
3. Analiza działań politycznych.

Przedmiotem badań zaplanowanych w ramach projektu będą władze publiczne (lokalne, regionalne i krajowe, urzędy statystyczne, organy prawodawcze, ministerstwa odpowiedzialne za edukację i zatrudnienie, członkowie parlamentu) oraz przedsiębiorcy i ich organizacje; państwowe i prywatne podmioty zajmujące się kształceniem dorosłych; dorośli i ich stowarzyszenia, organizacje społeczne i ich partnerzy.

Jednym z głównych zadań projektu FAIR jest promocja zmiany charakteru działań politycznych, w których kształcący się dorośli, instytucje edukacyjne oraz całe społeczeństwo miałyby efektywny wpływ na rządowe, eksperckie i polityczne grupy decyzyjne. Wskazuje się na potrzebę stymulacji regulacji prawnych, które wprowadzą nowe kryteria i metodykę finansowania edukacji ustawicznej, a także umożliwią generowanie danych w zbiorach krajowych danych statystycznych, w bazach EUROSTATu oraz w innych porównywalnych bazach danych na temat wpływu różnych czynników na edukację dorosłych.

Europejski wymiar FAIR polega na współdziałaniu partnerów projektu, uwzględniając położenie geograficzne, kładąc nacisk na 15 pierwotnych członków UE, nowych członków UE, państwa kandydujące oraz Turcję i połączeniu tego niecodziennego partnerstwa, doświadczenia i praktyki w trzech głównych dziedzinach badań sieci FAIR.

Realizacja projektu na szczeblu europejskim przyniesie prezentację zarówno przykładów „dobrych praktyk”, jak i niepowodzeń w kluczowych dziedzinach: zbieranie danych, legislacja, metody finansowania i działania polityczne.

W wyniku trzyletniego okresu realizacji projektu, przewiduje się osiągnięcie następujących rezultatów:

1. Organizacja szeregu konferencji, spotkań, seminariów stanowiących podstawę współpracy w ramach sieci. Obok przedstawicieli instytucji partnerskich projektu, przewidziano również udział osób powołanych do oceny zewnętrznej projektu, m.in.: profesjonalnego doradcy działającego w imieniu Europejskiego Banku Centralnego oraz obserwatora z ramienia Komisji Europejskiej. Organizowane seminaria tematyczne będą odpowiadały trzem kluczowym obszarom badań realizowanych w ramach projektu. Stworzona zostanie możliwość włączania do udziału w seminariach krajowych ekspertów w odpowiednich dziedzinach badań. Konferencja Końcowa zorganizowana zostanie w Brukseli z udziałem ekspertów EUROSTAT, EURYDICE, CEDEFOP, OECD i UNESCO.
2. Opracowanie Krajowych Studiów przypadków odnoszące się do trzech tematów badawczych projektu. Studium przypadków powinno głęboko wnikać w sytuację krajów partnerskich ze szczególnym uwzględnieniem specyfiki sytuacji politycznej i realiów życia społecznego. Różnorodność strategii finansowania ustawicznego kształcenia dorosłych będzie analizowana z uwzględnieniem wymagań ekonomicznych i społecznych, wymogów rynku pracy oraz pod względem wzrostu udziału, osób dorosłych nie korzystających uprzednio z żadnych form nauki.
3. Przygotowanie Poradnika bazującego na zbiorze podręczników z trzech badań tematycznych oraz Krajowych Studiów Przypadku. Podręcznik zostanie przetłumaczony na 12 języków reprezentowanych przez partnerów projektu, umieszczony na stronie internetowej Projektu FAIR oraz płytach CD.

W wyniku zrealizowanych badań porównawczych i eksperymentów, zostaną sformułowane stosowne zalecenia i rekomendacje dla władz decyzyjnych i wszystkich instytucji stanowiących elementy systemu ustawicznej edukacji dorosłych. Projekt przyczyni się do stałego i stopniowego rozwoju systemu gromadzenia danych, który jest nierozłączną częścią wszystkich form edukacji dorosłych.

W ramach FAIR przeprowadzona zostanie analiza jakościowa potrzebna do modyfikacji i rozwoju obowiązującego prawa dotyczącego edukacji dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb osób dotychczas nie uczestniczących w edukacji dorosłych oraz takich pojęć, jak kompetencje kluczowe, zdolności uczenia się, aktywność obywatelska, kształcenie pozaszkolne, doradztwo zawodowe.

XII Kongres Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych

O randze oraz potrzebie dyskusji i badań w zakresie problematyki systemów finansowania edukacji ustawicznej dorosłych w Europie świadczy również fakt, iż poświęcona jej została debata podczas XII Kongresu Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych *Uczyć się nowego – kształ-*

tować przyszłość – łączyć ludzi, jaki odbył się w dniach 4–5 maja 2006 w Berlinie. W Forum zatytułowanym *Edukacja ustawiczna w Europie. Kto płaci i dlaczego?* wzięli udział przedstawiciele niemieckich, fińskich i szwedzkich instytucji edukacji dorosłych, jak również reprezentant Komisji Europejskiej – Dyrekcji Generalnej ds. Edukacji Kultury (www.volkshochschultag.de). Uczestnicy debaty próbowali odpowiedzieć na kilka kluczowych pytań dotyczących przyszłości kształcenia ustawicznego: *Jak daleko sięga odpowiedzialność państwa? Kto powinien być wspierany: uczący się czy też instytucje edukacyjne? Jakie główne tendencje rozwoju wylaniają się? Jaki kierunek powinien zostać obrany?*

Podsumowanie

Kwestia niedofinansowania edukacji dorosłych w krajach europejskich wydaje się być faktem potwierdzonym przez szereg ww. badań, wykonanych m.in. na zlecenie instytucji UE.

Ustalenie głównych przyczyn tego stanu oraz analiza uwarunkowań politycznych, jak i rozwiązań prawnych funkcjonujących w poszczególnych krajach stanowią pierwszy etap na drodze do poprawy aktualnej sytuacji. Zebranie odpowiedniej jakości materiałów prezentujących rzetelną i profesjonalną analizę sytuacji na poziomie kraju nie jest jednak zadaniem prostym i możliwym do szybkiej realizacji. Należy pamiętać, że nie jest to stan niezmienny/trwały, lecz w większości przypadków ewoluuje, np. wraz ze zmieniającymi się systemami politycznymi czy sytuacją gospodarczą kraju.

Tym bardziej, wszelkie próby przenoszenia rozwiązań sprawdzonych w jednym kraju na grunt innego, jak wskazuje praktyka, wymagają ogromnej rozwagi, wiedzy na temat uwarunkowań społecznych, politycznych, kulturowych w każdym z nich.

Niemniej jednak, pomimo wskazanych pokrótce trudności, analizując tematykę spotkań różnych międzynarodowych gremiów, potrzeba debaty (a w następnej kolejności – konkretnych działań) dotyczących wsparcia finansowego edukacji dorosłych w krajach UE staje się coraz bardziej widoczna, co niewątpliwie cieszy zarówno wszystkich pracowników instytucji edukacji ustawicznej dorosłych, jak i samych dorosłych uczących się.

Literatura

1. Key Statistics on Non-vocational Adult Education in Europe. SOC/GRU/04/022.
2. Key figures on vocational education and training. Luxemburg; Office for Publications of the European Communities; 2003.
3. Statistics on Adult Education-Towards an EU Adult Education Survey. EU-AES, Dokument Eurostat/E0/02/DSS/4/5/EN.
4. Systematic Approach to co-financing lifelong learning. Dokument OECD EDU/EC82003/8.

Recenzent:

prof. dr. hab. Franciszek SZLOSEK

Dane korespondencyjne autora:

Jolanta RELIGA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10,

e-mail: jolanta.religa@itee.radom.pl

Zakład Doskonalenia Zawodowego

Bożena ROLKA
Zakład Doskonalenia Zawodowego
Katowice

*„Ładnie jest składać hołd przeszłości,
Jeśli teraźniejszość i przyszłość
dobrze się przedstawiają”*

Tomasz Mann

80-lecie Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach

80 Jubilee of the Vocational Education Centre in Katowice

Słowa kluczowe: Zakład Doskonalenia Zawodowego, kształcenie ustawiczne, doskonalenie zawodowe, zarządzanie jakością.

Key words: The Vocational Education Centre, continuing education, vocational improvement, quality management.

Summary

The article presents 80 jubilee of Center for Vocational development in Katowice. The achievements and educational, production and training offers were presented. Moreover, the mission of the Center was presented with programs and European projects that were realized in last few years.

Rok 2006 jest rokiem jubileuszowym dla Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, którego korzenie wywodzą się z założonego 20 grudnia 1926 r. w Katowicach Śląskiego Instytutu Rzemieślniczo-Przemysłowego.

Instytut powstał z inicjatywy samorządu rzemieślniczego jako trzeci w Polsce, a jego założycielami byli przedstawiciele Izby Rzemieślniczej, Związku Samodzielnych Rzemieślników i Przemysłowców oraz Cechów. Odegrał on znaczącą rolę w przygotowywaniu kadr dla rzemiosła na Śląsku. W okresie międzywojennym Instytut umożliwił zdobycie kwalifikacji około 11 tysiącom osób. Pomyślnie rozwijającą się działalność przerwała wojna, a mienie i dokumentacja Instytutu zostały rozgrabione i zniszczone. Z inicjatywy Izby Rzemieślniczej i Kuratorium Szkolnego już

w grudniu 1945 r. działalność Instytutu została reaktywowana i nakierowana na odbudowę dotkliwe doświadczonych przez wojnę kadr rzemieślniczych. W roku 1948 wszystkie działające w Polsce Instytuty zrzeszone od 1946 r. w Związek, zostały przekształcone w Zakłady Doskonalenia Rzemiosła. Mimo formalnego ograniczenia działalności szkoleniowej do rzemiosła, Zakład w tym okresie rozszerzał działalność na inne działy gospodarki w szczególności budownictwo i przemysł. Ta dynamika spowodowała usytuowanie katowickiego Zakładu Doskonalenia Rzemiosła na czołowej pozycji w kraju. Kolejne lata przyniosły dalszy rozwój Zakładu i rozszerzenie oferty kształcenia, a także kolejną zmianę nazwy – na Zakład Doskonalenia Zawodowego, przy zachowaniu nieprzerwanie od lat przedwojennych statusu stowarzyszenia.

Dziś katowicki ZDZ swoim zasięgiem obejmuje całą Polskę – koncentrując działalność na obszarze województwa śląskiego oraz w wybranych powiatach województwa małopolskiego, opolskiego i łódzkiego – i świadczy usługi na rzecz wszystkich dziedzin gospodarki. Posiada gęstą sieć placówek – w 35 ośrodkach kształcenia zawodowego, w 5 placówkach specjalistycznych oraz w 53 niepublicznych szkołach Zakład rocznie kształci ok. 36–40 tys. osób. W okresie od 01.01.2000 r. do 30.06.2006 r. w ZDZ Katowice szkolenie ukończyło 244 956 osób, a szkoły – 5401 absolwentów. Od początku istnienia ponad 1 mln 967 tys. osób zdobyło kwalifikacje zawodowe na kursach, organizowanych przez Zakład, z czego ponad 81 tys. bezrobotnych (od 1991 r.), kształcenie w szkołach ukończyło 21 tys. 639 absolwentów (*wg stanu na 30.06.2006 r.*).

Do znaczących osiągnięć ZDZ Katowice należy m.in. założenie pierwszej na Śląsku niepaństwowej wyższej uczelni – Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka (1993 r.), uzyskanie jako pierwsza w Polsce firma oświaty zawodowej certyfikatu jakości w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego w systemie kursowym ISO 9001 (2000 r.) i rozszerzenie zakresu systemu jakości o kształcenie w systemie szkolnym (2003 r.), uhonorowanie Zakładu i Prezesa Zarządu – Jacka Kwiatkowskiego – Złotym Laurem Umiejętności i Kompetencji w kategorii instytucji i organizacji wspierających rozwój gospodarki rynkowej i edukujących na potrzeby firm (2000 r.), uzyskanie akredytacji do Krajowego Systemu Usług dla MŚP (2001), przyznanie wyróżnienia w III Edycji Konkursu Śląskiej Nagrody Jakości w kategorii organizacji naukowo-badawczych i edukacyjno-szkoleniowych (2001), przystąpienie do Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego (2002), uzyskanie akredytacji Kuratora Oświaty przez ośrodki kształcenia zawodowego (2004), wyróżnienie Zakładu tytułem „Gazeta Biznesu”, przyznawanym przez gazetę „Puls Biznesu” najbardziej dynamicznie rozwijającym się firmom (2004), przyznanie Certyfikatu Microsoft License Management.

Działalność kursowa

Działalność pionu kształcenia kursowego realizowana jest przez 35 ośrodków kształcenia zawodowego oraz placówki specjalistyczne – Centrum Doskonalenia Umiejętności Nauczycielskich, Krajowe Centrum Szkolenia Spawaczy, Akademię Lokalną CISCO oraz dwa Gminne Centra Informacji w Bytomiu i Pyskowicach. Oferta kursowa Zakładu obejmuje kursy kwalifikacyjne, przygotowujące do zawodu w ponad 270 zawodach i specjalnościach, m.in. z zakresu informatyki, administracji, ekonomii, finansów, zarządzania, pedagogiki, usług i rzemiosła, turystyki, handlu, gastronomii, transportu, obróbki metali, spawania, budownictwa, energetyki, eksploatacji dźwignic. Do nowatorskich przedsięwzięć w sferze rozwoju i metod nauczania w systemie kursowym należy m.in. kształcenie z zastosowaniem platformy e-learning, kształcenie w zakresie zarządzania sieciami komputerowymi w uruchomionej przy Zakładzie Akademii Lokalnej CISCO, czy pozwalające uzyskać Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych (ECDL).



Kurs komputerowy

Prowadzenie zajęć dydaktycznych powierza się wysoko wykwalifikowanej kadrze, rekrutującej się z kadry dydaktycznej wyższych uczelni, instytutów naukowo-badawczych i szkół oraz spośród praktyków zatrudnionych w bankach, przedsiębiorstwach produkcyjnych i usługowych różnych dziedzin gospodarki. Kadra dydaktyczna zidentyfikowana w elektronicznym Banku Wykładowców liczy aktualnie ponad 1500 osób.

Szczególnym kierunkiem działania Zakładu jest współpraca z urzędami pracy w zakresie rekwalifikacji

osób poszukujących pracy lub zagrożonych jej utratą. Od początku okresu transformacji ustrojowej i pojawienia się społecznego zjawiska bezrobocia, ośrodki Zakładu przeszkoliły ponad 80 tysięcy osób, przyczyniając się w istotny sposób do złagodzenia negatywnych skutków bezrobocia. Większość absolwentów podjęła, w różnych okresach po zakończeniu szkolenia, trwałe zatrudnienie. Kształcenie osób bezrobotnych charakteryzuje się ukierunkowaniem na zdobycie nowych umiejętności zawodowych oraz nabycia umiejętności poruszania się na rynku pracy lub samozatrudnienia poprzez podjęcie samodzielnej działalności gospodarczej. Wdrożono nowe formy dydaktyczne: Firmy Symulacyjne, poligony budowlane, treningi komunikacji i współpracy. Organizowano giełdy umiejętności z udziałem potencjalnych pracodawców.

Od 1993 r. w ZDZ Katowice działają Biura Pośrednictwa Pracy „Profesja”, których zadaniem jest świadczenie usług z zakresu pośrednictwa pracy i poradnictwa zawodowego na rzecz osób bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy. Usługi te obejmują rozpoznawanie indywidualnych predyspozycji, wskazywanie możliwych ścieżek edukacyjnych, informacje o zawodach i wymaganiach kwalifikacyjnych, w tym możliwościach przekwalifikowania się, informacje o sytuacji i prognozach zmian na rynku pracy oraz doradztwo dla przedsiębiorstw i instytucji poszukujących odpowiedniej oferty edukacyjnej.

Szkoły

Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach jest organem prowadzącym dla 53 szkół, w których realizowane jest kształcenie na różnych poziomach edukacji. Kształcenie zawodowe prowadzone jest we wszystkich typach zawodowych szkół ponadgimnazjalnych, tj. w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach uzupełniających, technikach oraz w policealnych szkołach zawodowych w ponad 30 zawodach: fryzjerskich, kosmetycznych, gastronomicznych, hotelarskich, handlowych, rolniczych, medycznych, mechanicznych, budowlanych, elektrycznych, bezpieczeństwa pracy, ekonomicznych, informatycznych, logistycznych ochroniarskich, reklamy. Wstępne przygotowanie zawodowe prowadzone jest także w liceach profilowanych – w profilach usługowo-gospodarczym i zarządzania informacją. Kształcenie ogólne prowadzone jest w gimnazjach dla dorosłych z przyuczeniem do zawodu, w uzupełniających liceach ogólnokształcących i w liceach ogólnokształcących z poszerzonym kształceniem w zakresie przyrodniczo-humani-

stycznym, proobronnościowym i językowym – w tzw. Liceach mundurowych oraz w liceach z oddziałami dwujęzycznymi – z wykładowym językiem hiszpańskim i włoskim.

Nowością w kształceniu szkolnym są klasy wojskowe w liceach ogólnokształcących, w których nauka odbywa się w oparciu o zawarte porozumienia z Wojewódzkim Sztabem Wojskowym oraz z 1 Śląską Brygadą Rakietową Obrony Powietrznej Kraju. Uczniowie realizują poszerzony program proobronnościowy i nauczania języków obcych. Zajęcia dodatkowe z kształcenia kulturalnego, samoobrony, pierwszej pomocy przedmedycznej, obozy letnie i zimowe wzbogacają program nauczania.

W poszukiwaniu nowych, atrakcyjnych kierunków kształcenia, uwzględniających oczekiwania lokalnego rynku pracy stale poszerzana jest oferta szkół. Najnowszą propozycją Zakładu jest technikum górnicze, organizowane w porozumieniu z Katowickim Holdingiem Węglowym, który wszystkim absolwentom szkoły zapewnia zatrudnienie. Do atrakcyjnych form kształcenia należy m.in. kształcenie w szkołach medycznych w zawodach: ratownik medyczny, dietetyk, masażysta, technik fizjoterapii czy, dające szerokie możliwości zatrudnienia i samozatrudnienia, kształcenie techników usług kosmetycznych i fryzjerskich. Uczniowie tych szkół, uczestnicząc w pokazach i konkursach osiągają sukcesy, a podczas zagranicznych praktyk zawodowych uzyskują bardzo wysokie oceny za wiedzę, umiejętności i profesjonalizm.

Szkoły Zakładu dbają o wysoki poziom nauczania, stwarzają warunki i atmosferę sprzyjającą aktywnemu uczeniu się i osiągnięciu wysokich wyników.

Dodatkowe umiejętności, szeroką wiedzę ogólną i ogólnozawodową uczniowie zdobywają również w ramach szeroko proponowanych konkursów i zajęć dodatkowych. Do najciekawszych należą konkursy na najlepszą pracę dyplomową, konkursy kosmetyczne, fryzjerskie i konkurs na biznesplan własnej firmy. Dużym sprawdzianem i dużą szansą poszerzenia swoich umiejętności jest udział w zagranicznych praktykach zawodowych.

Produkcja

ZDZ w Katowicach rozpoczął działalność usługowo-produkcyjną w 1950 r. Wchodząc w ten nowy obszar działania pozostał wierny swym tradycjom oświatowym, podejmując się prowadzenia praktycznej nauki zawodu młodocianych, w trakcie której uczniowie pod kierunkiem instruktorów, a później przy udziale robotników wykonywali produkcję i usługi na potrzeby rynku w branżach: mechanicznej, elektromechanicznej, elektronicznej, automatyce, samochodowej, odzieżowej i budowlanej. W połowie lat 80. zakład posiadał 15 warsztatów o łącznej powierzchni szkoleniowo-produkcyjnej 10.000 m² i 1.200 stanowisk pracy, w tym około 600 maszyn i urządzeń. Zawodu uczyło się wtedy około 1.000 uczniów.

Katowicki ZDZ stał się znaczącym producentem obrabiarek do metalu i spawarek elektrycznych. Ponadto warsztaty produkowały wyroby jednostkowe, np. sceny obrotowe dla teatrów, urządzenia dla Wesołego Miasteczka, pomoce dydaktyczne dla szkół i przedszkoli, a także świadczyły usługi dla ludności, m.in. w zakresie mechaniki, elektromechaniki i diagnostyki samochodowej, ślusarstwa i krawiectwa.

Na przełomie lat 80. i 90. zaczęto ograniczać produkcję. Warsztaty Zakładu zostały poddane procesom restrukturyzacji. Pozytywne zmiany tych działań nie miały jednak charakteru trwałego, w efekcie czego działalność nierentownych jednostek uległa likwidacji.

Dzisiaj pozostałością po 30-letnim okresie realizacji idei szkolenia praktycznego, powiązanego z produkcją i usługami jest Warsztat Szkoleniowy w Chorzowie. Prowadzi on praktyczną naukę

zawodu uczniów i pracowników młodocianych pod kierunkiem doświadczonych instruktorów. Podstawowy asortyment produkcyjny Warsztatu stanowią meble metalowe eksportowane do RFN, galanteria metalowa oraz wyroby kowalstwa artystycznego i stolarki budowlanej, a także suszarki do elektrod. Oferta kierowana jest do klientów indywidualnych, do hoteli, restauracji, biur i przedsiębiorstw w kraju i za granicą.

Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach

Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach jest pierwszą uczelnią niepaństwową na Śląsku i jedną z najstarszych w kraju. Utworzona została na wniosek Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach decyzją Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 1993 r. i wpisana do rejestru niepaństwowych szkół wyższych pod numerem 18. W sierpniu 2000 roku otrzymała zezwolenie na prowadzenie studiów magisterskich.

Atutem Uczelni jest elastyczna i różnorodna oferta programowa, obejmująca studia na kierunkach:

- *Zarządzanie i marketing* (studia magisterskie, licencjackie i uzupełniające studia magisterskie) w specjalnościach – Zarządzanie transportem i logistyka (studia inżynierskie), Menedżer medialny, Dziennikarstwo multimedialne, Zarządzanie zasobami ludzkimi, Handel zagraniczny, Studia europejskie (studia interdyscyplinarne), E-biznes, Zarządzanie przedsiębiorstwem europejskim, Rachunkowość zarządcza, Ubezpieczenia społeczne i zdrowotne, Ochrona środowiska (Eko-biznes), Ochrona dóbr kultury;
- *Pedagogika* (studia licencjackie) w specjalnościach – Pedagogika społeczna, Praca socjalna, Profilaktyka i resocjalizacja;
- *Europeistyka* (studia licencjackie) w specjalności Europeistyka;
- *Informatyka* (studia inżynierskie) w specjalnościach – Inżynieria systemów informatycznych, Informatyka w firmie, E-biznes, Teleinformatyka.

Uczelnia kształci również na studiach podyplomowych, bogatą ofertę adresując m.in. do menedżerów, pracowników administracji, służby zdrowia, przedsiębiorców, nauczycieli oraz pedagogów.

W roku akademickim 2005/2006 w Śląskiej Wyższej Szkole Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka studiuje ok. 5 tys. studentów. Dotychczas Uczelnię ukończyło 3326 licencjatów i 2831 magistrów.

Współpraca zagraniczna

Początki współpracy Zakładu z partnerami zagranicznymi sięgają pierwszej połowy lat 90., kiedy nawiązano szereg kontaktów z firmami szkoleniowymi z Niemiec, Holandii, Danii, Francji, Szwecji, Szkocji oraz Belgii, których celem było doskonalenie kadr Zakładu oraz pozyskiwanie nowych wzorców i technik dydaktycznych. Szczególny jednak rozwój i towarzyszącą mu efektywność kontaktów z zagranicą odnotować można z końcem lat 90. Był on związany z aplikowaniem Zakładu do przetargów ogłaszanych w ramach programów PHARE. W marcu 1995 r. Zakład został zarejestrowany na tzw. long liście Central Consultancy Register PHARE/TACIS w Brukseli, co umożliwiło udział w przetargach ogłaszanych przez Unię Europejską i pozyskiwanie zagranicznych partnerów. W obszarze tym nawiązano współpracę (w różnym zakresie), m.in. z firmami z następujących krajów: Austrii, Danii, Belgii, Francji, W. Brytanii, Włoch, Irlandii. Najbardziej

wymierny efekt przyniosła współpraca z brytyjską firmą „IMC Consulting Ltd. (obecnie WYG International), która zaowocowała wspólną realizacją 7 projektów dla ponad 14,5 tys. osób.

W zakresie działalności szkół Zakładu współpraca z zagranicą ma na celu wyrównanie poziomu wiedzy młodzieży i dorosłych, wymianę doświadczeń organizatorów kształcenia, nauczycieli i uczniów, poznawanie kultur, przełamywanie barier i stereotypów, kształtowanie postaw aktywnych i otwartych.

Szkoły Zakładu prowadzą współpracę zagraniczną w ramach realizacji projektów europejskich oraz poprzez nawiązywanie indywidualnych kontaktów z partnerami z zagranicy, np. ze Szkołą Hotelarską w Namestowie (Słowacja), z przedstawicielami biznesu na Węgrzech, w Chorwacji i Grecji, gdzie odbywają się zagraniczne praktyki zawodowe dla uczniów kształcących się w zawodach usługowych w zakresie hotelarstwa, z partnerami z Niemiec, np. ze szkołą Medycyny Naturalnej w Remscheid, z którą planuje się realizację projektu wspólnego kształcenia techników masażystów. Projekty te finansowane są ze środków własnych lub współfinansowane ze środków stowarzyszeń i fundacji, np. fundacja w ramach polsko-niemieckiej współpracy młodzieży współfinansowała także praktyki międzynarodowe dla uczniów szkół mechanicznych, które odbywały się w Niemczech i we Francji. Przy realizacji projektów europejskich szkoły Zakładu współpracują lub współpracowały z następującymi partnerami: Wirtschaftsakademie Küster w Remscheid – Niemcy, Istituto Professionale per i Servizi Commerciali Turistici ed Alberghieri „Antonello” – Messina – Włochy, Akademii für berufliche Bildung – Drezno – Niemcy, A-Qua-Be – Görlitz – Niemcy, Bildungswerk Ost-West – Drezno, Industrie und Handelskammer Halle – Dessau – Niemcy, Stiftung Bildung & Handwerk – Berlin – Niemcy, Technologie- und berufsbildungs-zentrum Paderborn – Niemcy, Bildungswerk Ost-West – Drezno – Niemcy. Realizując projekty w ramach programu „Młodzież” współpracowano z instytucjami edukacyjno-wychowawczymi z Hiszpanii, Bułgarii, Turcji, Austrii, Włoch, Grecji, Litwy i Irlandii.

Szeroka współpraca z zagranicą pozwala szkołom Zakładu na prowadzenie kształcenia na europejskim poziomie, przy stałej weryfikacji swoich działań ze zmianami, jakie zachodzą na europejskim rynku edukacyjnym.

Projekty europejskie

Od połowy lat 90., kiedy zawarto umowę z Górnośląską Agencją Promocji i Współpracy Przedsiębiorstw S.A. w Katowicach o realizacji przedsięwzięć Programu Rozwoju „STRUDER” Komisji Wspólnoty Europejskiej rozpoczęła się w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Katowicach realizacja projektów europejskich. Natomiast od 2001 r. w związku z możliwością udziału w programach przedakcesyjnych (głównie PHARE) kierunek ten stał się istotnym elementem obszaru działania Zakładu.

W ramach programu Phare ZDZ Katowice uczestniczył bądź nadal realizuje następujące projekty: Phare Inicjatywa II dla sektora hutniczego; Phare Inicjatywa II dla sektora górniczego; Phare 2000 „Rozwój Zasobów Ludzkich – Szkolenie i Poradnictwo Biznesowe dla Osób Zagrożonych Bezrobociem w województwie śląskim”; Phare 2001 – „Rozwój Zasobów Ludzkich” „Pomoc dla młodzieży poszukującej pracy – @lternatywa”; Phare 2001 „Rozwój Zasobów Ludzkich – Promocja zatrudnienia i Rozwój Zasobów Ludzkich, województwo małopolskie”; Phare 2002 – Rozwój Zasobów Ludzkich, Promocja Zatrudnienia i Rozwój Zasobów Ludzkich, woj. małopolskie; Phare 2002 – „Start – Program reintegracji społecznej skazanych przygotowanych do wyjścia na wolność”, Phare 2003 – „Rozwój Zasobów Ludzkich” „Pomoc dla młodzieży poszukują-

cej pracy – @lternatywa II”; Phare 2003 – Rozwój Zasobów Ludzkich – „Usługi związane ze wsparciem zwolnień monitorowanych”.

Zakład posiada znaczący dorobek w zakresie przygotowywania aplikacji i absorpcji Europejskiego Funduszu Społecznego. W ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich (SPO RZL) oraz Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego (ZPORR) ZDZ Katowice zrealizował (bądź realizuje) 12 projektów skierowanych do różnych grup odbiorców: osób pracujących; rolników i domowników; pracowników sektorów podlegających restrukturyzacji; pracowników instytucji rynku pracy; osób zagrożonych wykluczeniem społecznym; kobiet; osób niepełnosprawnych; pracowników małych i średnich przedsiębiorstw. Ponadto jednostki kształcenia kursowego Zakładu realizują szkolenia finansowane z EFS w wyniku uzyskania zleceń od Powiatowych Urzędów Pracy oraz OHP.

Projekty te, bardzo zróżnicowane zarówno pod względem obszaru realizacji (lokalne, regionalne i ogólnopolskie), zakresu usług (szkolenia zawodowe, z zakresu przedsiębiorczości, poruszania się na rynku pracy, staże w miejscu pracy, doradztwo zawodowe, biznesowe, prawne, psychologiczne, pośrednictwo pracy) oraz grupy beneficjentów (osoby bezrobotne, zagrożone utratą pracy, pracownicy restrukturyzowanych firm, osoby do 26. roku życia, skazani przygotowujący do opuszczenia zakładu karnego), objęły grupę ponad 21 tys. osób.

Z innych zrealizowanych projektów należy wymienić Program Aktywizacji Obszarów Wiejskich (PAOW) w woj. małopolskim, w ramach którego, w trzech edycjach, szkoleniami objęto prawie 250 osób.

Szkoły Zakładu od początku prowadzenia procesu integracji europejskiej również są aktywnym uczestnikiem europejskiego rynku edukacji ogólnokształcącej i zawodowej. Współpraca z zagranicą opiera się na realizacji projektów: Leonardo da Vinci, Sokrates, Młodzież. W ramach programów Socrates, Socrates Arion, Socrates Grundtvig oraz Cedefop, osoby odpowiedzialne za organizację kształcenia uczestniczą w międzynarodowych spotkaniach (Berlin, Görlitz i Messina, Paryż, Paderborn). W ramach programu Socrates Comenius prowadzono projekty tematyczne: Energooszczędne budowanie z zastosowaniem Agendy 2000 dla uczniów kształcących się w zawodach budowlanych i Mosty kształcenia, w wyniku realizacji którego powstał multimedialny przewodnik po Saksonii w Niemczech i Beskidach w Polsce.

60 uczniów szkół Zakładu uczestniczyło w zagranicznych praktykach zawodowych w Steffenshagen, Görlitz, Dreźnie, Remscheid i Halle. W projektach uczestniczyła młodzież pochodząca z różnych środowisk społecznych, kształcąca się w zasadniczych szkołach zawodowych, technikach i szkołach policealnych.

Uczniowie szkół Zakładu mają także możliwość uczestniczenia w projektach realizowanych z programem „Młodzież”, w ramach których prowadzono warsztaty kulturowe w Polsce, Turcji i Austrii, np.: „Muzyka i taniec jako wspólny język dla Europy”, „Przełamywanie barier kulturowych”, „Wzmacnianie postaw”. Uczestnikami spotkań była młodzież z Hiszpanii, Bułgarii, Włoch, Polski, Grecji, Litwy i Irlandii. Ogółem w ww. projektach brało udział 110 osób.

W ramach programu przedakcesyjnego Phare 2001 wszyscy uczniowie i nauczyciele szkół Zakładu (ok. 3000 osób) uczestniczyli w realizacji programu „Teraz Integracja”, którego podsumowaniem była 4-dniowa wycieczka 50 osób do Berlina. Program Phare 2002 pozwolił na sfinansowanie wyposażenia pracowni komputerowej w Kętach i sprzętu multimedialnego dla szkoły w Ustroniu. W wyniku konkursu Phare 2003 Modernizacja oferty edukacyjnej doposażono pracownię ratownictwa medycznego w Suchej Beskidzkiej, pracownię kosmetyczną w Katowicach i pracownię masażu w Ustroniu.

Baza szkoleniowa

W celu zapewnienia wysokiej jakości kształcenia Zakład oprowadzi aktywną politykę inwestycyjną, której celem jest stałe doskonalenie wyposażenia jednostek w adekwatny do wymogów programowych kursów sprzęt dydaktyczny.

Bazę Zakładu, którego sieć jednostek liczy ponad 90 placówek, stanowi 76 obiektów o powierzchni ok. 40 tys. m², z czego obiekty własne obejmują powierzchnię 28 tys. m², a wynajmowane – 12 tys. m². Do dyspozycji uczniów/słuchaczy jest 88 pracowni specjalistycznych – komputerowych (550 komputerów i 2730 licencji programów), masażu, kosmetycznych, fryzjerskich, krawieckich, gastronomicznych, pracowni materiałów niebezpiecznych i motorowych oraz poligony budowlane, spawalnie i place manewrowe. Kształcenie praktyczne kierowców prowadzone jest głównie w oparciu o własny tabor samochodowy: motocykle, samochody osobowe, ciężarowe autobusy.

W celu stałego unowocześniania stosowanych w procesie nauczania technik dydaktycznych wyposażono jednostki w grafoskopy, sprzęt audio-wideo wraz z zestawami kaset dydaktycznych i plansz poglądowych. W ostatnich latach jednostki stopniowo są wyposażane w rzutniki multimedialne i tablice interaktywne. Szkoły posiadają biblioteki, których zasoby są sukcesywnie powiększane.

Dla realizacji nauczania programu przedmiotów ogólnokształcących i zawodowych szkolne pracownie przedmiotowe posiadają m.in. pomoce do nauki o prądzie, zestawy do ćwiczeń uczniowskich z elektrostatyki, przyrządy do elektrolizy, urządzenia do nauki techniki, specjalistyczny sprzęt dla kształcenia w zawodach informatycznych, gastronomicznych. Na potrzeby kształcenia w zawodach medycznych oddano do użytku pracownie ratownictwa, pracownie masażu i pracownie zabiegów techniki medycznej.

Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach jest instytucją, która na trwałe zapisała się w polskim systemie oświaty zawodowej. Od 80 lat wpływa na jego kształt, kreując ofertę kształcenia, zgodnie z potrzebami zmieniającej się gospodarki i rynku pracy. Jest liderem przemian na drodze do stworzenia otwartego i elastycznego systemu edukacji. Dzięki staraniom ZDZ w Katowicach kilka pokoleń mieszkańców regionu śląskiego zdobyło wykształcenie, zawód, podniosło na wyższy poziom swoje kwalifikacje i dziś tworzy potencjał kadrowy wielu przedsiębiorstw.

Misją Zakładu, który był pierwszą w Polsce firmą oświatową, uzyskującą certyfikat jakości ISO 9000 (2000 r.) jest „*Stale podnoszenie jakości świadczonych usług edukacyjnych, w celu zaspokojenia wymagań i życzeń Klientów*”. Zakład wszystkie swoje atuty pozostawia do dyspozycji swoich klientów. Im podporządkowuje swoje działania, ponieważ to oni dopiszą ciąg dalszy dotychczasowej historii ZDZ Katowice.

Dane korespondencyjne autora:

Bożena ROLKA

Kierownik Wydziału Organizacyjno-Prawnego ZDZ

40-952 Katowice, ul. Krasińskiego 2

e-mail: kadry@zdz.katowice.pl



Agnieszka SZEWCZYK

Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka
Katowice

Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach

Silesian Advanced School of Management of gen. Jerzego Ziętka in Katowice

Słowa kluczowe: wyższa uczelnia, struktura i zakres działania, współpraca międzynarodowa, projekty i programy europejskie.

Key words: advanced school, structure and scope of activities, international cooperation, European projects and programs.

Summary

This article introduces the history of establishment of Silesian Advanced School of Management of gen. Jerzego Ziętka in Katowice. It describes educational profiles and international projects that are realizing now. The didactic base of school and perspectives of further development in a new European reality were presented.



*Budynek Śląskiej Wyższej Szkoły
Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka*

Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach powstała jako 18 niepaństwowa szkoła wyższa w Polsce i pierwsza na Śląsku. Od sierpnia 2000 r. posiada uprawnienia do prowadzenia studiów magisterskich, a od kwietnia 2003 r. uprawnienia do prowadzenia studiów inżynierskich. Uczelnia posiada AKREDYTACJĘ Państwowej Komisji Akredytacyjnej.

Założona została 12 maja 1993 r. przez Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach, na podstawie decyzji Ministra Edukacji Narodowej z dnia 30 kwietnia 1993 r. nr DNS 0145/TBM/26/93. Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach jest najstarszą instytucją oświaty zawodowej na Śląsku funkcjonującą od 1926 r. Uczelnia aktywnie działa w Konferencji Rektorów Zawodowych Szkół Polskich i Założycieli Uczelni Niepublicznych. Prezes Zarządu ZDZ – mgr Jacek Kwiatkowski jest członkiem Prezydium Konferencji Założycieli Uczelni Niepublicznych.

Celem Uczelni jest kształcenie ludzi przedsiębiorczych, przyszłych menedżerów, pracowników administra-

cyjnych, informatyków, specjalistów w zakresie pedagogiki, ochrony dóbr kultury, ochrony środowiska, transportu i logistyki, Unii Europejskiej oraz ludzi umiejących inicjować działalność gospodarczą, tworzyć miejsca pracy dla siebie i innych.

Szkoła działa w oparciu o Statut, przyjęty przez Ministra Edukacji Narodowej decyzją z dnia 28 maja 1993 r. nr DNS 3-0145/TBM/26/93, którego poprawioną i uzupełnioną wersję przyjął Minister Edukacji Narodowej decyzją z dnia 15 maja 2004 r. nr DSW-3-4011-138/JG/04. Zgodnie z przepisami Statutu organami kolegialnymi Uczelni są Senat i Rady Wydziałów. Najwyższą władzę na uczelni sprawuje Rektor. Od dnia 1 września 2004 funkcję Rektora pełni prof. zw. dr hab. inż. Roman Ney. Funkcję Prorektora pełni dr Jadwiga Gierczycka. Funkcję Dziekana Wydziału Ekonomiczno-Społecznego pełni dr Wanda Nagórny, a Prodziekana dr Ewa Czarnecka-Wójcik. Funkcję Dziekana Wydziału Informatyki sprawuje prof. ŚWSZ dr hab. inż. Celina Olszak, a Prodziekana dr Grażyna Billewicz.

Organem doradczym Uczelni jest Rada Szkoły. Rada Szkoły skupia przedstawicieli władz regionu instytucji i przedsiębiorstw w woj. śląskiego. Opiniuje ona kierunki rozwoju Uczelni i specjalności kształcenia, udziela wielu cennych uwag dotyczących programów nauczania i projektów badawczych. Członkowie Rady pomagają w zorganizowaniu praktyk studenckich. Przewodniczącym Rady Szkoły jest mgr Jacek Kwiatkowski – Prezes ZDZ.

Uczelnia odwołuje się do wartości realizowanych przez Generała Jerzego Ziętka – działacza na rzecz społeczeństwa Śląska i całego regionu. W dniu dziewiątej Inauguracji Roku Akademickiego 2001/2002, 29 września 2001 r. w obecności rodziny generała nastąpiło uroczyste nadanie Uczelni imienia Generała Jerzego Ziętka, co wiąże ją jeszcze bardziej z regionem i podkreśla jej tożsamość. Działania Uczelni zostały docenione przez przedstawicieli władz wojewódzkich oraz instytucji publicznych, czego wyrazem było przyznanie SWSZ złotej odznaki honorowej „Za zasługi dla Województwa Śląskiego”.

W maju 2005, w VII edycji konkursu Śląska Nagroda Jakości organizowanej pod honorowym patronatem Wojewody Śląskiego i Marszałka Województwa Śląskiego, Kapituła przyznała Śląskiej Wyższej Szkole Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach nagrodę indywidualną w dziedzinie Nauka-Edukacja.

Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach dwukrotnie otrzymała znak jakości oraz certyfikat „Wiarygodna Szkoła” przyznany przez Akademickie Centrum Informacyjne. ACI sprawdziło aspekty prawne działalności uczelni, oceniło bazę dydaktyczną oraz pozadydaktyczne formy działalności, m.in. działalność Studenckiego Biura Karier, Akademickiego Inkubatora Przedsiębiorczości, Biura Współpracy z Zagranicą, AZS-u i innych organizacji studenckich, przeanalizowało również materiały promocyjne pod względem prawdziwości przekazywanych informacji, a także przeprowadziło wywiad środowiskowy wśród studentów.

W dniu 11 maja 2006 r. Uczelnia otrzymała certyfikat Microsoft License Management, który potwierdza spełnienie wymogów Microsoft odnośnie do zarządzania licencjami na oprogramowanie.

Microsoft potwierdza, że Śląska Wyższa Szkoła im. Gen. Jerzego Ziętka w Katowicach z sukcesem przeszła ocenę oprogramowania wykonaną przez niezależną firmę, stosuje odpowiednie procedury i rozwiązania w zakresie zarządzania oprogramowaniem oraz posiada licencje na wszystkie programy Microsoft używane w ramach firmy.

Uczelnia posiada strukturę dwuwyzdziałową, którą stanowią: Wydział Ekonomiczno-Społeczny oraz Wydział Informatyki. W ramach wydziałów funkcjonują katedry i zakłady, a dodatkowo jednostki pozawyzdziałowe.

Mając na uwadze zmieniającą się sytuację na europejskim rynku pracy Uczelnia dostosowuje swoją ofertę kształcenia do potrzeb studentów ułatwiając im właściwy rozwój kariery zawodowej zarówno w kraju, jak i za granicą. W roku akademickim 2006/2007 Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka uruchomiła dwa nowe kierunki: *Ochronę Dóbr Kultury* oraz *Ochronę Środowiska*. Jako jedyna Uczelnia na Śląsku prowadzi studia na kierunku Europeistyka. Ponadto uczelnia kształci na kierunkach: Pedagogika, Zarządzanie i Marketing oraz Informatyka.

Uczelnia prowadzi studia jednolite magisterskie i dwustopniowe: licencjackie oraz magisterskie uzupełniające, a także studia inżynierskie w trybie dziennym, zaocznym oraz weekendowym zaocznym. ŚWSZ stale poszerza również ofertę studiów podyplomowych, w której znajduje się obecnie 17 kierunków kształcenia dla menedżerów, nauczycieli czy lekarzy.

Obecnie Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętka w Katowicach kształci prawie 5000 studentów.

ŚWSZ od wielu lat aktywnie włącza się w proces integracyjny UE i podejmuje działania zmierzające do internacjonalizacji nauczania oraz wyrównywania standardów europejskich. Od stycznia 2005 uczelnia wydaje wszystkim studentom Suplement do Dyplomu w języku polskim oraz na życzenie w językach obcych. Suplement jest dokumentem akceptowanym w całej Europie. Obecnie SWSZ aktywnie uczestniczy w programach, takich jak SOCRATES, Leonardo da Vinci i zamierza rozwijać współpracę w zakresie programów YOUTH czy TEMPUS.

Na uczelni funkcjonuje system punktowy, opracowany wg wytycznych Europejskiego Systemu Transferu punktów. Opracowano go dla kierunku Zarządzanie i Marketing oraz Informatyka Inżynierska. Za prawidłowe funkcjonowanie systemu na uczelni odpowiada Uczelniany Koordynator ECTS oraz Dziekani poszczególnych wydziałów.

Wszystkie działania związane ze współpracą międzynarodową i internacjonalizacją kształcenia koordynuje Dział Współpracy z Zagranicą i Promocji, który powstał w październiku 2001 roku, aby pomagać w realizacji strategii rozwoju oraz w wypełnianiu misji uczelni. Dział ten pośredniczy w nawiązywaniu kontaktów z uczelniami zagranicznymi oraz we współpracy naukowej i kulturalnej. Dział ma przede wszystkim ułatwić studentom dostęp do studiowania na uczelniach zagranicznych i odbywania praktyk zawodowych za granicą poprzez: informowanie o stypendiach, wymianie naukowej, programach edukacyjnych, a także o możliwościach dofinansowania. Zajmuje się również promowaniem kształcenia uwzględniającego aspekty kulturowe krajów partnerskich. Biuro realizuje projekty w ramach międzynarodowych programów: SOCRATES Erasmus (na podstawie tzw. Karty Erasmusa przyznanej uczelni przez Komisję Europejską) oraz Leonardo da Vinci, organizacji takich, jak np. DAAD czy Studentenwerk. Uczelnia współpracuje z uniwersytetami z wielu krajów Europy Środkowej i Wschodniej: Włoch, Niemiec, Czech, Francji, Wielkiej Brytanii, Austrii, Holandii, Danii, Norwegii. Współpraca odbywa się w ramach programów międzynarodowych oraz na płaszczyźnie naukowej i kulturalnej. Organizowane są międzynarodowe seminaria, naukowe konferencje tematyczne czy rozgrywki sportowe.

Uczelnia utrzymuje szerokie kontakty nie tylko z instytucjami szkolnictwa wyższego w Europie, ale również ze stowarzyszeniami o charakterze naukowo-badawczym i kulturalnym, takimi jak: Międzynarodowe Centrum Polityki Energetycznej i Środowiskowej, Towarzystwo Niemiecko-Polskie Sachsen – Anhalt, Izby Przemysłowo-Handlowe krajów partnerskich, organizacje wspierające studentów, np. Studentenwerk. Współpraca z tymi organizacjami polega na cyklicznym współorganizowaniu konferencji naukowych, seminariów realizowanych w kraju i za granicą, prowadzeniu działalności badawczo-naukowej, wspólnym wydawaniu publikacji naukowych oraz współorganizowaniu staży zawodowych dla studentów w partnerskich instytucjach.

Od początku funkcjonowania Uczelni problematyką zatrudnienia absolwentów i praktyk zawodowych zajmuje się Pełnomocnik Rektora ds. Pracy i Praktyk. Od 2001 r. działa Studenckie Biuro Karier, które jest członkiem Ogólnopolskiej Sieci Biur Karier. Biuro pomaga wszystkim zainteresowanym studentom w rozpoznawaniu potencjalnej ścieżki kariery, prowadzi także doradztwo personalne, pomaga w redagowaniu dokumentów niezbędnych w procesie rekrutacji (życiorys, list motywacyjny), merytorycznie przygotowujemy do rozmowy kwalifikacyjnej, powiadamiamy o możliwościach podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Celem pracowników biura jest rozwijanie inicjatywy studentów, a także ich umiejętności wykorzystania własnych możliwości poprzez umiejętną ocenę szans i zagrożeń na rynku pracy. W 2003 r. Studenckie Biuro Karier wpisano do rejestru agencji zatrudnienia jako agencję pośrednictwa pracy na terenie RP. Wpis został potwierdzony certyfikatem Ministerstwa Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej. W 2005 r. SBK ŚWSZ im. gen. J. Ziętka zostało wpisane do rejestru agencji zatrudnienia jako agencja doradztwa personalnego oraz doradztwa zawodowego. Wpisy potwierdzone zostały certyfikatai Ministra Gospodarki i Pracy.

W 2004 r. na uczelni rozpoczął działalność Akademicki Inkubator Przedsiębiorczości. Inkubator jest częścią największej inicjatywy studenckiej ostatnich lat, zmierzającej do rozwoju przedsiębiorczości wśród polskiej młodzieży. Ogółem przy wybranych uczelniach ekonomicznych i technicznych powstało 17 inkubatorów w skali kraju. Akademickie Inkubatory Przedsiębiorczości są realizowane we współpracy ze Studenckim Forum Business Centre Club. Przedsięwzięciu patronują Minister Gospodarki, Minister Edukacji oraz NBP. Projekt jest również realizowany przy udziale Konwentu Młodych Przedsiębiorców ponad podziałami, powołanego wspólnie z 33 organizacjami studenckimi reprezentującymi ponad milion studentów z całej Polski, m.in. AIESEC, ELSA, ZSP, NZS, ZHP, ZHR i Parlament Studentów RP.

Biorąc pod uwagę potrzeby przedsiębiorstw działających na terenie naszego województwa w Uczelni powołano Centrum Badań i Analiz. Centrum działa od 1 marca 1996 roku. Jego zadaniem jest prowadzenie prac naukowo-badawczych dotyczących szeroko pojętej gospodarki rynkowej. W zakresie działalności naukowo-badawczej Uczelnia realizuje pięć własnych tematów badawczych w zakresie: ekonomii, zarządzania, marketingu, ochrony środowiska, transportu i logistyki, nowoczesnych technologii informatycznych, nauk społecznych, pedagogiki, zagadnień związanych z integracją europejską czy z globalizacją. Pracownicy Uczelni uczestniczą również w pracach naukowo-badawczych wraz z innymi instytucjami naukowymi i uczelniami w kraju i za granicą, biorą udział w projektach o skali regionalnej, krajowej, jak i międzynarodowej.

Uczelnia daje możliwość uczestnictwa w programie CISCO NETWORKING ACADEMY. Program Cisco Networking Academy oferuje możliwość uzyskania wiedzy teoretycznej i praktycznej z dziedziny projektowania, rozwoju i utrzymywania sieci komputerowych. Absolwenci kursów są przygotowani do uzyskania certyfikatu zawodowego Cisco Certified Networking Associate (CCNA). Zdobyta wiedza otwiera możliwości znalezienia satysfakcjonującej pracy i jest solidną podstawą przyszłej kariery zawodowej.

ŚWSZ prowadzi w szerokim zakresie działalność publicystyczną i wydawniczą. Wydajemy przede wszystkim podręczniki dla studentów, a także materiały konferencyjne dotyczące Unii Europejskiej i problemów związanych z ochroną środowiska. Wśród nich są pozycje wydane zarówno w języku polskim, jak i niemieckim. Książki te są drukowane zwłaszcza na potrzeby studentów ŚWSZ i bezpośrednio sprzedawane są przez Dział Wydawnictw. Jednak znaczna ich część jest rozprowadzana poprzez księgarnie i hurtownie na terenie całego kraju. Dział Wydawnictw podjął również współpracę z wydawnictwami i bibliotekami innych uczelni, w ramach której następuje wymiana publikacji.

Od 1993 w SWSZ rozpoczęto tworzenie własnej biblioteki naukowej. Tematyka gromadzonego księgozbioru odpowiada prowadzonym przez Uczelnię specjalnościom. W szczególności biblioteka gromadzi wydawnictwa z zakresu: zarządzania, marketingu, ekonomii, przedsiębiorczości, finansów i bankowości, rachunkowości, statystyki i demografii, ekonometrii, badań operacyjnych, ubezpieczeń, pracy i polityki społecznej, transportu, historii i geografii gospodarczej, ochrony środowiska, podstaw prawa, pedagogiki, ochrony dóbr kultury, psychologii, filozofii, socjologii, matematyki, informatyki, transportu, logistyki, międzynarodowych stosunków gospodarczych, tematyki europejskiej i integracyjnej. W zbiorach znajdują się również podręczniki i materiały do nauki języków obcych. Studenci mają do dyspozycji cztery czytelnie: Czasopism, Naukowa, Multimedialna, Europejska.

W grudniu 2000 r. w bibliotece uruchomiono działalność Sekcji Informacji i Dokumentacji Międzyuczelnianego Centrum Studiów Europejskich i Dokumentacji. Sekcja ta została wyposażona w ramach unijnego programu Tempus Phare JEP/EUSPEN w multimedialne stanowiska i oferuje zainteresowanym pomoc w wyszukiwaniu niezbędnych źródeł informacji oraz umożliwia dostęp do wybranych baz danych UE i serwisów informacyjnych.

Niezaprzeczalnym atutem jest lokalizacja Uczelni i wyposażenie sal wykładowych. Budynki, w których odbywają się zajęcia są usytuowane w Centrum Katowic. To z kolei stwarza bardzo dogodny dojazd każdym z publicznych środków lokomocji. Uczelnia wyposaża sale wykładowe, aule i pracownie komputerowe w najnowszy sprzęt audiowizualny. Dysponujemy kilkoma aulami wyposażonymi w projektory multimedialne, wizualizery, komputery, magnetowidy, a to wszystko połączone jest systemem centralnego sterowania. W jednej z nich zainstalowano interaktywną tablicę. Pracownie komputerowe są stale unowocześniane, kilka z nich posiada nowoczesne urządzenia audiowizualne zintegrowane z CUE touch. Nowoczesność tych pracowni polega na możliwości obserwowania na dużym ekranie pracy wykładowcy. Na Uczelni znajdują się 2 laboratoria CISCO oraz Laboratorium Techniki Cyfrowej i Mikroprocesorowej. Pracownie są dostępne dla studentów przez 6 dni w tygodniu. Jedna z pracowni jest dostępna dla osób niepełnosprawnych. Wszystkie komputery są podłączone do Internetu. Studenci korzystają także z komputerów przenośnych oraz z przenośnego projektora multimedialnego, szczególnie przy uczestniczeniu w ogólnopolskich konferencjach kół naukowych. Uczelnia posiada profesjonalną kamerę telewizyjną, która wykorzystywana jest podczas zajęć z autoprezentacji. Wszystkie sale są wyposażone w telewizory, magnetowidy, magnetofony i rzutniki, sprzęt nagłaśniający.

Oprócz dobrych warunków do nauki, studenci mają możliwość korzystania z 3 sal gimnastycznych oraz siłowni i fitness klubu, które znajdują się w pobliżu uczelni. Istnieje również możliwość skorzystania z opieki medycznej w budynku Uczelni przy ul. Krasińskiego 2. Uczelnia dysponuje również miejscami w akademikach na terenie Katowic.

Dane korespondencyjne autora:

Agnieszka SZEWCZYK

Specjalista ds ISO i Promocji w SWSZ im. gen. Jerzego Ziętka

Katowice

e-mail: aga@swsz.katowice.pl

Marek LESZCZYŃSKI

Akademia Świętokrzyska, Kielce

Kapitał ludzki w regionie uczącym się

Human capital in self – learning region

Słowa kluczowe: globalizacja, zarządzanie wiedzą, zasoby ludzkie, organizacja ucząca się.

Key words: globalization, knowledge management, Human Resources, self-learning organization.

Summary

The article presents the concept of self-learning region and conditions that should be done to arise that region. The concept sees the region as a specific organization that aim is to develop all the time. The close cooperation of the participants of the market gambling centered on the territory and the functioning of leader group of social - economical change (modernization) are required to achieve this.

W latach 80. ubiegłego stulecia i później nastąpiła reorientacja w polityce regionalnej w kierunku zwiększenia roli potencjału endogenicznego w regionie. Potencjał endogeniczny charakteryzuje się przede wszystkim poszukiwaniem wewnętrznych przewag konkurencyjnych, poszukiwaniem tych zmiennych rozwojowych, które są w stanie wygenerować wartość dodaną, a także w konfrontacji z zewnętrznym otoczeniem regionu stanowią o jego odrębności, niepowtarzalności. Zmienne endogeniczne nabierają istotnego znaczenia również wtedy, gdy mówimy o równoważeniu różnic rozwojowych, ponieważ nawet regiony peryferyjne dysponują pewnym potencjałem, który może stanowić załączek przewagi konkurencyjnej. J. Scheff¹ uważa, iż cechami charakterystycznymi potencjału endogenicznego są:

- 1) rozwój mobilności wewnątrzregionalnej,
- 2) koncentracja na mocnych stronach regionu (w wymiarze społeczno-ekonomicznym, kulturowym, ekologicznym, politycznym),
- 3) usieciowienie i organizacja regionalnych koalicji interesów,
- 4) poprawa dynamiki przemian i innowacji przedsiębiorstw zlokalizowanych w regionie,
- 5) koncentracja na silniejszych procesach rozwoju odbywających się oddolnie,
- 6) wiedza jako główny zasób rozwoju endogenicznego,

¹ Lernende Region. Regionale Netzwerke als Antwort auf globale Herausforderungen, Wien 1999, s. 54.

- 7) inicjowanie cykli wewnątrzregionalnych celem poszerzania powiązań kooperacyjnych w regionie,
- 8) impuls do komplementarnej polityki regionalnej, tzn. kooperacje tworzone w miejscu uzupełniającej politykę regionalną krajów.

Region jako generator wiedzy

Procesy globalizacyjne wymuszają odmienne spojrzenie na terytorium. Współcześnie to region staje się załącznikiem tworzenia wiedzy i uczenia się². Warunkiem aktywnego uczestnictwa w grze rynkowej jest umiejętność nowatorskiego, niekonwencjonalnego łączenia istniejących zasobów, a także uruchamiania procesów permanentnego uczenia się. Współczesne regiony ewoluują w kierunku regionów uczących się. Zjawisko permanentnego uczenia się, a w efekcie przejścia w region uczący się wymaga angażowania zasobów (a także ich kreowania) o charakterze niematerialnym, takich jak: kwalifikacje, wiedza, umiejętności, kompetencje, postawy. Zasoby te, umiejętnie wykorzystane, generują wartości ekonomiczne, produkty, usługi dające się sprowadzić do kategorii pieniężnych. Dlatego tak istotne jest, aby podaż wymienionych zasobów miała zdolność do tworzenia produktów wysokiej techniki i usług wyższego rzędu. Aby region postrzegany był jako region uczący się, zaistnieć musi szereg zjawisk i zdarzeń. Nie wystarczy samo nagromadzenie zasobów. Podstawą wszelkich działań jest idea, która nakazuje koncentrować się na rozwoju endogenicznym, która szuka powiązań, aktywności, podmiotów w obrębie regionu. Istotna jest integracja różnych strategii i ich operacjonalizacja w kierunku tworzenia podstaw trwałego rozwoju społeczno-ekonomicznego. Działania opierać się powinny na wzmacnianiu konkurencji regionalnej na bazie rozwoju zdolności uczenia się. Polityka rynku pracy wymaga także przeorientowania w kierunku nowych koncepcji rozwojowych. Integracja sieci powiązań personalnych i przedsiębiorstw ułatwia tworzenie ram rozwoju regionalnego. Tworzenie sieci współpracy między takimi instytucjami, jak: lokalne firmy, władza publiczna, instytucje otoczenia biznesu, szkoły, uczelnie wyższe, instytucje naukowo-badawcze warunkuje sukces w budowaniu regionalnego „lobby” prorozwojowego i proinnowacyjnego. Jednocześnie sprzyja to wzajemnemu uczeniu się i poprawia wzajemne zaufanie.

W zmieniającej się gospodarce, w której dominuje konkurencja oparta na jakości i czasie, szybkie pozyskiwanie wiedzy jest często wymaganiem przeżycia organizacji. Za decydującą należy uznać zdolność do szybkiego reagowania, dysponowania odpowiednimi zasobami w odpowiednim czasie oraz umiejętność jak najszybszego znalezienia właściwych partnerów. Miejsce klasycznego związku „alokacja–inwestycja” zajmuje dzisiaj związek „nauka–zmiana”³.

R. Florida⁴ uznany za prekursora idei regionu uczącego się wymienił kilka warunków powstania i funkcjonowania regionu uczącego się. Jego zdaniem na poziomie lokalnym należy rozwijać nowe sposoby zarządzania, charakteryzujące się większą elastycznością, a mniejszą rutynowością, skostniałością; większą otwartością na procesy pozyskiwania wiedzy i szerszym uczestnictwem w partnerstwie publicznym i prywatnym. Zwraca on ponadto uwagę na różnice między dwoma rodzajami rozwoju lokalnego (regionalnego):

² R. Florida, Toward the Learning Region, „Futures” 1995/5, s. 528.

³ D. Maillet, L. Kebir, Learning region, 1999, cyt. za O. Tarre’s, Lokalna globalizacja czy globalna lokalizacja, 2004, s. 37.

⁴ Toward the Learning Region, „Futures” 1995/27/No 5.

- 1) rozwój lokalny charakterystyczny dla typu fordowskiego, z epoki masowej standaryzacji produkcji charakteryzuje się głębokim podziałem zadań oraz rozdziałem fizycznym i przestrzennym między miejscem podejmowania decyzji a miejsce produkcji (rozczłonkowanie przestrzenno-funkcjonalne),
- 2) terytorium uczące się, które – w przeciwieństwie do poprzedniego opiera się na połączeniu różnych składowych przedsiębiorstwa oraz jego partnerów (łączenie kompetencji).

Globalizacja nie skutkuje eliminacją regionów. Nadaje im inne, dużo większe i bogatsze znaczenie. Globalizacja wprowadza nowe formy terytorializacji (niektóre usługi i informacje wymienia się łatwiej i efektywniej w bezpośrednim kontakcie niż na odległość). W sumie globalizacja pociąga za sobą rozwój wzajemnie konkurujących terytorialnych systemów produkcyjnych⁵. Aby móc uczestniczyć w tym procesie, region musi ewoluować w stronę regionu uczącego się, tzn. musi tworzyć wiedzę i umiejętnie ją absorbować. Model regionu uczącego się zakłada, iż czynniki konkurencyjności, takie jak innowacyjność, elastyczność, strategie sieciowe, otwartość na zmiany będą zakorzenione głęboko w środowisku i stanowiąc będą jednocześnie podstawową grupę czynników rozwoju.

Rola liderów lokalnych w kreowaniu regionu uczącego się

Region uczący się (terytorium uczące się)⁶ składa się ze ściśle powiązanych aktorów uczestniczących w elastycznie zarządzanych strukturach, w których sieć nie ogranicza się wyłącznie do aktorów gospodarczych, ale zawiera w sobie również aktorów społecznych, politycznych i instytucjonalnych, oraz gdzie przekaz i wymiana informacji jest zjawiskiem częstym, a nie jedynie okazjonalnym. Region charakteryzujący się wieloma z tych elementów powinien nieustannie się uczyć oraz doskonalić i rozwijać, nawet jeśli przyjdzie mu stawić czoła nieznanym dotychczas wyzwaniom. Region uczący się powinien także posiadać grupę aktywnych liderów, kreatorów zmian, nośników modernizacji i nieustającego doskonalenia systemu przepływu zasobów, kapitału, ludzi, informacji.

Liderzy owi muszą posiadać określone umiejętności, zdefiniowane przez Jeana-Francoisa Ballaya⁷ jako „równoważenie wiedzy i działania tzn. tworzenie z nich całości przydatnej człowiekowi, który przystępuje do działania, niezależnie od tego, czy polega ono na produkowaniu, obmyśleniu koncepcji, komunikowaniu się z innymi ludźmi, sprzedawaniu, planowaniu czy kierowaniu. Mówiąc krótko, wszelkie działanie wymaga posiadania określonych umiejętności”. Wspomniany Ballay stwierdza, iż umiejętności są zawsze powiązane z czasem działania i sytuacją oraz zawierają w sobie elementy subiektywne różnicujące ludzi, oczywistości nie wymagające wyjaśnienia a także wiedzę utrwaloną i często sformalizowaną, a efekty fragmentarycznych poszukiwań i doświadczeń zdobytych w trakcie działań.

Wiedza (Brilman, 2002) może mieć dwa źródła:

- poznawcze (zebrane z wykładów, kursów, lektur – stanowi zbiór danych i informacji),
- doświadczalne (własne przeżycia i zdarzenia, w których uczestniczymy i które obserwujemy).

Można także wyróżnić wiedzę „jawną” w postaci sformalizowanej, dającą się bez większych trudności przekazywać innym, może być ona zmaterializowana w formie tekstu, rysunku, obrazu oraz zakodowana. Oraz wiedzę „cichą”, która ma charakter bardziej zindywidualizowany, intuicyjny, nabywana jest podczas długotrwałego doświadczenia i nie jest zapisana w postaci symboli dających się kopiować (przetwarzać).

⁵ O. Torr'es, 2004, s. 38.

⁶ Cyt za P. Ache, Vision and creativity – challenge for city regions, „Futures” 2000, No 32, s. 435–497.

⁷ Cyt. za J. Brillman, Nowoczesne koncepcje i metody zarządzania, Warszawa 2002, s. 397.

Michele Ledru podzielił kompetencje (M. Ledru, 1997) na kompetencje pierwszego i drugiego stopnia.

Do kompetencji pierwszego stopnia zaliczył:

- kompetencje operacyjne oraz zdolność do wykonywania określonych działań lub zadań,
- kompetencje interpersonalne.

Do kompetencji drugiego stopnia zaliczyła kompetencje poznawcze, takie jak:

- umiejętności intelektualne (strategia rozwiązywania problemów wyuczona podczas studiów i w trakcie pracy),
- wiedzę (wiadomości teoretyczne i techniczne),
- stosunek do czasu i przestrzeni (zdolności do dedukowania danych z informacji, umiejętności poszerzania obszaru analizy o problemy antycypowane),
- relacje z innymi ludźmi.

Według niektórych autorów (Probst, Büchel) większość procesów uczenia się w organizacji ma swoje źródło w różnego rodzaju nie rozwiązanych problemach. Spadek wyników działalności (dla regionu np. niska konkurencyjność, mały stopień innowacji, brak efektów w postaci napływu inwestorów) prowadzi do zakwestionowania źródeł postępu (przyjętych dotychczas za wzorce) a tym samym do zdobywania przez organizacje (regiony) nowych, rzadkich umiejętności.

Bariery uczenia się i działania niezbędne do stworzenia podstaw organizacji uczącej się

Uczenie się napotyka na wiele barier, Peter Senge⁸ wymienia ich kilka:

- 1) Jednostki są przywiązane do swojej funkcji, identyfikują się z nią i nie czują się odpowiedzialne za rezultaty pracy połączonego wysiłku wszystkich członków organizacji,
- 2) „Wróg jest na zewnątrz”. Kiedy nie udaje się znaleźć przyczyn zewnętrznych, poszukujemy ich w nas samych,
- 3) Fałszywa proaktywność, polegająca na reagowaniu na zdarzenia zewnętrzne. Prawdziwa proaktywność polega natomiast na obserwowaniu, w jakim stopniu my sami odpowiadamy za nasze problemy,
- 4) Fiksacja na takich zdarzeniach, jak: miesięczna sprzedaż, cięcia budżetowe, zwalnianie z pracy,
- 5) Pozorne uczenie się przez doświadczenie: rzadko znamy konsekwencje najistotniejszych działań, które często zależą od wielu innych czynników,
- 6) Mít spójności kadry kierowniczej. Spójność często jest tylko pozorna. W rzeczywistości bowiem każdy z dyrektorów myśli o swoim terytorium. Kiedy presja narasta, większość zarządów nie jest w stanie utrzymać spójności.

Jako cechy organizacji uczącej się można wymienić:

- postrzeganie siebie jako systemu zbiorowego uczenia się, nieustannie budującego swoją przyszłość,
- znajdowanie się w stanie czuwania,
- tworzenie, kapitalizacja i rozpowszechnianie nowej wiedzy i umiejętności,
- doskonalenie kompetencji swoich pracowników,
- dokonywanie samooceny i porównywanie się z najlepszymi,
- przekształcanie się, aby osiągnąć założone cele.

⁸ P. Senge, Nonaka, J. Brillman, cyt. za Brillman, s. 143, Warszawa 2002.

Organizacje uczące się są tworam i elastycznymi, nie są ani hierarchiczne ani sieciowe, ale łączą te dwa typy rozwiązań strukturalnych w elastyczny system, zdolny do wykorzystywania pojawiających się szans, a jednocześnie doceniający znaczenie odpowiedzialności i bieżącej działalności.

Stworzenie systemu organizacyjnego noszącego znamiona organizacji uczącej się i tworzącej wiedzę wymaga szeregu działań o charakterze wielopoziomowym i wieloaspektowym. J. Brillman (2002) wymienia tutaj następujące działania:

- 1) Należy przypisywać szczególną wartość do szkolenia za pomocą różnorodnych metod (w działaniu, w systemie samokształcenia, poprzez zespołowe praktyki, przez doświadczenie, mobilność, reorganizacje, kontakty z otoczeniem),
- 2) Docenić siłę modeli mentalnych, które są zarazem wiedzą i więzami. Wszelkie myślenie stereotypowe należy nieustannie podważać,
- 3) Uświadomić sobie efekty systemowe, a zwłaszcza różne bariery uczenia się, przekazywania i kapitalizacji wiedzy. Jednocześnie należy identyfikować te czynniki systemowe, które sprzyjają tworzeniu i przekazywaniu wiedzy,
- 4) Tworzenie warunków zbiorczego uczenia się: rozwijać wizję, wartości, język, szkolenia grupowe obejmujące wszystkich pracowników, opracowywać nowe wskaźniki, systemy norm i wynagrodzeń,
- 5) Tworzyć warunki kreatywności poprzez docenianie zgłaszanych pomysłów oraz pozostawianie pracownikom marginesu swobody,
- 6) Opracowywać społeczne, organizacyjne oraz technologiczne systemy i metody kapitalizowania, a także przekazywania użytej wiedzy,
- 7) Zarządzać kompetencjami z uwzględnieniem założeń strategicznych i potrzebnych zasobów. Oznacza to planowanie i organizowanie procesów oraz motywowanie ich do kreowania i przekazywania kompetencji.

Organizacje uczące się tworzą stanowiska menedżerów wiedzy. Jednym z ich zadań jest poszukiwanie sposobów pozyskiwania wiedzy, którą należy zapamiętać i kapitalizować oraz organizowanie procesów przekazywania wiedzy. Muszą oni rozumieć, iż dla tworzenia, utrzymania oraz wykorzystania baz wiedzy niezbędne jest łączenie kompetencji „twardych” (hard skills) i „miękkich” (soft skills) oraz umiejętność zachęcania pracowników do wzajemnego kontaktowania się i przekazywania sobie doświadczeń i wiedzy, co powinno służyć wzbogacaniu pamięci organizacyjnej.

Samo pojęcie zarządzanie wiedzą (Knowledge management) staje się coraz powszechniej znane, ponieważ – po okresie wątpienia w jego znaczenie i efektywność – zaczyna się je doceniać. Zarządzanie wiedzą będzie w niedalekiej przyszłości głównym motorem reorganizacji i inwestowania w nowe technologie (J. Brillman, 2002).

Recenzent:
prof. dr hab. Maria PAWŁOWA

Dane korespondencyjne autora:

Marek LESZCZYŃSKI

Akademia Świętokrzyska im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

Wydział Zarządzania i Administracji

Instytut Ekonomii

Zakład Gospodarki Regionalnej

makrele@wp.pl

Wolontariat w przedsiębiorstwie

Voluntary services in enterprise

Słowa kluczowe: wolontariat, zasoby ludzkie, przedsiębiorstwo.

Key words: voluntary services, human resources, enterprises.

Summary

The article presents voluntary services in Poland. The content indicates directions of process changes that are related to voluntary work and presents examples of optimal using of volunteers resources in the enterprise. People experienced at voluntary work have different worldview and specific competencies. That's why they require to use special HR tools.

Artykuł dotyczy zjawiska wolontariatu w Polsce. Opracowanie wskazuje kierunki zmian procesów związanych z nieodpłatnym świadczeniem pracy oraz prezentuje przykłady optymalnego wykorzystania zasobów wolontariuszy w przedsiębiorstwie. Ludzie doświadczeni w pracy wolontaryjnej mają inny światopogląd i ukształtowany specyficzny zestaw kompetencji. Dlatego wymagają stosowania wyjątkowych narzędzi HR. Jednym słowem jak nie dopuścić do upadku w morze Ikara XXI wieku.

Wolontariat w Polsce

Słowo „wolontariat” zmieniło swoje znaczenie w ostatnich latach. Niegdyś określano nim ludzi bezinteresownie pracujących społecznie, wiązało się to często z dodatkowymi wartościami, niekiedy było postrzegane jako postawa heroiczna. Dziś wolontariat to jedna z metod samorozwoju. W niezwykle dynamicznym świecie, który nas otacza stanie w miejscu równa się cofaniu, zatem ludzie czują potrzebę działania. Ograniczenia rynku pracy stworzyły ogromną przestrzeń dla wolontariatu. Szybko się ona wypełnia i zwiększa swój zasięg. Mimo to nie powstała jeszcze żadna publikacja zgłębiająca to zagadnienie. Nie ukazała się ani jedna książka, poruszająca dogłębnie problematykę towarzyszącą zjawisku wolontariatu i coraz większej jego roli w polskim społeczeństwie. Proces ten jest źródłem wielu nowych możliwości, rodzi też istotne zagrożenia nadużyć. Dlatego powstały unormowania prawne w tej dziedzinie.

Uchwalona w kwietniu 2003 r., a obowiązująca od połowy 2004 r., ustawa o działalności pożytku publicznego i wolontariacie po raz pierwszy pozwala na wyraźne i jednoznaczne usytuowanie wolontariuszy w polskim systemie prawnym i gospodarczym.

Definiuje ona kim jest wolontariusz, jego prawa i obowiązki, a także prawa oraz obowiązki instytucji, korzystających z pracy wolontariuszy¹. Przepisy regulują także całość procesu świad-

¹ Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. nr 96, poz. 873).

czenia pracy przez osobę nie pobierającą wynagrodzenia². Prawodawstwo przewiduje również odpowiedzialność w razie wypadków czy śmierci przy pracy, a w związku z tym ubezpieczenia dla wolontariuszy³. Generalnie procedura angażowania wolontariuszy nie jest skomplikowana, a dostęp do świadczeń zdrowotnych czy wypadkowych dosyć ograniczony⁴. Dlatego wolontariat staje się coraz bardziej popularny w coraz szerszych kręgach. Pochłania ludzi z różnych środowisk, dotyczy coraz młodszych osób. Właśnie młode pokolenia odkrywają coraz to nowe oblicza pracy bez wynagrodzenia, traktując ją jak pole gromadzenia doświadczeń, próby realizacji marzeń, poznanie własnych możliwości, przekroczenie granic i barier, przełamanie ograniczeń. Przeżycie tego wszystkiego zmienia światopogląd, powoduje, że zupełnie inaczej postrzega się świat. Tacy ludzie wymagają wyjątkowego traktowania, stosowania innych technik HR w pracy z nimi. Proponuję analizę wybranych procesów z dziedziny zarządzania zasobami ludzkimi, aby na tej podstawie móc wnioskować o tym jak najlepiej wykorzystać wyjątkowość doświadczeń wolontariuszy w otoczeniu biznesowym. Jak efektywnie adaptować takie jednostki bez podcinania im skrzydeł, a wręcz przeciwnie – dając im wiatr w żagle.

HR i wolontariat

Wolontariat i praca z zespołem wolontariuszy rządzi się swoimi prawami. Bardzo często są one zupełnie odmienne od tych przestrzeganych w środowisku biznesowym⁵. Przejście z jednego otoczenia do drugiego to, wbrew pozorom, niełatwy proces. To, na ile sprawnie będzie on przebiegał, zależy w takim samym stopniu od pracodawcy, jak i pracownika. A przede wszystkim od ich dobrej woli oraz przygotowania. Fundamentem natomiast jest znajomość newralgicznych punktów i zjawisk⁶.

Jednym z podstawowych elementów kształtujących pracę z wolontariuszami jest rozstrzygnięcie na ile lider jest przywódcą, a na ile zarządzającym? Na początek naturalnie nasuwa się odpowiedź, że po pierwsze lider musi mieć charyzmę. Rzeczywiście charyzma jest bezwzględnie wymagana, jeśli grupa ma być efektywna. Jednak sama siła oddziaływania to za mało. Istnieją dwa rozwiązania połączenia predyspozycji przywódczych jednostki z umiejętnościami i wiedzą z zakresu zarządzania. Jednym z możliwych rozwiązań jest lider, który obok wrodzonych cech, był też szkoleny w kierunku zarządzania i zna oraz stosuje z łatwością wyuczone techniki. Drugą wersją połączenia tych dwóch elementów jest naturalny lider, pełniący funkcję zarządzającą, który tworzy zgrany zespół z jeszcze, co najmniej, jedną osobą, która posiada dużą wiedzę z dziedziny zarządzania i służy radą i pomocą, kiedy sytuacja tego wymaga.

Jednoznacznie można stwierdzić, że charyzma stanowi podstawę przywódcy w grupie wolontariuszy, czyli jednostka nieposiadająca jej nie jest w stanie skutecznie pełnić funkcji zarządzających, podczas, gdy w przedsiębiorstwie podstawą efektywności jest zarządzanie i twarde umie-

² Rozporządzenie ministra gospodarki, pracy i polityki społecznej z dnia 19 grudnia 2002 r. w sprawie wysokości oraz warunków ustalania należności przysługujących pracownikowi zatrudnionemu w państwowej lub samorządowej jednostce sfery budżetowej z tytułu podróży służbowej na obszarze kraju (Dz.U. nr 236, poz. 1990).

³ Ustawa z dnia 30 października 2002 r. o zaopatrzeniu wypadków lub chorób zawodowych powstałych w szczególnych okolicznościach (Dz.U. nr 199, poz. 1674 z późn. zm.).

⁴ www.infor.pl.

⁵ www.pracuj.pl/ngo.

⁶ „Przewodnik studenta praktyki 2006”, wydane przez pracuj.pl, „Wolontariat za granicą”.

jętności menedżerskie. Ta odmienność powoduje wiele problemów w trakcie przejścia z jednego środowiska do drugiego. Znacznie częściej dotyczy to zmiany z pracy w gronie wolontariuszy na otoczenie biznesowe. Mniej trudności ma naturalny lider, który nabył umiejętności i wiedzę z zakresu zarządzania. Natomiast drugi typ, ten wpierający się zespołem, może z dużym trudem adaptować się do nowych warunków. W obydwu przypadkach z pewnością pomocny byłby coaching lub mentoring i doszkalanie.

Kolejnym aspektem, który nieodzownie towarzyszy wolontariatowi jest stosowanie pozafinansowych sposobów motywowania. W przedsiębiorstwie stanowi to uzupełnienie systemu wynagradzania i zdarza się dość często, że stosowane są jedynie najprostsze narzędzia z tej dziedziny. Tymczasem w organizacji, w której pracują tylko wolontariusze, pozafinansowe techniki zachęcania do pracy stanowią podstawowe narzędzie motywowania. Wszelkie rozdawane dobra materialne mają charakter jedynie symboliczny, ich wartość w żaden sposób nie odzwierciedla włożonego przez wolontariuszy wysiłku. Rodzi to pewien kłopot w wycenieniu wykonywanej pracy. Zjawiskiem dość popularnym jest fakt, że osoby przyzwyczajone do świadczenia pracy bez zapłaty za nią, mają trudność w obiektywnej ocenie wartości swoich działań. Problem nie dotyczy trudności w rozmawianiu o pieniądzach, ale w blokadzie psychologicznej, która często rodzi się u osób długo pracujących w charakterze wolontariuszy. Blokada ta może ujawnić się w postaci dwóch skrajnych biegunów, albo jednostka tak silnie dąży do zarabiania dużo, bo tłumaczy sobie, że tyle lat napracowała się za darmo, albo jednostka zatraciła odruch myślenia o własnym wynagrodzeniu. Obie skrajności są niekorzystne, powodują rozczarowanie, niezadowolenie, a w końcu utratę motywacji. Dlatego, zwłaszcza osoby, które nie pracowały wcale lub bardzo krótko poza organizacją wolontaryjną, należy nauczyć właściwego podejścia do wartościowania wykonywanej pracy i przekładania jej na zarobki. Należy pokazać, że otrzymywanie pieniędzy za dobrze wykonaną pracę jest naturalnym jej efektem. Jednocześnie pracodawca powinien sam dobrze się orientować w rynkowej wartości pracy na stanowisku, na które planuje przyjąć osobę z długim doświadczeniem wolontaryjnym, aby móc złożyć adekwatną propozycję.

Jeszcze jednym ważnym zagadnieniem jest relatywnie bardzo duża rola atmosfery i relacji międzyludzkich w środowiskach wolontaryjnych. Chcąc adaptować wolontariusza do pracy w otoczeniu biznesowym, należy zwrócić uwagę i poświęcić nieco energii temu aspektowi. W organizacji, w której pracują tylko osoby, nie otrzymujące wynagrodzenia, bardzo dużo uwagi skupia się wokół ludzi i relacji między nimi. Szczere i spontanicznie formułowane informacje zwrotne przepływają we wszystkich możliwych kierunkach. Ogromną rolę grają emocje i indywidualne sympatie lub antypatie. Zaufanie budowane jest stopniowo i długo, bez nacisków z zewnątrz. Decyzje o stopniu zaangażowania w poszczególne projekty lub działania są podejmowane autonomicznie. Tymczasem w przedsiębiorstwie należy tłumić emocje, oraz chęć lub jej brak przebywania z niektórymi ludźmi. Przepływ informacji zwrotnej jest najczęściej jednostronny, należy nieustannie kontrolować wypowiedzane słowa. Współpracownicy są dobierani odgórnie, przez przełożonych lub dział kadr. Często od razu uczestniczy się w projektach, kiedy z dnia na dzień okazuje się, że na początku trzeba polegać na obcych ludziach. Zadania, ilość i tempo pracy są przydzielane odgórnie. Istnieje jasno określona hierarchia, przełożony ma władzę nad podwładnym. Podlega się ocenie. Uczestniczy się w sterowanych odgórnie procesach. Wymagany jest dużo większy poziom samokontroli oraz kontroli z zewnątrz. Jeżeli przejście z jednego środowiska do drugiego nastąpi nagle i bez wcześniejszego przygotowania się na nowy sposób pracy, efektem może być dezorientacja, zatracenie poczucia własnej wartości, deprecjacja posiadanych kwalifikacji i brak adaptacji. Aspekt relacyjny z jednej strony jest na tyle istotny, że znacząco wpływa na odnalezienie

się byłego wolontariusza w drapieżnym świecie biznesu. Z drugiej jednak strony, jest na tyle trudno uchwytny i niezauważalny, że bardzo często pomija się go i zapomina o nim. Błędem jest zakładanie, że każdy człowiek przecież wyczuwa kanon akceptowalnych i pożądaných w danych środowiskach zachowań. Jeśli pracodawca przygotowuje nowych pracowników na opisane zmiany, to bardzo pomoże w aklimatyzacji. Można to osiągnąć przez jasne powiedzenie o nowych zasadach, rozmowę w trakcie której wypracuje się wspólnie wnioski o tych zasadach lub kilkustopniowy proces wdrażania i przyzwyczajania do nowych warunków działania. Na pewno bardzo pomocna będzie kultura osobista i wrażliwość nowego pracownika oraz osób już pracujących w przedsiębiorstwie.

Ostatnim niezwykle ważnym zagadnieniem jest stosunek do błędów ludzi działających w obydwu omawianych środowiskach. Dla wolontariuszy błędy są codziennością. Nikt nie jest profesjonalistą, większość jest laikami w tym co robi. Popęlnianie pomyłek jest wkalkulowane w działalność. Oczywiście każdy powinien starać się ich unikać, ale jak już się pojawiają, są traktowane ze względu na wyrozumiałość. Wyjątkiem są te same błędy powtarzane wielokrotnie. Mimo wszystko atmosfera wokół niepowodzeń powoduje, że presja psychiczna jest dużo mniejsza. Natomiast w przedsiębiorstwie tolerancja dla błędów jest niemal równa zeru. Presję zwiększa odpowiedzialność za cały zespół. Tutaj każdy musi być profesjonalistą i działać w adekwatny do tego miana sposób. Bardzo często dodatkowo stres zwiększa presja czasu. Każda praca przekalkulowana jest na efekt i wynik finansowy. Jest to bardzo duża zmiana, która powoduje wzrost obciążeń psychicznych. Po raz kolejny warunki pracy z wolontariuszami okazują się być przeciwieństwem świata biznesu. Również z tą trudnością można sobie poradzić. Najlepiej byłoby, gdyby wolontariusz sam stopniowo kształtował swoją dojrzałość poprzez ponoszenie odpowiedzialności za popełniane błędy. Jeśli jednak potencjalny pracownik nie był na tyle przewidujący, to należy mu pomóc znaleźć metody radzenia sobie ze stresem i rozładowywania go.

Okazuje się, że obydwie światy bardzo wiele różni. Nie można jednak powiedzieć, że któryś jest dobry, a któryś zły. Działalność wolontaryjna z pewnością stanowi bardzo dobrą podbudowę pod profesjonalne wykonywanie pracy zawodowej⁷. Świadomość zarówno pracodawców, jak i pracowników, związana z pewnymi różnicami i koniecznością oswojenia się z nimi na pewno ułatwi spokojną i bezbolesną adaptację.

Specyfika wolontariatu w przedsiębiorstwie

2003 roku przeprowadzono badania, dotyczące wolontariatu w Polsce⁸. Okazało się, że 17 proc. badanych zadeklarowało, iż w ciągu ostatniego roku poświęciło czas (nie pobierając za to wynagrodzenia) na rzecz organizacji pozarządowych, ruchów społecznych i religijnych. Można szacować, że w tak rozumiany wolontariat w 2003 r. zaangażowało się 5,3 mln dorosłych Polaków.

- Połowa wolontariuszy na pomoc organizacjom, ruchom społecznym i religijnym poświęciła w 2003 r. nie więcej niż 15 godzin.
- Najczęściej wskazywanymi bodźcami do podjęcia pracy wolontaryjnej w organizacjach pozarządowych, ruchach społecznych i religijnych były bezpośrednie zaangażowanie osobiste lub kogoś znajomego (33,1 proc. wolontariuszy) oraz znajomość konkretnej organizacji lub grupy (30,3 proc.).

⁷ „Praca&kariera”, wyd. Platforma Mediowa Point Group 2004, „Jest praca”.

⁸ Dane pochodzą z badania przeprowadzonego w 2003 r. przez Stowarzyszenie Klon/Jawor we współpracy ze Stowarzyszeniem Centrum Wolontariatu i SMG/KRC.

- Zapytani o ważne dla siebie powody udzielenia pomocy, wolontariusze najczęściej wskazują zainteresowania lub przyjemność z wykonywania takiej pracy (70,6 proc.) i swoje moralne, religijne i polityczne przekonania (3 proc.).
- Najczęściej wskazywanym powodem braku zaangażowania w wolontariat jest konieczność zadbania w pierwszej kolejności o siebie i rodzinę – ten powód jest istotnym wyjaśnieniem dla 58 proc. osób, które nie wsparły żadnej organizacji czy inicjatywy pracą, pieniędzmi lub darami rzeczowymi.

Badanie zostało przeprowadzone w okresie, kiedy zjawisko wolontariatu dopiero raczkowało w polskiej gospodarce. Z roku na rok coraz bardziej przenika do świata biznesu i w różnorodny sposób na niego oddziałuje. Już w 2004 roku w Polsce działało czterdzieści tysięcy organizacji pozarządowych⁹, licząc tylko stowarzyszenia i fundacje. Zgodnie z rozszerzoną definicją trzeciego sektora liczba ta wyniosłaby sto tysięcy. Coraz więcej ludzi ma doświadczenia w tym zakresie i pojawia się problem jak je optymalnie wykorzystać w warunkach pracy płatnej. Proces ten będzie postępował. W krajach rozwiniętych trzeci sektor stanowi 10% siły roboczej¹⁰. Tym bardziej, że działalność w organizacjach pozarządowych młodych ludzi jest spójna z polityką młodzieżową Polski¹¹, która poszła w ślad za Organizacją Narodów Zjednoczonych, uchwalając akty prawne, integrujące działania, które prowadzą do umożliwienia uczestnictwa młodzieży w życiu publicznym, społecznym, kulturalnym i gospodarczym. Podsumowując, wolontariat jest olbrzymim potencjałem i jednocześnie wyzwaniem.

Kolejnym aspektem jest coraz bardziej powszechna obecność wolontariuszy w organizacjach biznesowych¹², co powoduje potrzebę budowania dialogu i współpracy między pracownikami a wolontariuszami, pracującymi w przedsiębiorstwie. Nie jest to wolontariat rozumiany według zapisu ustawy z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. nr 96, poz. 873). Co jednak nie zmienia faktu, że pojawiają się na coraz większą skalę osoby niepobierające wynagrodzenia lub pobierające w takiej wysokości, że trudno mówić o tym, aby spełniało ono swoje podstawowe funkcje. Powodem podejmowania takiej formy zbierania doświadczeń jest najczęściej prestiż pracy w konkretnym podmiocie lub brak możliwości znalezienia innej pracy. Oczywiście nie jest to pozytywne zjawisko, ale występuje na tyle silnie, że kształtuje kultury organizacyjne i zaczyna stawiać coraz poważniejsze wyzwania kadrze zarządzającej.

Niezaprzeczalnym atutem gromadzenia doświadczeń wolontaryjnych jest szlifowanie kompetencji społecznych¹³. W latach 2003–2005, pod opieką dr Tomasza Rostkowskiego i prof. Marty Juchnowicz, został zrealizowany w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie projekt badawczy o nazwie „Profil kompetencyjny absolwenta¹⁴”. Efektem tego projektu jest sporządzony profil kompetencyjny, najbardziej pożądanego pracownika na polskim rynku. Wszyscy pracodawcy niezależnie od branż wskazali taki sam zestaw kompetencji, który jest fundamentem dla kompetencji stricte zawodowych. Do wymienianych kompetencji należą: nastawienie na potrzeby klientów,

⁹ „Praktyki 2004” wydane przez pracuj.pl, „wolontariat zamiast praktyki”.

¹⁰ „Pracodawcy 2005/2006” wydane przez pracuj.pl, „Praca w trzecim sektorze”.

¹¹ „Nowa edukacja zawodowa” wyd. Koweziu, nr 6/2004, „Problematyka młodzieżowa w krajach Europy”.

¹² „Pracodawcy 2005/2006” wydane przez pracuj.pl, „Studenci na rynku pracy”.

¹³ „Eurostudent” – wydanie specjalne, nr 118/03/2006 „Nabij punkty w CV”.

¹⁴ Materiały z zajęć prowadzonych przez dr T. Rostkowskiego na Studium Podyplomowym w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie z Doradztwa zawodowego i zarządzania kompetencjami.

umiejętność współpracy, nastawienie na jakość, otwartość na zmiany, przedsiębiorczość, etyka działania, komunikowanie się i nastawienie na rozwój.

Takie same kompetencje wymienia w podobnym zestawieniu dr Beata Mazurek-Kucharska¹⁵. Opracowała ona autorskie badania, dotyczące potencjału kompetencyjnego, który jest najbardziej pożądanym na polskim rynku. Tworząc swoje opracowanie bazowała na doświadczeniach zebranych w trakcie pracy z 1200 bezrobotnych w ramach projektu PHARE 2002 „Promocja zatrudnienia i Rozwój Zasobów Ludzkich, Województwo Lubelskie”¹⁶ oraz 5000 bezrobotnych w ramach projektu „Rozwój Zasobów Ludzkich – Szkolenia i Poradnictwo Biznesowe dla Osób Zagrożonych Bezrobociem – Województwo Lubelskie”¹⁷.

Portal pracuj.pl przeanalizował preferencje przedsiębiorców w stosunku do kandydatów na praktyki i okazało się, że uzyskany profil studenta również istotnie pokrywa się z wymienionymi wyżej kompetencjami¹⁸.

Wszystkie wymieniane kompetencje są silnie kształtowane w trakcie pracy wolontaryjnej¹⁹. Pozwala to istotnie ukształtować osobowość młodego człowieka, tak że spełnia on oczekiwania pracodawców. Obecnie większość pracodawców poszukuje ludzi o określonym typie osobowości i ukształtowanych wartościach, ponieważ te elementy jest bardzo trudno kształtować. Wszystkie pozostałe czynniki, decydujące o wartości pracownika, takie jak umiejętności, wiedza, doświadczenie mogą zostać stosunkowo łatwo uzupełnione. Dlatego wolontariat daje tak ogromną przewagę na rynku pracy tym, którzy go doświadczyli. Bardzo ważne jest jednak, aby zdać sobie sprawę, że ta przewaga to jest potencjał, który wymaga mądrego i ukierunkowanego rozwoju oraz pielęgnowania. Warto zatem analizować stopień i kierunki oddziaływania roli wolontariatu w kształtowaniu zasobów ludzkich. W szczególności w dzisiejszych czasach, kiedy kierownictwo najwyższego szczebla w firmach jest coraz bliższe teorii kapitału ludzkiego i kiedy żyjemy w dobie „karier bez granic”²⁰.

Jak ocalić Ikarą?

Bardzo wielu pracodawców oczekuje od młodych ludzi, żeby byli aktywni, działali w okresie studiów jako wolontariusze i dzięki temu gromadzili doświadczenia. Rzeczywiście osoby, które mają bogate Curriculum Vitae już w trakcie studiowania okazują się lepiej odnajdywać w pracy oraz szybciej odnajdywać pracę, a niekiedy to praca odnajduje ich. Trudno się niezgodzić z wieloma korzyściami, jakie daje wolontariat. Stawia on też zupełnie nowe wyzwania przed przedsiębiorstwami w obliczu coraz większej roli jaką odgrywa w naszym społeczeństwie. Doświadczony wolontariusz przypomina antycznego Ikarę, który odważył się na przekroczenie barier i ograniczeń. Jednak jego niedojrzałość doprowadziła do klęski bohatera. Podobnie dzieje się z młodym aktywistą, który nie otrzyma właściwego szlifowania i ukierunkowania. Moment wkroczenia na rynek pracy decyduje, czy Ikarę spadnie boleśnie czy osiągnie ambitny cel. Ten drugi scenariusz jest

¹⁵ Materiały z zajęć prowadzonych przez dr B. Mazurek-Kucharskiej na Studium Podyplomowym w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie z Doradztwa zawodowego i zarządzania kompetencjami.

¹⁶ PHARE 2002 PL 2002/000 – 580.06.04.03.01.

¹⁷ Polska PL 008.03.01.001.

¹⁸ „Przewodnik studenta praktyki 2006”, wydane przez pracuj.pl.

¹⁹ „Kariera 2006” inżynieria, technologia, produkcja, IT, „Oczekiwania pracodawców wobec kandydatów”.

²⁰ Materiały z konferencji na temat „Rozwój kapitału ludzkiego – zarządzanie kompetencjami” organizowanej przez Katedrę Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, czerwiec 2006.

korzystny zarówno dla młodego człowieka, jak i przedsiębiorstwa, które go zatrudnia. Właściwa diagnoza potencjału, a później wsparcie w jego roztropnym ukierunkowaniu, to wysiłek, który bardzo się opłaca. Cele, które w ten sposób mogą zostać osiągnięte niekiedy przerastają pierwotne wyobrażenia. Powoduje to wiele pozytywnych skutków dla obu stron.

Literatura

1. Rozporządzenie ministra pracy i polityki społecznej z dnia 1 września 2000 r. w sprawie placówek opiekuńczo-wychowawczych (Dz.U. nr 80, poz. 900).
2. Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. nr 96, poz. 873).
3. Ustawa z dnia 23 kwietnia 1964 r. Kodeks cywilny (Dz.U. nr 16, poz. 93 z późn. zm.).
4. www.infor.pl.
5. Rozporządzenie ministra gospodarki, pracy i polityki społecznej z dnia 19 grudnia 2002 r. w sprawie wysokości oraz warunków ustalania należności przysługujących pracownikowi zatrudnionemu w państwowej lub samorządowej jednostce sfery budżetowej z tytułu podróży służbowej na obszarze kraju (Dz.U. nr 236, poz. 1990).
6. Ustawa z dnia 30 października 2002 r. o zaopatrzeniu wypadków lub chorób zawodowych powstałych w szczególnych okolicznościach (Dz.U. nr 199, poz. 1674 z późn. zm.).
7. Ustawa z dnia 24 kwietnia 2003 r. o działalności pożytku publicznego i o wolontariacie (Dz.U. nr 96, poz. 873).
8. www.pracuj.pl/ngo.
9. „Przewodnik studenta praktyki 2006”, wydane przez pracuj.pl, „Wolontariat za granicą”.
10. „Praca&kariera”, wyd. Platforma Mediowa Point Group 2004, „Jest praca”.
11. Dane pochodzą z badania przeprowadzonego w 2003 r. przez Stowarzyszenie Klon/Jawor we współpracy ze Stowarzyszeniem Centrum Wolontariatu i SMG/KRC.
12. „Praktyki 2004” wydane przez pracuj.pl, „wolontariat zamiast praktyki”.
13. „Pracodawcy 2005/2006” wydane przez pracuj.pl, „Praca w trzecim sektorze”.
14. „Nowa edukacja zawodowa” wyd. Koweziu, nr 6/2004, „Problematyka młodzieżowa w krajach Europy”.
15. „Pracodawcy 2005/2006” wydane przez pracuj.pl, „Studenci na rynku pracy”.
16. Eurostudent – wydanie specjalne, nr 118/03/2006 „Nabij punkty w CV”.
17. Materiały z zajęć prowadzonych przez dr T. Rostkowskiego na Studium Podyplomowym w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie z Doradztwa zawodowego i zarządzania kompetencjami.
18. Materiały z zajęć prowadzonych przez dr B. Mazurek-Kucharskiej na Studium Podyplomowym w Szkole Głównej Handlowej w Warszawie z Doradztwa zawodowego i zarządzania kompetencjami.
19. PHARE 2002 PL 2002/000 – 580.06.04.03.01 Polska PL 008.03.01.001.
20. „Przewodnik studenta praktyki 2006”, wydane przez pracuj.pl
21. „Kariera 2006” inżynieria, technologia, produkcja, IT, „Oczekiwania pracodawców wobec kandydatów”.
22. Materiały z konferencji na temat „Rozwój kapitału ludzkiego – zarządzanie kompetencjami” organizowanej przez Katedrę Rozwoju Kapitału Ludzkiego Szkoły Głównej Handlowej, Warszawa, czerwiec 2006.

Recenzent:

prof. dr hab. Stanisław KACZOR

Dane korespondencyjne autora:

Ewa KACAK

Fundacja Przedsiębiorczości i Etyki Biznesu,

Kraków, ul. Krasickiego 24

00-683 Kraków

ewakacak@poczta.onet.pl

Motywacja do pracy – rozważania teoretyczne

Work motivation – theoretical considerations

Słowa kluczowe: motyw, motywacja, motywacja pracy (do pracy).

Key words: motive, motivation, motivation to work (motivation work).

Summary

Article „Motivation to work – theoretical consideration” introduce widely understand motivation. Main concepts such as motive, motivation, motivation to work are analysis in this contents. In this article main aspects concern motivation types could be found. Priority factors hierarchy that can influence on professional activity are described. Among discussed motive groups there are material and immaterial examples.

Wstęp

Motywacja do pracy z jednej strony jest wciąż aktualnym problemem do rozwiązania, z drugiej zaś stanowi od dawna element zainteresowania wielu dziedzin nauki, między innymi: pedagogiki, psychologii, socjologii, ekonomii. Jako problem do rozwiązania jest z kolei przedmiotem do poważnych dyskusji dla polityków, a nawet przedstawicieli świata biznesu.

Jeszcze do niedawna wierzono, że problem motywowania ludzi do pracy będzie rozwiązywany automatycznie poprzez stwarzanie pracownikom możliwości rozwoju zawodowego lub odpowiednio prowadzonym działaniom z zakresu polityki płacowej. Długoletnie doświadczenia pokazały jednak, że motywacja do pracy nie polega jedynie na podnoszeniu płac i stwarzaniu pracownikom możliwości doksztalcania i doskonalenia umiejętności własnych. To poważny problem i podstawowe zadanie dla współczesnej polityki kadrowej wszystkich typów przedsiębiorstw: produkcyjnych, handlowych i usługowych.

Podstawowa terminologia

Do kluczowych pojęć, wymagających wyjaśnienia, w celu omówienia zjawiska motywacji do pracy, należą: motyw i motywacja.

W ujęciu psychologicznym **motyw** określany jest jako wewnętrzna podnieta, która zmusza człowieka do działania. Psycholodzy rozumieją to jako stan organizmu, pobudzający człowieka do działania, którego zadaniem jest zaspokojenie określonej potrzeby. Stąd też za podstawę powstawania motywu uznaje się podstawowe potrzeby ludzkie (całą ich hierarchię), do których zaspokojenia dąży każda jednostka¹.

¹ W. Okoń: Nowy słownik pedagogiczny, Żak, Warszawa 1996, s. 177.

W inny sposób motyw definiuje **K. Obuchowski** i określa go jako „*pełne, świadomie formułowane racje postępowania, w których jest jasno określony cel oraz program, który ma do tego celu doprowadzić*”².

Najogólniej, reasumując powyższe wyjaśnienia, motywem nazwać możemy jakiś czynnik, charakterystyczny dla danej jednostki, który wpływa na pobudzenie organizmu do działania, a co za tym idzie, osiągnięcia określonego (wyznaczonego, zamierzonego) celu.

W potocznym języku najczęściej **motywacja** utożsamiana jest z popędem. Nie chodzi tu jednak o najważniejszy, w teorii **Z. Freud’a**, popęd seksualny (libido). W ujęciu motywacyjnym popęd jest mechanizmem wrodzonym, który bierze czynny udział w zaspokajaniu biologicznych potrzeb organizmu³.

W kontekście naukowym terminu motywacja używamy do opisu różnych mechanizmów, które odpowiadają za uruchomienie, ukierunkowanie, podtrzymywanie, a następnie zakończenie zachowania. Mowa tu oczywiście o mechanizmach zachowań prostych i złożonych, wewnętrznych i zewnętrznych, jak również afektywnych i poznawczych⁴.

Motywacja może być zatem swoistego rodzaju działaniem, na które oprócz samych motywów (ich rodzaju i natężenie, z jakim docierają do jednostki), wpływ ma cel, jaki musi być osiągnięty po zakończeniu działania, oraz rodzaj (forma) „nagrody”, której oczekuje jednostka.

W kontekście powyższych rozważań i konkluzji, dotyczących terminologii motywacji, rozważyć należy pojęcie motywacji do pracy (motywacji pracy).

Aspekt motywowania pracowników jest problemem przede wszystkim natury psychologicznej, ale stanowi również przedmiot badań innych nauk, między innymi: ekonomii, socjologii, pedagogiki, a nawet medycyny.

W ujęciu **J. Stępnia** motywacja pracy to „*[...] wpływ potrzeb, dążeń i przekonań, które skłaniają ludzi do pracy. Praca jawi się [...] – tutaj – jako sposób umożliwiający realizację określonych potrzeb*”⁵. Jednocześnie motywacja pracy jest procesem wpływającym na organizm człowieka i pobudzającym go do działania. Owo działanie z kolei ma wyzwolić i podtrzymać gotowość jednostki do wykonywania pracy⁶.

Skoro motywacja jest swoistego rodzaju działaniem, to motywacja do pracy będzie działaniem, ale ukierunkowanym już na określony proces pracy. W takim kontekście może być też nazwana zbiorem wszystkich potrzeb jednostki, które motywują do podejmowania i wykonywania pracy oraz ukierunkowują człowieka na określone zachowania i reakcje związane, w sposób bezpośredni, bądź pośredni, z pracą. W takim znaczeniu zachowaniami i reakcjami, w sposób bezpośredni związanymi z pracą, będzie, między innymi: rozwój zainteresowań zawodowych, kształcenie i doksztalcanie, czytelnictwo literatury fachowej. Grupę drugą reakcji i zachowań stanowić będą cechy charakterystyczne dla danego pracownika, a mające wpływ na sytuacje związane z pracą. Będzie to przede wszystkim: pilność, punktualność, odpowiedzialność, zaangażowanie.

² K. Obuchowski: *Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich*, Zysk i S-ka, Poznań 1995, s. 33.

³ W. Okoń: *Nowy...*, s. 219.

⁴ J. Strelau (red.): *Psychologia*, T.2, GWP, Gdańsk 2003, s. 247.

⁵ J. Stępień: *Wstęp do socjologii, psychologii i organizacji pracy*, Wydawnictwa eMPI2 s.c., Poznań 2000, s. 22.

⁶ J. Nowakowski (red.): *Nauka pracy*, PWN, Warszawa 1979, s. 141.

Teorie motywacji

Rozwój różnych teorii motywacji, to początek badań, dotyczących procesu motywowania oraz czynników motywacyjnych, mających znaczenie w budowaniu całych systemów wpływających na modyfikację ludzkich zachowań w celu wykorzystania przez jednostki określonych czynności.

Teorie motywacji zajmują się zarówno elementami składowymi określonych środowisk pracy, jak również indywidualnymi właściwościami pracowników.

W literaturze przedmiotu opisane zostały dwie grupy teorii motywacji. Pierwsza to teorie składników motywacji, druga – teorie procesu motywowania.

Do grupy pierwszej należy:

- koncepcja motywacji osiągnięć,
- teoria hierarchii potrzeb A. Maslow'a,
- teoria właściwości pracy,
- teoria motywatorów i czynników higieny,
- teoria ERG C. Alderfer'a.

Do grupy drugiej teorii procesu motywowania zaliczamy:

- teorię oczekiwań,
- teorię słuszności,
- teorię ustanawiania celów,
- cykl wysokiego poziomu wykonywania zadań.

Koncepcja motywacji osiągnięć, autorstwa **D. McClelland'a**, powstała w połowie XX wieku. Charakteryzuje ludzi z dużą potrzebą osiągnięć, którzy satysfakcję z działania osiągają w chwili realizacji jakiegoś celu, przy jednoczesnej chęci bycia najlepszymi.

Opracowane wyniki badań pozwoliły D. McClelland'owi na sformułowanie trzech właściwości charakteryzujących osoby z wysoką potrzebą osiągnięć. Okazało się bowiem, że są to pracownicy, którzy:

- 1) preferują środowisko pracy, w którym są w pełni odpowiedzialni za wykonywane zadania;
- 2) potrafią ocenić ryzyko oraz wartość możliwego do realizacji celu;
- 3) potrzebują częstego uznania w działaniach zawodowych⁷.

Zgodnie z **teorią potrzeb A. Maslow'a** człowiek stara się osiągnąć i zdobyć to, czego jeszcze nie posiada i to, co jawi mu się jako najważniejsze. Jednak zaspokojenie potrzeb wcześniejszych (niższych) nie motywuje do dalszego działania, ale jest niezbędne, by móc zaspokajać potrzeby kolejne – wyższego rzędu⁸.

A. Maslow ujął potrzeby w pięć, kolejno występujących po sobie, grup. Pierwsze cztery są potrzebami podstawowymi (niedoboru lub braku), do których autor zaliczył: potrzeby fizjologiczne, bezpieczeństwa, przynależności i miłości, szacunku i samoakceptacji. Piątą grupę stanowią metapotreby, inaczej potrzeby wzrostu, nazywane również potrzebami samorealizacji (spełniania siebie, uczenia się nowych umiejętności itp.)⁹.

Autorzy **teorii właściwości pracy**, **J.R. Hackman** i **G.R. Oldham**, uważają, że jeżeli pracownika cechuje silna potrzeba wzrostu, wówczas konkretne właściwości pracy, częściej pozy-

⁷ D.P. Schultz, S.E. Schultz: Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy, PWN, Warszawa 2002, ss. 281–282.

⁸ Tamże, s. 282.

⁹ K. Drat-Ruszczak: Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne, (w:) J. Strelau (red.): Psychologia, T.2, GWP, Gdańsk 2003, ss. 641–642.

tywne niż negatywne, stwarzają psychologiczne warunki niezbędne do wzrostu motywacji, wydajności i satysfakcji z pracy¹⁰.

Bardzo ciekawą teorię stworzył **F. Herzberg**, która funkcjonuje pod nazwą **teorii motywatorów i czynników higieny**. Jak już sama jej nazwa wskazuje, Herzberg wymienił dwie grupy czynników motywujących. Pierwsza to motywatory (czynniki ważniejsze), będące wewnętrznymi właściwościami pracy, których zadaniem jest motywowanie do wykonywania zawodowych obowiązków i kształtowania prawidłowych postaw pracowniczych. Motywatory to między innymi: odpowiedzialność, uznanie ze strony innych, szacunek do pracy, własny rozwój zawodowy.

Druga grupa czynników Herzberg'a to czynniki higieny (mniej ważne), odpowiedzialne za niezadowolenie z pracy, wśród których wymienia się głównie: warunki pracy, wynagrodzenie, stosunki interpersonalne, rodzaj świadczeń socjalnych¹¹.

Teoria ERG C. Alderfer'a przypomina teorię potrzeb A. Maslow'a. Różni się jednak od niej tym, że autor wymienił tutaj tylko trzy potrzeby, do których zaspokojenia powinien dążyć pracownik. Są to:

1. Potrzeby istnienia (pożywienia, fizycznego bezpieczeństwa).
2. Potrzeby więzi społecznych w zakładzie pracy.
3. Potrzeby wzrostu (rozwoju i doskonalenia zawodowego)¹².

Teoria oczekiwań V. Vroom'a zakłada, że pracownicy podejmują się wykonywania takich zadań, które przynoszą określone korzyści: materialne (np. premie), bądź niematerialne (np. awans zawodowy).

W **teorii słuszności J.S. Adams'a** na motywację wpływa tak zwane sprawiedliwe traktowanie pracy. Polega ono na nieświadomym obliczaniu przez pracownika stosunku wyniku do wkładu pracy, a następnie porównywaniu go z wynikami współpracowników. W chwili pojawienia się przewagi po stronie innych powstaje napięcie, którego odpowiednie zredukowanie powinno przywrócić stan równowagi. Poczucie słuszności pojawia się w momencie uznania sprawiedliwego stosunku nagrody do wysiłku¹³.

Podstawowym źródłem motywacji w **teorii ustanawiania celów E. Locke'a** jest dążenie do osiągnięcia konkretnego celu, np. opracowanie nowej receptury. Jest to dużo prostszy proces, niż w **cyklu wysokiego poziomu wykonywania zadań**, gdzie cel ma wpływ na poziom ich wykonywania, będąc jednocześnie zależnym od rodzaju zadań oraz zdolności pracownika¹⁴. Zwiększenie motywacji możliwe jest, gdy:

- „Pracownik jest zaangażowany w cel.
- Sprzężenie zwrotne informuje pracownika o zbliżaniu się do celu.
- Pracownika cechuje wysokie poczucie własnego sprawstwa lub spodziewa się dobrych wyników.
- Zadanie nie jest zbyt trudne”¹⁵.

¹⁰ D.P. Schultz, S.E. Schultz: Psychologia..., s. 288.

¹¹ Tamże, ss. 285–286.

¹² Tamże, ss. 284–285.

¹³ Tamże, ss. 292–293.

¹⁴ Tamże, ss. 293–295.

¹⁵ Tamże, s. 295.

Typy motywacji

Typy motywacji oraz ich klasyfikacja uzależnione są od:

- hierarchii czynników wpływających na określony typ motywacji,
- hierarchii czynników dnia codziennego konkretnych osób.

Psychologia ujęła motywację z punktu widzenia dwóch stanowisk, wyróżniając jako pierwszą koncepcję motywacji ekonomiczną, a kolejno – biurokratyczną.

Koncepcja ekonomiczna dominowała w naszym kraju przez bardzo wiele lat, głosząc zasadę, że im wyższa płaca, tym lepsza praca. W praktyce koncepcja ta nie znalazła do końca potwierdzenia, gdyż z czasem brakło środków na jej stosowanie.

Koncepcja biurokratyczna, rozwijająca się od dawna, zajmuje czołowe miejsce w polityce zarządzania przedsiębiorstwami naszego kraju. Okazuje się bowiem, że najlepsze efekty w pobudzaniu motywacji do pracy przynosi zarządzanie przez zakazy i nakazy, wsparte kontrolą typu administracyjnego. Z pozytywnym skutkiem metoda ta sprawdza się w walce z absencją (nieobecnością) i niepunktualnością¹⁶.

Ciekawy i prosty podział zaproponował **J.A.C. Brown**, dzieląc motywację na trzy typy:

1. Zamiłowanie do pracy lub/i zawodu.
2. Życie się z miejscem pracy lub/i pozycją zawodową.
3. Podejmowanie pracy w celu zaspokojenia potrzeb fizjologicznych¹⁷.

Również trójczłonowy podział motywacji pracy przedstawili **H. Januszek** i **J. Sikora**. Autorzy wymienili motywację ekonomiczną, produkcyjną i społeczno-osobistą.

1. W **motywacji ekonomicznej** czynnikiem motywującym do pracy jest aspekt finansowy, stanowiący jednocześnie podstawę realizacji życiowych potrzeb.
2. **Motywacja produkcyjna** zależna jest przede wszystkim od środowiska i warunków pracy, a wśród motywatorów wymienia się tutaj: bezpieczeństwo pracy, odpowiednie warunki higieniczne, możliwość wykorzystania nowoczesnych urządzeń technicznych, udział w systemie organizacyjnym zakładu.
3. **Motywacja społeczno-osobista** jest związana bezpośrednio ze środowiskiem zakładowym, a grupę priorytetowych motywatorów stanowią: pozytywne stosunki z przełożonymi oraz nie-naganny klimat w zespołach pracowniczych, współuczestnictwo w życiu danego zakładu, pochwały i wyróżnienia¹⁸.

Równie godna uwagi jak pozostałe, klasyfikacja typów motywacji opracowana została przez **D. Katz'a** i **R. Kahn'a**, którzy to zaproponowali sześć jej wzorów. Są to:

- 1) respektowanie norm obowiązujących w danym przedsiębiorstwie,
- 2) uznanie w oczach innych,
- 3) dążność do pozyskiwania korzyści,
- 4) dążenie do osiągnięcia satysfakcji i samorealizacji,
- 5) zadowolenie z przynależności do grup nieformalnych złożonych z pracowników danego zakładu,
- 6) chęć realizacji społecznych celów¹⁹.

¹⁶ X. Gliszczyńska: Motywacja do pracy, KiW, Warszawa 1981, ss. 6–7.

¹⁷ J.A.C. Brown: Społeczna psychologia przemysłu, KiW, Warszawa 1962, s. 226.

¹⁸ H. Januszek, J. Sikora: Socjologia pracy, Wydawnictwo A.E., Poznań 2000, s. 172.

¹⁹ D. Katz, R. Kohn: Społeczna psychologia organizacji, PWN, Warszawa 1979, ss. 517–520.

Hierarchia motywów

Na bazie dotychczasowych badań w literaturze przedmiotu występują dwie grupy motywatorów, uznanych za priorytetowe, wpływających na aktywność zawodową człowieka. Do grupy pierwszej należą motywy materialne, grupę drugą stanowią motywy pozamaterialne.

Materialne motywy pracy ściśle związane są z zaspokajaniem potrzeb fizjologicznych, stąd też duża ich powszechność i uniwersalność.

W klasie motywów materialnych wymieniane są trzy kolejne grupy potrzeb, wymuszających wręcz posiadanie materialnych dóbr. Są to:

1. Potrzeby pierwsze (fizjologiczne).
2. Potrzeby wygody – to swoistego rodzaju snobizm, przejawiający się w chęci posiadania luksusowego mieszkania, modnych ubrań czy samochodu wysokiej klasy.
3. Potrzeby uzależnione od posiadania dóbr materialnych (np. dominacja grupowa, przewaga nad innymi)²⁰.

Grupa **pozamaterialnych motywów pracy** związana jest z procesem zaspokajania ludzkich ambicji. Może występować jako grupa potrzeb niezależnych lub w powiązaniu, często ściśłym, z motywami materialnymi.

Na grupę pozamaterialnych motywów pracy wpływa pięć poniższych potrzeb:

1. Potrzeba uznania.
2. Potrzeba przynależności
3. Potrzeba wyróżniania się.
4. Potrzeba samodoskonalenia.
5. Potrzeba władzy²¹.

Analizując hierarchię motywów i dowodząc jej słuszności, **J. Nowakowski** wymienił kilka prawidłowości z niej wynikających:

1. Siła motywacji zależy od aktualnych i przyszłych potrzeb charakterystycznych dla danego pracownika. Uzależnione jest to od wieku, doświadczenia zawodowego i pewności zatrudnienia. Wiek mobilizuje do szukania stałej pracy i gromadzenia zabezpieczeń przed ewentualnymi trudnościami. Niepewność zatrudnienia w pewnym stopniu zwiększa aktywność zawodową, ale może też powodować dużą nerwowość, a co za tym idzie, niechęć i niezadowolenie z dotychczasowej pracy.
2. W procesie motywacji pracownika najczęściej udział bierze nie jeden, lecz cała grupa motywatorów, które wzajemnie się uzupełniają lub ograniczają.
3. Cele i potrzeby działania człowieka zależne są nie tylko od niego samego, ale również od środowiska pracy oraz aspektów z nią związanych. Uzyskanie zaś akceptacji w środowisku pracy możliwe jest w chwili zaakceptowania i podporządkowania się pracownika określonym normom.
4. Trudności z realizacją dążeń lub celów, stawianych sobie przez pracownika, są przyczyną niezadowolenia z pracy, trudności w kontaktach interpersonalnych, które to są przyczyną licznych napięć i frustracji²².

²⁰ R. Nowakowski (red.): Nauka..., s. 142.

²¹ Tamże, ss. 142–144.

²² Tamże, ss. 145–146.

Podsumowanie

Rozważania teoretyczne, dotyczące aspektów szeroko rozumianej motywacji do pracy (chodzi o spojrzenie na zjawisko z punktu widzenia różnych nauk) pokazują ważność omawianego problemu, jak również jego rozległość. Nowe teorie, dotyczące rozwoju człowieka i zmiany na rynku pracy przyczyniają się do nowego spojrzenia na zjawisko motywacji oraz konfrontacji wyników dotychczasowych badań nad problemem w psychologii, pedagogice i ekonomii. Psychologii, gdyż zajmuje się wszelkimi procesami psychicznymi, zachodzącymi w ludzkim organizmie; pedagogiki, gdyż stara się coraz lepiej kształtować zachowanie się człowieka, i ekonomii, która, jak się okazuje, ma największy wpływ na powstawanie i kształtowanie się systemów motywacyjnych, co niewątpliwie prowadzi do lepszego i skuteczniejszego motywowania do pracy.

Literatura

1. Brown J.A.C.: Społeczna psychologia przemysłu, KiW, Warszawa 1962.
2. Drat-Ruszczak K.: Teorie osobowości – podejście psychodynamiczne i humanistyczne, (w:) Strelau J. (red.): Psychologia, T. 2, GWP, Gdańsk 2003.
3. Gliszczyńska X.: Motywacja do pracy, KiW, Warszawa 1981.
4. Januszek H., Sikora J.: Socjologia pracy, Wydawnictwo A.E., Poznań 2000.
5. Katz D., Kohn R.: Społeczna psychologia organizacji, PWN, Warszawa 1979.
6. Nowakowski J. (red.): Nauka pracy, PWN, Warszawa 1979.
7. Obuchowski K.: Przez galaktykę potrzeb. Psychologia dążeń ludzkich, Zysk i S-ka, Poznań 1995.
8. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny, Żak, Warszawa 1996.
9. Schultz D.P., Schultz S.E.: Psychologia a wyzwania dzisiejszej pracy, PWN, Warszawa 2002.
10. Stępień J.: Wstęp do socjologii, psychologii i organizacji pracy, Wydawnictwa eMPI2 s.c., Poznań 2002.
11. Strelau J. (red.): Psychologia, T.2, GWP, Gdańsk 2003.

Recenzent:
dr Ireneusz WOŹNIAK

Dane korespondencyjne autora:

Iwona PACAJ-JASIUK

92-434 Łódź

ul. Maćka z Bogdańca 16B m. 23/24

e-mail: pacaj_jasiuk@op.pl

Daniel KUKLA

Akademia im. Jana Długosza, Częstochowa

Łukasz BEDNARCZYK

Agencja Zatrudnienia ZAJAN, Częstochowa

Doradca zawodowy a doradca personalny – cechy, kompetencje, możliwości zatrudnienia, regulacje prawne

Job advisor versus personal advisor – qualities, reference and possibilities of employment, legal regulations

Słowa kluczowe: doradca zawodowy, doradca personalny.

Key words: job advisor, personal advisor.

Summary

This paper presents basic information concerning the profession of a job advisor and personal advisor i.e. legal regulations, the essence of profession, the range of competences, possibilities of employment and promotion to higher offices, the role of a job and personal advisor in the company. Job advising institutions are also presented as the environment of a job and personal advisor's work. A school job advisor is also introduced as a person responsible for job knowledge among students. Detailed conditions connected with undertaking the job of both: job and personal advisor are considered. Social, organizational, psychological, physical and health conditions, inevitable in order to undertake work in these professions are also discussed. The issue of a job and personal advisor's earnings is also taken into consideration.

Doradca zawodowy

Zawód doradcy zawodowego w Polsce powstał oficjalnie w 1995 roku i został opisany w „Klasyfikacji zawodów i specjalności”, zgodnie z rozporządzeniem Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 roku w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania¹. Doradcy zawodowi należą do pracowników „publicznych służb zatrudnienia”. Należy zdefiniować pojęcie doradcy zawodowego. Słownik pedagogiki pracy definiuje następująco: Doradca zawodowy to osoba pomagająca młodzieży, a także osobom dorosłym w podejmowaniu decyzji dotyczących ich przyszłej pracy i przygo-

¹ Dz. U. z 2002 roku, nr 222, poz. 1898.

towania do niej². Zadania w zakresie poradnictwa zawodowego realizują: doradca zawodowy – stażysta, doradca zawodowy, doradca zawodowy I stopnia, doradca zawodowy II stopnia. Zadania doradcy zawodowego zostały zawarte w ustawie o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy³. W myśl ustawy doradcą zawodowym może zostać osoba, która otrzymała licencję zawodową, jeżeli:

- posiada pełną zdolność do czynności prawnych,
- nie była karana,
- posiada wyższe wykształcenie,
- wykonywała zadania w zakresie poradnictwa zawodowego przez okres co najmniej 12 miesięcy w publicznych służbach zatrudnienia lub ukończyła szkolenia przygotowujące do świadczenia poradnictwa zawodowego potwierdzone odpowiednimi dokumentami, w ciągu dwóch lat przed dniem złożenia wniosku o licencję,
- posiada obywatelstwo polskie lub wykaże się znajomością języka polskiego, wystarczającą do wykonywania zadań.

Tryb nadawania licencji zawodowych pośrednika pracy i doradcy zawodowego reguluje rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 20 października 2004 roku⁴.

Doradcą zawodowym I stopnia (art. 94 ust. 4 ustawy) może zostać osoba, spełniająca łącznie warunki, o których mowa w ust. 2, oraz:

- posiadająca co najmniej 24-miesięczny staż pracy na stanowisku doradcy zawodowego w publicznych służbach zatrudnienia i ukończone studia magisterskie lub co najmniej 12-miesięczny staż pracy na stanowisku doradcy zawodowego w publicznych służbach zatrudnienia i ukończone studia magisterskie z zakresu psychologii lub poradnictwa zawodowego,
- ukończyła szkolenia z zakresu poradnictwa zawodowego potwierdzone odpowiednimi dokumentami.

Na wniosek osoby zainteresowanej przyznaje się licencję zawodową doradcy II stopnia gdy wnioskodawca spełnia łącznie warunki, o których mowa w ust. 2 pkt 1, 2 i 5, oraz:

- ukończył studia podyplomowe z zakresu poradnictwa zawodowego,
- posiada co najmniej 36-miesięczny staż pracy na stanowisku doradcy zawodowego I stopnia.

Wnioski dotyczące licencji zawodowej dla pośrednika pracy oraz doradcy zawodowego określonego stopnia składa się do wojewody właściwego ze względu na siedzibę pracodawcy lub, w przypadku niewykonania pracy, do wojewody właściwego ze względu na miejsce zamieszkania.

Aby zostać doradcą zawodowym należy spełnić szereg wymagań. Wśród nich najważniejsze to wymagania psychologiczne, fizyczne i zdrowotne. Jeśli chodzi o wymagania psychologiczne to doradca zawodowy musi posiadać kompetencje społeczne. Kompetencja oznacza zakres „posiadanych uprawnień oraz pełnomocnictw do wykonywania określonych czynności, zakres odpowiedzialności także za wiedzę z danej dziedziny”⁵. Natomiast kompetencje społeczne to cechy osobowości, uzdolnienia i zainteresowania, warunkujące powodzenie pracy z ludźmi. Podstawową umiejętnością jest nawiązywanie kontaktów z klientami, polegające na tworzeniu atmosfery otwartości, życzliwości i zaufania. Doradca musi próbować wyzwolić aktywność oraz inicjatywę klien-

² Z. Koczniewska-Zagórska, T. Nowacki, Z. Wiatrowski, Słownik pedagogiki pracy, Wyd. Ossolineum, Warszawa – Wrocław 1986, s. 54.

³ Dz. U. z 2004 roku, nr 99 poz. 1001 z późn. zm.

⁴ Dz. U. z 2004 roku nr 238, poz. 2393.

⁵ I. Kamińska-Szmaj (red.), Słownik wyrazów obcych, Wyd. Europa, Wrocław 2001, s. 398.

ta i doprowadzić do tego, aby sam podjął decyzję zawodową. Empatia, obiektywizm oraz tolerancja to cechy również bardzo pożądane u doradcy zawodowego. Inne dwie cechy, które powinien posiadać to odporność emocjonalna i samokontrola – doradca często znajduje się w trudnych sytuacjach gdzie może odczuwać złość i zniechęcenie. Musi być w interakcji z klientem cierpliwy i wytrwały. Na doradcy zawodowym ciąży odpowiedzialność społeczno-moralna. Uzyskuje informacje od klienta, które musi zachować tylko dla siebie, musi pamiętać o poszanowaniu autonomii osoby, jej prawie do samodzielnego decydowania o sobie.

Doradca zawodowy udziela specjalistycznej pomocy młodzieży i osobom dorosłym w wyborze zawodu, szkoły czy szkolenia. W swojej pracy stosuje różne metody: wywiad, rozmowę doradczą, analizę dokumentów, obserwację oraz testy psychologiczne i pedagogiczne. Usługi jakie oferuje można podzielić na dwie grupy: poradnictwo zawodowe i informację zawodową. Informacja jest krótsza niż poradnictwo. Nie rozwiązuje problemu, lecz przekazuje dane dotyczące np. instytucji szkoleniowych.

Doradcy zawodowi służą klientom poradą indywidualną i grupową. Współpracują również z różnego rodzaju instytucjami rynku pracy: pracodawcami, szkołami oraz firmami szkoleniowymi. Mają do wykorzystania wiele narzędzi, lecz najwięcej mają ich doradcy z wykształceniem psychologicznym – Kwestionariusz preferencji Zawodowych (KPZ), oraz Baterię Testów Uzdolnień Ogólnych (BTUO). Oprócz tego mogą wykorzystywać Baterię Testów APIS – P, Baterię Testów APIS–Z, Inwentarz Stanu i Lęku (ISCL), Kwestionariusz Osobowości Eysencka (EPO–R), Kwestionariusz Temperamentu Formalna Charakterystyka Zachowania (FCZ – KT) do diagnozy podstawowych cech temperamentalnych⁶.

Praca doradcy zawodowego należy do prac tzw. lekkich. Przeciwwskazaniami do wykonywania tego zawodu jest niewydolność intelektualna, choroby psychiczne i wszelkie zaburzenia ośrodkowego układu nerwowego oraz wady wzroku nie poddające się korekcji, wady słuchu i wymowy. Jeśli chodzi o możliwość zatrudnienia osób niepełnosprawnych to mogą zatrudnienie uzyskać osoby z zaburzeniami w zakresie ruchów kończyn dolnych, jak również poruszające się na wózkach inwalidzkich.

Jeśli chodzi o regulacje prawne, dotyczące doradztwa zawodowego w placówkach oświatowych, zostały one zamieszczone w Ustawie z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty⁷. Ustawa dała delegację ministrowi właściwemu do spraw oświaty i wychowania do określenia, w drodze rozporządzeń, szczegółowych zasad udzielania, organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach. Polska jest członkiem Unii Europejskiej, więc należy mieć na uwadze, że światowe standardy gwarantują uczniom dostępność i powszechność usług doradczych na terenie szkoły. Memorandum, dotyczące kształcenia ustawicznego opracowane przez Komisję Europejską w 2000 roku w punkcie 5 zawiera zalecenia, które dotyczą profesjonalnej pomocy doradczej dla uczniów i studentów. Państwa Unii stosują te zalecenia w praktyce⁸. Ważnym dokumentem, dotyczącym doradztwa zawodowego w szkołach, jest rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 2 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów szkół⁹, nakłada ono na dyrektorów szkół i rady pedagogiczne „obowiązek wewnątrz szkolnego systemu doradztwa oraz zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia,

⁶ www.praca.gov.pl (strona z dnia 8 czerwca 2006 roku).

⁷ Dz. U. z 1996r., nr 67, poz. 329 z późniejszymi zmianami.

⁸ www.wsipnet.pl/oswiata (strona z dnia 20 maja 2006 roku).

⁹ Dz. U. z 2001r., nr 61, poz. 624 oraz Dz. U. z 2002r., nr 10, poz. 96.

a także organizację współdziałania z poradniami psychologiczno-pedagogicznymi, w tym poradniami specjalistycznymi oraz innymi instytucjami, świadczącymi poradnictwo i specjalistyczną pomoc uczniom i rodzicom”. Osoby, które mogą zrealizować te zadania to: doradca zawodowy lub nauczyciel posiadający przygotowanie do prowadzenia zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu¹⁰. Innym ważnym dokumentem jest rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach¹¹. Rozporządzenie to wyznaczyło szkołom nową rolę, stworzyło podstawę prawną do zatrudnienia w placówkach szkolnych na każdym poziomie edukacji – szkolnych doradców zawodowych. W 2002 r. w ramach zespołu konsultantów Wydziału Poradnictwa Zawodowego Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, sprecyzowano koncepcję działań szkolnego doradcy zawodowego – jako osoby odpowiedzialnej za organizację i funkcjonowanie wewnątrz szkolnego systemu doradztwa. System ten to ogół działań podejmowanych przez szkołę w celu przygotowania uczniów do wyboru zawodu, poziomu i kierunku kształcenia. System powinien określać role i zadania nauczyciela, czas i miejsce realizacji zadań, oczekiwane efekty, metody pracy¹². Do pełnienia swych obowiązków doradca musi mieć odpowiednie kwalifikacje określone w rozporządzeniu MENiS z 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli¹³. Najważniejszym wymogiem, aby zostać szkolnym doradcą zawodowym, jest ukończenie studiów magisterskich. Bądź to na kierunku zgodnym lub zbliżonym z rodzajem prowadzonych zajęć i przygotowaniem pedagogicznym, bądź na kierunku innym niż rodzaj prowadzonych zajęć i przygotowaniem pedagogicznym, która ponadto ukończyła studia podyplomowe lub inne prowadzone przez szkołę wyższą z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego, doradztwa personalnego albo kurs kwalifikacyjny z zakresu orientacji i poradnictwa zawodowego¹⁴. Główne wymagania psychologiczne w odniesieniu do zawodu szkolnego doradcy zawodowego to komunikatywność, szacunek dla autonomii ucznia, operatywność, przedsiębiorczość, umiejętność współpracy, świadomość własnych ograniczeń w zakresie udzielania pomocy.

Doradca zawodowy jest zawodem związanym przede wszystkim ze sferą budżetową. Głównie są oni zatrudnieni w powiatowych i wojewódzkich urzędach pracy oraz Ochotniczych Hufcach Pracy i Biurach Karier przy wyższych uczelniach. Pracują również w poradniach psychologiczno-pedagogicznych, prywatnych agencjach pośrednictwa pracy. Największe szanse w tym zawodzie mają obecnie psychologowie, pedagodzy i socjologowie oraz absolwenci studiów z zakresu pedagogiki pracy z ukierunkowaniem na poradnictwo zawodowe.

Możliwości rozwoju kariery zawodowej doradcy zawodowego są ograniczone. Dotyczy to przede wszystkim zatrudnionych w sferze budżetowej. Doradcy zawodowi, pracujący w urzędach pracy, awansują na podstawie przepisów dotyczących pracowników urzędów państwowych. Przepisy te określają jakie trzeba spełnić kryteria, by awansować, chodzi tu o wykształcenie, jak i liczbę lat pracy. Doradcy zawodowi, pracujący w poradni psychologiczno-pedagogicznej, mogą awansować na kierownika poradni. Awans wiąże się z co najmniej kilkuletnim doświadczeniem zawodowym, jak i fachowością.

¹⁰ A. Łukaszewicz, G. Sołtysińska, *Szkolny Doradca Zawodowy*, Wyd. KOWEziU, Warszawa 2003, s. 6.

¹¹ Dz. U. z 2003 roku, nr 11, poz. 114.

¹² A. Łukaszewicz, G. Sołtysińska, *Szkolny...*, s. 27.

¹³ Dz. U. z 2002 roku, nr 155, poz. 1288.

¹⁴ A. Łukaszewicz, G. Sołtysińska, *Szkolny...*, s. 11.

Z drugiej strony, doradca zatrudniony w przedsiębiorstwie może również wykazać się swoimi umiejętnościami, a tym samym awansować na stanowiska np. menedżerskie. Do głównych zadań doradcy zawodowego funkcjonującego w firmie należy: dostarczanie personelowi informacji o zmianach w wymogach zawodowych oraz stała obserwacja zmian w społecznej strukturze zawodów, wdrażanie programów szkoleń, np. adaptacyjnego czy menedżerskiego, projektowanie stanowisk pracy w oparciu o najnowocześniejsze techniki, takie jak: rotacja stanowisk pracy, rozszerzanie treści pracy, wzbogacanie treści pracy¹⁵. Do zadań szczegółowych należy jeszcze: doradzanie w zakresie planowania szkoleń i udział w ich realizacji, opracowanie procedur rekrutacji i selekcji, współudział w przeprowadzaniu zmian w strukturach organizacyjnych, motywowanie pracowników i doskonalenie kwalifikacji zawodowych, gromadzenie i analizowanie informacji o regionalnym i lokalnym rynku pracy, opracowywanie charakterystyk zawodów i specjalności, badanie związków zachodzących między zachowaniem pracownika, a jego wydajnością pracy¹⁶.

Płaca doradcy zawodowego zatrudnionego w państwowych instytucjach wynosi ok. 1000–1500 zł, natomiast dużo lepiej może być w prywatnych agencjach zatrudnienia – w dobrze prosperujących agencjach można zarobić nawet kilka tysięcy.

Zawody pokrewne do zawodu doradcy zawodowego to psycholog, socjolog, pedagog, doradca pracy, analityk pracy, pośrednik pracy.

Doradca personalny

Doradca personalny to zawód, który funkcjonuje na polskim rynku pracy od niedawna. Zawód ten bywa też określany łowcą talentów czy łowcą głów (headhunterem). Trudni się doborem odpowiednich kandydatów na konkretne stanowiska, ale także szkoleniami, treningiem i edukacją na temat zarządzania zasobami ludzkimi¹⁷. Zawód ten został doceniony przez pracodawców, którzy poszukują osób najbardziej kompetentnych, a doradcy personalni, zatrudnieni w firmach doradztwa personalnego, mogą za niego to zrobić. Wyszukać najlepszych kandydatów, przeprowadzić rekrutację i zaprezentować ich pracodawcy.

Zlecenie przeprowadzenia rekrutacji agencji doradztwa personalnego to drogi wariant, ale dający pewne gwarancje właściwej decyzji. W Polsce rozwój tego rodzaju agencji nastąpił od końca lat osiemdziesiątych. Wtedy też przyjęła się nazwa „agencje doradztwa personalnego”, co oznacza zarazem, wspomaganie pracodawców w prowadzeniu całokształtu polityki kadrowej¹⁸. Przedsiębiorstwa płacą agencjom werbunkowym wysokie kwoty za wyszukiwanie najlepszych, wykwalifikowanych pracowników, specjalistów, menedżerów¹⁹.

Nowe przedsiębiorstwa koncentrują się głównie na zarządzaniu strategicznym, marketingowym. Cenią innowacyjność i pomysłowość. Dlatego nie mogą poświęcać całkowitej uwagi polityce personalnej. Zlecają te usługi agencjom doradztwa personalnego.

Bez względu na wielkość i rodzaj działalności firmy, wielu menedżerów przeżywa stres związany z poszukiwaniem dobrych pracowników. Pomimo wysokiego poziomu bezrobocia proces

¹⁵ M. Armstrong, Zarządzanie zasobami ludzkimi, Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005, s. 219.

¹⁶ W. Chojnacki, A. Bałasiewicz, Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa zawodowego i personalnego, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006, s. 314.

¹⁷ P. Hebda, J. Madejski, Zawód z pasją, Wyd. Park, Bielsko Biała 2004, s. 565.

¹⁸ K. Sedlak (red.), Jak poszukiwać i zjednywać najlepszych pracowników, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998, s. 102, 103.

¹⁹ Ibidem, s. 99.

rekrutacji nowych pracowników wcale nie jest łatwiejszy. Jeśli firma chce się utrzymać i rozwijać, musi mieć dostęp do najświeższych informacji, narzędzi, procesów i pomysłów, które pomogą wybrać i zatrudnić ludzi zdolnych do zapewnienia jej świetlanej przyszłości²⁰.

Powodzenie przedsiębiorstwa zależy od zatrudnionych w nim osób. To przedsiębiorcy przywiązują coraz większą wagę do profesjonalnego procesu zatrudnienia²¹. Zmiany zachodzą w sposobie przeprowadzania rekrutacji pracowników. Coraz częściej oceniana jest nie tyle wiedza kandydata, ile kompetencje, a w szczególności ich zbiór. Właśnie ten zbiór jest decydującym czynnikiem w końcowym etapie rekrutacji na dane stanowisko i przesądza o tym, czy w rezultacie będzie pracownik zadowolony z pracy. Wybór kandydata jest także wypadkową osobowości, systemów wartości, stopnia dowartościowania, celów²². John D. Rockefeller powiedział kiedyś: „Umiejętność kierowania ludźmi jest towarem, który kupuje się jak cukier czy kawę. Jest to artykuł bieżącej konsumpcji. Ja zaś płacę za tę umiejętność drożej niż za wszystkie inne”²³.

W firmach doradztwa personalnego istnieje podział: łowcy głów skupiają się na pojedynczych przypadkach, ściągają najlepszych pracowników. Doradcy personalni natomiast rekrutują pracowników na wszystkie stanowiska. Odbywa się to poprzez analizę dokumentów aplikacyjnych, prowadzenie rozmów kwalifikacyjnych, testów rekrutacyjnych i assesment centre²⁴.

Aby zostać doradcą personalnym nie trzeba mieć określonego wykształcenia – lecz najczęściej doradcy personalni legitymują się wykształceniem psychologicznym. Wśród wielu specjalności psychologicznych spotyka się najczęściej psychologię biznesu, społeczną, reklamy, pracy oraz zarządzania zasobami ludzkimi. Doradcy personalni powinni posiadać umiejętności mediacyjne, umiejętność nakłaniania do zmiany pracy i przekonywania do oferty pracy²⁵. Doradcy personalni zaczynają karierę zawodową w firmach doradztwa personalnego, firmach szkoleniowych czy outsourcingowych, ewentualnie w działach zarządzania zasobami w firmach²⁶. Mogą być również zatrudnieni w agencjach pracy tymczasowej, pośrednictwa pracy za granicą, firmach szkoleniowych.

Prowadzą działalność, polegającą na odpłatnym świadczeniu usług w zakresie rozwiązywania problemów wykorzystania zasobów ludzkich, między innymi, poszukując konkretnych pracowników (najczęściej wysoko wykwalifikowanych) dla konkretnych pracodawców, z zachowaniem należytej troski o interesy zleceniodawcy i kandydata na pracownika²⁷.

Zadania zawodowe to:

- ustalanie ze zleceniodawcą profilu i charakterystyki kandydata;
- analiza rynku pracy w zakresie poszukiwanych pracowników;
- ustalanie ze zleceniodawcą, jakie informacje o firmie mogą być podane w ogłoszeniu;
- przygotowywanie ogłoszeń prasowych;
- zbieranie ofert pracowników i ich analiza pod kątem spełniania wymaganych kryteriów, a w przypadku braku kandydatów spełniających wszystkie wymagania, znalezienie osób spełniających możliwie dużą i istotną ich część;

²⁰ K.C. Klinvex, S. O’Connell Matthew, Ch. P. Klinvex, Jak zatrudnić najlepszych, Wyd. RM, Warszawa 2001, s. IX.

²¹ www.lo.nisko.pl/publikacje_naucz/100.doc (strona z dnia 20 maja 2006 roku).

²² G. Tallar, Jak znaleźć pracę w 30 dni, Wyd. Emka, Warszawa 2003, s. 12.

²³ K. Sedlak (red.), Jak poszukiwać i zjednywać najlepszych pracowników, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998, s. 99, por. też. Barraux J., Pour reussir voici les qualites dont vous devez faire preuve, Enterprice, 1972/5.

²⁴ P. Hebda, J. Madejski, Zawód..., s. 566.

²⁵ Ibidem, s. 565.

²⁶ Ibidem, s. 568.

²⁷ www.praca.gov.pl/index.php?page=klasyfikacja_zawodow-31k (strona z dnia 8 czerwca 2006 roku).

- ustalanie ze zleceniodawcą, jakie informacje o firmie i kiedy mogą być podane kandydatom;
- uzgadnianie z kandydatem, jakie informacje o nim będą przedstawione firmie;
- informowanie kandydata o metodach, celach i rezultatach procesu selekcji, dotyczących jego osoby;
- prowadzenie działalności szkoleniowej w zakresie gospodarowania zasobami ludzkimi²⁸.

Oprócz tego mogą być zatrudnieni w działach personalnych firm, gdzie do ich obowiązków będzie, m.in. diagnozowanie potrzeb kadrowych, planowanie, rekrutacja i selekcja personelu. Do ich zadań będzie również należało pozyskiwanie pracowników poprzez różne kanały. Coraz powszechniejszą formą rekrutacji jest tzw. Assessment Centre.

Poza tym doradcy zajmują się edukacją i informacją na temat zarządzania zasobami ludzkimi, np. przez prowadzenie portali rekrutacyjnych w Internecie (wstępna selekcja CV, szkolenia on-line, czyli tzw. e-learning), usługami administracji, sprawami personalnymi, ZUS-em, itp., a wreszcie przygotowaniem raportów na temat wynagrodzeń (konieczna wiedza ze statystyki).

Płace w tej branży zależą od miejsca zatrudnienia, a także jego formy. Specjalista do spraw zasobów ludzkich w firmie, może liczyć na początek na około 1,5–2 tys. miesięcznie. Jako szef takiego działu zarabia nawet do 10 tys. zł. W firmie zagranicznej, gdzie obowiązują inne standardy pracy, zarabia na początek 3–4 tys. zł, a z czasem nawet do 20 tys. zł miesięcznie. Najbardziej atrakcyjne zajęcie dla doradcy personalnego to prowadzenie szkoleń i treningów z różnych zakresów – autoprezentacji czy negocjacji²⁹.

Doradcy personalni to elita zawodów na rynku pracy. Oczywiście wiele zależy od miejsca pracy, ale ci zatrudnieni w firmach doradczych uchodzą za najlepszych specjalistów, a zatem są świetnie wynagradzani i szanowani.

Doradca personalny to młody zawód, a wszystko co nowe, zwykle jest atrakcyjne. Jest to zawód wymagający solidnego i wszechstronnego wykształcenia, na pewno nie ma w nim rutyny, będzie w przyszłości ceniony i poszukiwany. Gospodarka stawia przed pracownikami coraz większe wymagania³⁰.

Doradca zawodowy i personalny mają wiele wspólnych kompetencji i cech które ich łączą. Doradcą personalnym może być również doradca zawodowy, który w firmie oprócz diagnozowaniem ewentualnych braków w kwalifikacjach pracowników, może również zajmować się rekrutacją nowych kandydatów.

Literatura

1. Armstrong M., Zarządzanie zasobami ludzkimi, Wyd. Oficyna Ekonomiczna, Kraków 2005.
2. Bańka A., Zawodownawstwo – doradztwo zawodowe – pośrednictwo pracy, Wyd. Pax, Poznań 1995.
3. Barraux J., Pour reussir voici les qualites dont vous dever faire preuve, Enterprice, 1972/1975.
4. Bednarczyk H., Figurski, M. (red.), Pedagogika pracy, Doradztwo zawodowe, Wyd. ITE, Radom, WSP ZNP, Warszawa 2004.
5. Chojnacki W., Balasiewicz A., Człowiek w nowoczesnej organizacji. Wybrane problemy doradztwa zawodowego i personalnego, Wyd. Adam Marszałek, Toruń 2006.
6. Czerkawska A., Oblicza pasji i powołania w pracy doradcy, [w:] Doradca – profesja, pasja, powołanie?, pod. red. B. Wojtesik, A. Kargulowa, Wyd. Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2003.
7. Drozdowski R., Rynek pracy w Polsce. Recepcja, oczekiwania, strategie dostosowawcze, Wyd. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2002.

²⁸ Ibidem.

²⁹ P. Hebda, J. Madejski, Zawód..., s. 568.

³⁰ Ibidem, s. 570.

8. Koczniewska-Zagórska Z., Nowacki T., Wiatrowski Z. Słownik pedagogiki pracy, Wyd. Ossolineum, Warszawa–Wrocław 1986.
 9. Kamińska-Szmaj I., (red.), Słownik wyrazów obcych, Wyd. Europa, Wrocław 2001.
 10. Klinvex K.C., O'Connell Matthew S., Klinvex Ch.P., Jak zatrudnić najlepszych, Wyd. RM, Warszawa 2001.
 11. Lamb R., Doradztwo zawodowe w zarysie, Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1993.
 12. Nadolski J., Jak dobrać pracowników, Warszawa 1979.
 13. Okoń W., Nowy słownik pedagogiczny, Wyd. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
 14. Przewodnik po zawodach, wydanie II, Tom II, Ministerstwo Gospodarki, Pracy i Polityki Społecznej, Warszawa 2003.
 15. Rozporządzenie Ministra Pracy i Polityki Społecznej z dnia 10 grudnia 2002 r. w sprawie klasyfikacji zawodów i specjalności na potrzeby rynku pracy oraz zakresu jej stosowania, Dz. U. z 2002 roku, nr 222, poz. 1898.
 16. Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dnia 20 października 2004 roku o nadawaniu licencji doradcy zawodowego i pośrednika pracy, Dz. U. z 2004 roku nr 238, poz. 2393.
 17. Rozporządzenie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 2 maja 2001 r. w sprawie ramowych statutów szkół, Dz. U. z 2001 r., nr 61, poz. 624 oraz Dz. U. z 2002 r., nr 10, poz. 96.
 18. Rozporządzenie MENiS z dnia 7 stycznia 2003 r. w sprawie zasad udzielania i organizacji pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach, Dz. U. z 2003 r., nr 11, poz. 114.
 19. Rozporządzenie MENiS z 10 września 2002 r. w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli, Dz. U. z 2002 roku, nr 155, poz. 1288.
 20. Sedlak K. (red.), Jak poszukiwać i zjednywać najlepszych pracowników, Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 1998.
 21. Tallar G., Jak znaleźć pracę w 30 dni, Wyd. Emka, Warszawa 2003.
 22. Ustawa o promocji zatrudnienia i instytucjach rynku pracy, Dz. U. z 2004 r., nr 99 poz. 1001 z późn. zm.
 23. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, Dz. U. z 1996 r., nr 67, poz. 329 z późniejszymi zmianami.
 24. Wojtasik B., Warsztat doradcy zawodu. Aspekty pedagogiczno-psychologiczne, Wyd. PWN, Warszawa 1997.
 25. Wojtasik B., Rozterki i niepokoje polskiego doradcy w realiach ponowoczesnego świata, [w:] Doradca – profesja, pasja, powołanie?, pod. red. B. Wojtesik, A. Kargulowa, Wyd. Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych Rzeczypospolitej Polskiej, Warszawa 2003.
 26. Zbiegień-Maciąg L., Sztuka pozyskiwania i selekcji kadr, Wyd. Centrum Kreowania Kadr, Kludzienko 1992.
- Strony internetowe
1. www.praca.gov.pl (strona z dnia 8 czerwca 2006 roku).
 2. www.wsipnet.pl/oswiata (strona z dnia 20 maja 2006 roku).
 3. www.lo.nisko.pl/publikacje_naucz/100.doc (strona z dnia 20 maja 2006 roku).

Recenzent:
dr Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autorów:

Daniel KUKLA

Zakład Doradztwa Zawodowego, Instytut Pedagogiki
Akademia im. Jana Długosza w Częstochowie
daniel.kukla@neostrada.pl

Łukasz BEDNARCZYK

Agencja Zatrudnienia ZAJAN, Częstochowa
bednarczykl@wp.pl



Model elastycznych szkoleń dla przemysłu

Model for Flexible Industrial Training – MoFIT2

Słowa kluczowe: mechatronika, szkolenia, współpraca międzynarodowa, elastyczność, Europejskie Ramy Kwalifikacji.

Key words: mechatronics, training, international cooperation, flexibility, European Qualification Framework.

Summary

The article presents aims and predicted results of MoFIT2 project. In partner countries systems of mechatronics education will be recognized. Competence requirements for Mechatronic Technician profession, assessment procedures and assumptions concerning updating of Mechatronic Technician competencies on national and international levels will be established. International institutions will be able to implement the model of mechatronics education, elaborated in MoFIT2 project as a method of delivering and updating of training service, adjusting it to their needs.

Wprowadzenie

Termin „mechatronika” został użyty po raz pierwszy w Japonii w 1975 roku. Mechatronika postrzegana była jako uzupełnienie komponentów mechanicznych przez elektronikę, ale z upływem czasu jej znaczenie zmieniało się. Obecnie UNESCO definiuje mechatronikę jako „*synergiczne połączenie mechaniki precyzyjnej, elektronicznych układów sterujących i informatyki w celu projektowania, wytwarzania i eksploatacji inteligentnych systemów automatyki*”. Mechatronika nie jest tożsama z automatyką czy robotyką, ale wiąże się z nimi. Można więc przyjąć, że mechatronika jest dziedziną nauki i techniki, która zajmuje się problemami mechaniki, elektroniki oraz informatyki.

W Polsce mechatronika staje się w obrębie edukacji coraz bardziej popularna. Pozwala bowiem nie tylko „uczłowieczyć” maszyny, ale również nabywać nowe umiejętności oraz wiedzę. Budowa oraz użytkowanie urządzeń mechatronicznych wymagają specjalnego podejścia systemowego i metodycznego, a to z kolei powoduje konieczność wykształcenia kadry mechatronicznej. Właściwy sposób kształcenia kadry w dziedzinie mechatroniki, skupiający się na innowacjach, które do tej pory nie były brane pod uwagę, jest nowym wyzwaniem dla edukacji zawodowej. Inżynier, technik czy monter nie może bowiem ograniczyć swoich zainteresowań do określonych aspektów projektowania, czy użytkowania maszyn, gdyż potrzebuje wiedzy z różnych dyscyplin i dziedzin.

Niestety dostawcy szkoleń zawodowych z zakresu mechatroniki, którzy działają na rynku europejskim są geograficznie rozproszeni. Brakuje reguł przejrzystości i walidacji nabywanych umiejętności. Ponadto technologia, wykorzystywana w systemach elastycznej produkcji, zmienia się w szybkim tempie, stwarzając wyzwania dla dostawców usług szkoleniowych i jednostek certyfikujących w kwestiach dotyczących zarówno treści kształcenia, jak i akredytacji.

MoFIT2

Dwuletni projekt MoFIT2 (kontrakt nr IRL/00/B/P/PP-119.221) przewiduje opracowanie wykazu wytycznych dotyczących szkoleń mechatronicznych, procedur ich oceniania, elastycznego mechanizmu i struktury ciągłego uaktualniania i doskonalenia systemu na szczeblu narodowym i międzynarodowym w krajach partnerskich. Działania te będą stanowić wzór standardów zapewniających, że umiejętności i kwalifikacje kadry eksploatacyjnej, uczestniczącej w procesie produkcji są odpowiednie i odpowiadają najnowszym tendencjom.

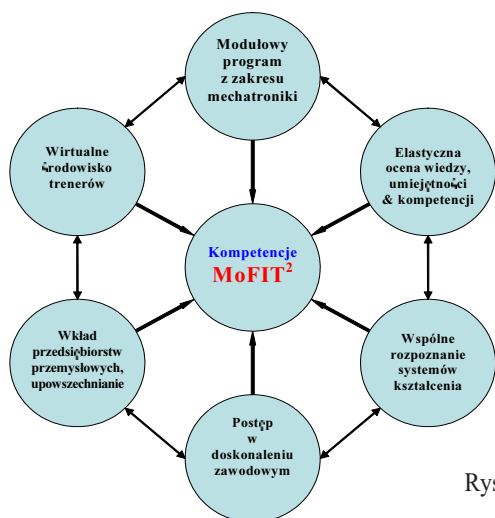
Partnerzy założyli sobie do zrealizowania wiele celów:

- 1) zapoczątkowanie działań, które doprowadzą do uznania zawodu *technik mechatronik* w krajach partnerskich;
- 2) opracowanie pełnego mechatronicznego programu nauczania opartego na wymaganiach przemysłu, który może być dostarczony w postaci modułowej dla trzech poziomów zawodów;
- 3) ścisła współpraca z CEDEFOP i organami upoważnionymi do weryfikacji i przyznawania dyplomów w celu zapewnienia najwyższych standardów przejrzystości procesu oceniania;
- 4) dążenie do zapewnienia wzajemnego uznawania kwalifikacji i mobilności w krajach pochodzenia partnerów;
- 5) opracowanie ram dla zawodowego systemu kształcenia ustawicznego, który umożliwi indywidualny rozwój i postęp kariery w dziedzinie mechatroniki w kontekście nauki, trwającej przez całe życie;
- 6) wdrożenie modelu MoFIT2 w celu zapewnienia bardziej powszechnej dostępności szkoleń (24 godziny w ciągu 7 dni w tygodniu) dla pracowników i poszukujących zatrudnienia w zawodzie technik mechatronik;
- 7) używanie takiej treści i metod jej przekazywania w procesie szkolenia, aby rozwój niezbędnych dla pracownika „umiejętności miękkich” odpowiadał realiom gospodarki opartej na wiedzy, np. komunikacja, planowanie, zarządzanie projektem, jakość, bezpieczeństwo i obsługa klienta;
- 8) opracowanie i uczestnictwo w programie szkoleniowym dla trenerów oraz utworzenie Community of Practice (wirtualnej społeczności trenerów) w celu wzajemnego wsparcia i dzielenia się informacjami. Pozwoli to na przekazywanie informacji na temat nowych wydarzeń w dziedzinie mechatroniki, pomiędzy trenerami, MŚP i administratorami, umożliwiając zsynchronizowaną pracę nad materiałami szkoleniowymi i ich ocenę oraz metodami przekazywania wiedzy;
- 9) skuteczne upowszechnianie rezultatów projektu.

Działania partnerów przyczynią się do realizacji priorytetów kopenhaskich tj. rozwoju kwalifikacji i kompetencji na poziomie danego sektora, skupieniu się na potrzebach edukacyjnych nauczycieli i trenerów edukacji i szkoleń zawodowych, a także wzmocnieniu europejskiego wymiaru edukacji z zakresu mechatroniki.

Współpraca partnerów wniesie nowe treści do narodowych i europejskich strategii szkolenia zawodowego. Wkład ten nie będzie jednak ograniczał się wyłącznie do dziedziny nauczania mechatroniki, ponieważ model MoFIT2 może zostać wykorzystany także w innych dziedzinach nauczania.

Program MoFIT2 adresowany jest głównie do *osób pracujących na stanowisku technika* w zakładach produkcyjnych, które w związku z szybkimi zmianami technologicznymi, zachodzącymi w środowisku pracy, muszą ciągle podnosić swoje kwalifikacje. Projekt nie pomija również rzemieślników, którzy zamierzają uzyskać tytuł wykwalifikowanego technika mechatronika.



Rys. 1. Najistotniejsze elementy projektu MoFIT2

Kolejną grupą docelową są pracownicy o niskich kwalifikacjach, np. operatorzy maszyn, którzy chcą uzyskać stopień młodszego technika, a w niedalekiej przyszłości awansować na wyższe stanowiska. Ostatnia grupa ma do pokonania dłuższą drogę kształcenia, dlatego też w związku z tym może okazać się, że uczestnicy będą musieli wziąć udział w zajęciach uzupełniających z zakresu matematyki i nauk przyrodniczych. Aby nabycie określonych umiejętności przez powyższe grupy zawodowe było realne, kształceniem w dziedzinie mechatroniki zajmą się placówki edukacyjne oraz instytucje szkoleniowe, a także działy personalne firm, prowadzące zakłady produkcyjne związane z elektroniką czy technologią informacyjną.

Założeniem jest, że poziomy kwalifikacji zawodowych w mechatronice będą odpowiadać tym, ustalonym przez Komisję Europejską w Europejskich Ramach Kwalifikacji. Dokument ma na celu ujednoczyć wymagania w poszczególnych zawodach w państwach europejskich. Nie zastępuje on jednak poziomów krajowych, ani nie określa nowych kwalifikacji. Głównymi założeniami EQF są: zatwierdzenie kształcenia nieformalnego, gwarancja jakości, określenie kompetencji kluczowych oraz doradztwo i poradnictwo.

Partnerstwo w projekcie

W partnerstwie projektu MoFIT2 uczestniczy 10 instytucji z Austrii, Irlandii, Niemiec, Wielkiej Brytanii, Polski i Rumunii.

Foras Aiseanna Saothair (Irish National Training and Employment Authority – Narodowa Agencja ds. Szkolenia i Rynku Pracy (Irlandia) www.fas.ie) zajmuje się promocją i doradztwem w zakresie szkoleń zawodowych. Instytucja ma bogate doświadczenie w projektowaniu interaktywnych multimedialnych materiałów szkoleniowych, opracowywaniu metod handlu elektronicznego oraz internetowych systemów dostaw. W projekcie MoFIT2 FÁS odpowiada za jego koordynację.

Hewlett Packard Ltd. (Irlandia) www.hp.com jest międzynarodową firmą produkującą kartridże atramentowe. Zatrudnia ponad 3000 pracowników. Na przestrzeni ostatnich sześciu lat razem z FAS firma opracowała program szkoleniowy dla techników eksploatacyjnych. W projekcie

MoFIT2 Hewlett Packard odpowiada za badanie procesu oraz możliwości zastosowania metodologii w innych zakładach produkcyjnych oraz w innych dziedzinach nauczania. Jest uczestnikiem wszystkich aspektów związanych z realizacją projektu, łącznie z jego upowszechnianiem.

The Institute of Technology Blanchardstown (Irlandia) www.itb.ie. Jego misją jest podniesienie kwalifikacji studentów z zakresu ekonomii zgodnie z rosnącymi wymaganiami pracodawców oraz podnoszenie świadomości korzyści z nauki na poziomie edukacji wyższej, w szczególności w północno-zachodniej części Dublinu. Instytut powołano do rozpowszechniania idei uczenia się przez całe życie. Instytut opracował program aktywizacji edukacji ustawicznej dorosłych. Rozwija również współpracę z innymi organizacjami, zajmującymi się edukacją. Jako partner projektu zajmuje się przeprowadzaniem analizy potrzeb szkoleniowych w Irlandii. Uczestniczy w opracowywaniu wspólnego programu nauczania mechatroniki oraz systemu oceny, a także zabiega o uznanie tego programu w krajowej strukturze kwalifikacji Irlandii. Instytut jest również dostawcą kursów szkoleniowych wykorzystujących model MoFIT1 oraz uczestniczy we wszystkich aspektach związanych z realizacją projektu, łącznie z jego upowszechnianiem.

Engineering Training Council (Wielka Brytania) www.etcni.org.uk jest organem zarządzanym przez radę, której członkowie są wybierani jako reprezentacja społeczności inżynierów. Głównym zadaniem jest promocja kształcenia i szkolenia z dziedzin technicznych w Irlandii Północnej. Rola niniejszej instytucji jako partnera projektu polega na koordynacji działań pomiędzy instytucjami technologii a jednostkami akredytacyjnymi w zakresie opracowywania wspólnego programu nauczania mechatroniki oraz systemu oceny. Rada zabiega również o uznanie tego programu w krajowej strukturze kwalifikacji Irlandii Północnej.

Belfast Institute of Further and Higher Education (Wielka Brytania) www.belfastinstitute.ac.uk, jest największym dostawcą usług z zakresu edukacji ustawicznej w Irlandii Północnej. Na kursach, począwszy od edukacji podstawowej do edukacji zawodowej i akademickiej, uczy się 43 000 studentów.

W ramach projektu instytut z Belfastu jest współodpowiedzialny za opracowanie analizy potrzeb szkoleniowych w zakresie mechatroniki na terenie Irlandii Północnej oraz jako jeden z partnerów jest obecny przy opracowaniu programu nauczania mechatroniki i systemu oceny. Zadaniem instytutu jest również zabieganie o uznanie tego programu w krajowej strukturze kwalifikacji Irlandii Północnej. Instytut jest dostawcą szkolenia wykorzystującego model MoFIT1 oraz uczestniczy we wszystkich aspektach związanych z realizacją projektu, łącznie z jego upowszechnianiem.

Lisburn Further Education College (Wielka Brytania) www.liscol.ac.uk oferuje szeroki zakres usług szkolenia zawodowego oraz promuje ideę edukacji przez całe życie. Ma doświadczenie w prowadzeniu szkoleń z dziedziny mechatroniki i jest dostawcą kursów e-learningowych. Jako partner projektu prowadzi w Irlandii Północnej szkolenia dla zainteresowanych osób, jak również warsztaty z zakresu poradnictwa.

FESTO GmbH - Festo Limited (Niemcy) www.festo.com jest dostawcą komponentów i rozwiązań systemowych dla branży produkcyjnej (ogumienie, elektronika). Jako partner MoFIT1 wniósł swoją ogromną wiedzę z dziedziny automatyki przemysłowej oraz przeanalizował rozwój strategiczny urządzeń i maszyn zautomatyzowanych. Wyniki tych badań zostały wykorzystane także podczas realizacji projektu MoFIT2. FESTO jest odpowiedzialny za promocję programu „technik mechatronik”, opracowanie oprogramowania symulacyjnego, dwustronne uznawanie kwalifikacji, promocję mobilności siły roboczej oraz jest uczestnikiem wszystkich aspektów związanych z upowszechnianiem projektu.

Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF, Austria) www.szf.at jest nowoczesnym centrum kształcenia dorosłych powiązany z Austrian Labour Market Service, która ma 25-letnie doświadczenie w świadczeniu usług szkoleniowych dla dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeb osób bezrobotnych. Centrum zatrudnia 200-osobowy personel, który opracował i wprowadził do programu nauczania zindywidualizowany i elastyczny system szkolenia modułowego, pozwalający na dopasowanie poziomu nauczania do wcześniej zdobytej wiedzy.

W projekcie MoFIT2 SZF odpowiada za opracowanie najwyższych standardów z zakresu mechatroniki. Centrum jest uczestnikiem wszystkich aspektów związanych z realizacją projektu, łącznie z jego upowszechnianiem.

Partnerem w projekcie jest również **Instytut Technologii Eksploatacji Radom** www.ite-e.radom.pl

Technical University Cluj Romania www.utcluj.ro jest jednym z ośmiu uniwersytetów w Cluj Napoca, specjalizującym się w kształceniu kadr nauczycielskich i szkoleniowych, a także technicznych. Uniwersytet oferuje szeroki zakres szkoleń z dziedziny mechaniki, elektryki oraz inżynierii produkcji. Do zadań uniwersytetu, jako partnera projektu, należy dokonanie analizy potrzeb szkoleniowych w ramach branży na terenie Rumunii oraz opracowanie programu nauczania mechatroniki i systemu oceny, jak również uczestnictwo w procesie uznania kwalifikacji w krajowym systemie. Uczelnia będzie także dostawcą kursu szkoleniowego opartego na modelu MoFIT1. Uczestniczy również w pozostałych pracach związanych z realizacją i upowszechnianiem projektu.

Efekty krótko- i długoterminowe projektu

Do efektów krótko- i długoterminowych zaliczyć można zwiększenie dostępności, szans oraz możliwości rozwoju grupy docelowej projektu. Nastąpi znaczne zmniejszenie niedoboru wykwalifikowanych techników mechatroniki na rynku pracy, co ma obecnie miejsce wobec szybko postępującego wzrostu wykorzystania urządzeń elektronicznych w produkcji, w szczególności zaś w sektorze farmaceutycznym. Zwiększy się podaż dostawców usług szkoleniowych, oferujących kursy z zakresu mechatroniki. Projekt MoFIT2 wpłynie również w pozytywny sposób na koszty świadczenia usług szkoleniowych.

W długim okresie natomiast korzyści z tytułu stosowania modelu MoFIT2 w praktyce odniosą: kadra zarządzająca, wykładowcy oraz trenerzy. W przyszłości będzie zmieniać się zakres ich obowiązków oraz sposób pracy, co będzie wymagało nowych umiejętności. MoFIT2 da im możliwość jak najlepszego dostosowania się do tych zmian. Projekt ma rozszerzyć obustronną uznawalność umiejętności i kompetencji wymaganych w zawodzie techników mechatroniki.

Upowszechnianie

Głównymi sposobami upowszechniania projektu MoFIT2 wśród grup docelowych i przedstawicieli branży są: reklama, Internet, korespondencja oraz broszury informacyjne. Do wykorzystania nowych metod nauczania w polityce zatrudniania i szkolenia zachęcane będą działy personalne dużych firm.

Współpraca partnerska oraz upowszechnianie jej efektów opiera się na konsultacjach, organizacji seminariów, prezentacjach oraz wydawaniu publikacji na ten temat. Przy zatwierdzeniu przez władze krajowe kwalifikacji dla zawodu technika mechatroniki konieczne jest zaangażo-

wanie grup konsultacyjnych z Unii Europejskiej, dokonywanie prezentacji w krajach partnerskich. Informowanie o rezultatach projektu odbywa się za pośrednictwem artykułów i prezentacji dokonywanych podczas ważnych spotkań grupy osób zainteresowanych.

Literatura

1. www.mofit.net
2. Sierota A., Gustowski J.: Mechatronics in Vocational Education and Training.

Recenzent:
dr Dorota KOPROWSKA

Dane korespondencyjne autora:

Ludmila ŁOPACIŃSKA-KUPIDURA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Ludmila.lopacinska@itee.radom.pl

Sylwetki wybitnych oświatowców

Jacek KWIATKOWSKI



Urodził się 9 sierpnia 1947 r. w Lwówku Śląskim. W roku 1969 ukończył Wyższą Szkołę Ekonomiczną w Katowicach.

Niemal całe swoje życie zawodowe związał z Zakładem Doskonalenia Zawodowego w Katowicach. Pracę w Zakładzie rozpoczął w 1971 r., obejmując kolejno stanowiska – kierownika Wydziału Planowania i Ekonomiki, Wiceprezesa ds. Ekonomicznych i I Wiceprezesa Zarządu. W grudniu 1989 r. został Prezesem Zarządu ZDZ Katowice. Zakład pod Jego kierownictwem osiągnął największe sukcesy w swej 80-letniej historii – rozwijając swoją działalność statutową stał się liderem procesów rekwalifikacji zawodowej i największą tego typu organizacją w kraju.

W okresie od 01.01.2001 r. do 30.06.2006 r. z różnych form kształcenia kursowego w Zakładzie skorzystało prawie 206 tys. osób, w tym 36 tys. 795 bezrobotnych, skierowanych przez Powiatowe Urzędy Pracy.

Jacek Kwiatkowski swoją wiedzą i doświadczeniem służy nie tylko Zakładowi, lecz także przyczynia się do rozwoju całego regionu w dziedzinie oświaty zawodowej i rynku pracy. Z jego inicjatywy i przy aktywnym współdziałaniu Zakład podjął szeroko zakrojoną realizację programów europejskich, ukierunkowanych na rekwalifikację osób bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy. W ramach realizacji Programu PHARE „Inicjatywa II” z szeroko pojętej pomocy dla zwalnianych kadr sektora górnictwa i hutnictwa skorzystało 727 osób, w ramach Programu Aktywizacji Obszarów Wiejskich na terenie woj. małopolskiego – 247 osób, w ramach Programu PHARE 2001 – „Rozwój zasobów ludzkich w woj. śląskim” – 3846 osób, w ramach PHARE 2001 – „Rozwój zasobów ludzkich w woj. małopolskim” – 518 osób, w ramach ogólnopolskiego Programu PHARE 2001 – „Pomoc dla ludzi młodych poszukujących pracy” – „@lternatywa” – 2639 osób.

Posiada znaczący dorobek w zakresie przygotowywania aplikacji i absorpcji Europejskiego Funduszu Społecznego, wspierającego rozwój zawodowy społeczeństwa regionu, pracujących, zagrożonych utratą miejsc pracy oraz bezrobotnych, a także rozwoju instytucji rynku pracy w województwie śląskim i małopolskim.

Dostosowując Zakład do zmieniających się potrzeb społecznych i gospodarczych regionu, intensywnie rozwija sieć ponad 50-ciu szkół zawodowych wszystkich typów i poziomów kształcenia, oferujących naukę na 30-tu kierunkach. W okresie od 01.01.2001 r. do 30.06.2006 r. szkoły Zakładu ukończyły 4677 absolwentów. Działania te w sposób istotny przyczyniają się do podnoszenia kapitału edukacyjnego regionu.

W 1993 r. był inicjatorem powstania i organizatorem pierwszej na Śląsku niepaństwowej wyższej uczelni – Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania im. gen. Jerzego Ziętki w Katowicach, w której kształcą się obecnie prawie 5 tys. studentów na poziomie licencjackim i magisterskim na kierunku zarządzanie i marketing, a od 2003 r. – dzięki Jego wsparciu i zaangażowaniu – również na dwóch nowych kierunkach – pedagogice i informatyce, ogółem w 16-tu specjalnościach. Będąc Przewodniczącym Rady Szkoły i członkiem jej Senatu, wiele uwagi poświęca dalszemu rozwojowi materialnemu i jakościowemu uczelni.

Podjęmuje także szereg nowatorskich przedsięwzięć w sferze rozwoju i metod nauczania w systemie kształcenia kursowego, rozszerzając ofertę programową Zakładu, m.in. o kształcenie z zastosowaniem platformy e-learning, kształcenie w zakresie zarządzania sieciami komputerowymi w uruchomionej przy Zakładzie Akademii Lokalnej CISCO, czy pozwalające uzyskać Europejski Certyfikat Umiejętności Komputerowych (ECDL).

Nie przypadkowo został uhonorowany Dyplomem Przyjaciela Młodzieży, bo jej los jest mu szczególnie bliski. Dba o stworzenie młodym ludziom właściwych warunków do nauki, dla najuboższych stosuje różne formy wsparcia finansowego (dofinansowanie do nauki i wypoczynku), zachęca do podejmowania aktywności i zaangażowania na terenie szkoły i poza nią (udział w konkursach wiedzy nagrodzony wycieczkami krajowymi i zagranicznymi), organizuje zagraniczne staże i praktyki zawodowe, bada losy absolwentów szkół.

Podjęmuje działania na rzecz sektora małych i średnich przedsiębiorstw. W kwietniu 2001 r. z inicjatywy Jacka Kwiatkowskiego Zakład uzyskał akredytację w zakresie usług szkoleniowych Krajowego Systemu Usług. W ramach rozszerzania oferty szkoleniowej i sieci jednostek, w styczniu 2001 r. uruchomił Centrum Doskonalenia Umiejętności Nauczycielskich, przedstawiając szeroką ofertę tematów i form kształcenia oraz doskonalenia nauczycieli. W trosce o rozwój regionu i województwa włączył się aktywnie w prace nad stworzeniem Śląskiego Forum Rynku Pracy, którego naczelną ideą jest integracja działań instytucji i organizacji lokalnych na rzecz szeroko pojętego rynku pracy.

Aktywnie działa w organizacjach samorządowych: w latach 1992–1999 był Wiceprezesem Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego w Warszawie, następnie Wiceprzewodniczącym Krajowej Rady Związku ZDZ, a od maja 2005 r. pełni funkcję jej Przewodniczącego. Jako wieloletni działacz samorządu gospodarczego pełnił odpowiedzialne funkcje w Regionalnej Izbie Gospodarczej w Katowicach – był Wiceprezesem RIG i Przewodniczącym Komisji Edukacji, a obecnie jest członkiem Rady RIG i Wiceprzewodniczącym Komisji ds. MSP.

Od 2004 r. pełni funkcję Przewodniczącego Wojewódzkiej Rady Zatrudnienia. W styczniu 2005 r. został powołany w skład Naczelnej Rady Zatrudnienia – organu opiniodawczo-doradczego Ministra Gospodarki i Pracy w sprawach polityki rynku pracy.

Podjęmuje szereg działań na rzecz stałego doskonalenia jakości świadczonych przez Zakład usług edukacyjnych. W marcu 2000 r. ZDZ Katowice uzyskał jako pierwsza w Polsce firma edukacyjna Certyfikat Jakości ISO-9001 w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego w systemie kursowym, a w 2003 r. zakres systemu został rozszerzony na działalność wszystkich szkół prowadzonych przez Zakład. Również w tym czasie, przy pomocy Zakładu jako jednostki konsultingowej, Śląska Wyższa Szkoła Zarządzania uzyskała Certyfikat Jakości ISO 9001:2000 w zakresie działalności edukacyjnej oraz naukowo-badawczej. W 2006 r. auditorzy TÜV Polska Sp. z o.o. TÜV SÜD Group potwierdzili zgodność wdrożonego i stosowanego w Zakładzie systemu jakości z normą ISO.

W 2006 r., przy Jego aktywnym wsparciu, Zakład został poddany auditowi oprogramowania i uzyskał Certyfikat Microsoft License Management. Jest autorem wielu artykułów i referatów na tematy rynku pracy, kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz doświadczeń ZDZ w obszarze rekrutacji.

Odnznaczony m.in. Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotą odznaką „Zasłużony w rozwoju województwa katowickiego”, Honorową Złotą Odznaką Krajowej Izby Gospodarczej, Honorową Złotą Odznaką Regionalnej Izby Gospodarczej, Złotą Odznaką „Za zasługi dla ZDZ”, Złotą „Odnznaką honorową za zasługi dla województwa śląskiego”, wyróżniony Złotym Laurem Umiejętności i Kompetencji za wspieranie gospodarki i edukowanie na potrzeby firm.

Bożena Rolka

Hermann SCHMIDT



Prof. Hermann Schmidt urodził się 28 grudnia 1932 r. w Niemczech. W 1957 r. ukończył studia na Uniwersytecie w Kolonii oraz uzyskał tytuł magistra ekonomii i pedagogiki z zakresu kształcenia i szkolenia zawodowego, zaraz potem rozpoczął pracę jako nauczyciel w Wyższych Szkołach Zawodowych w Leverkusen i Kolonii.

Po uzyskaniu stopnia naukowego doktora nauk humanistycznych w 1962 r. (Uniwersytet w Kolonii) objął stanowisko dyrektora Wyższej Szkoły Zawodowej w Kolonii (1965–1969), a następnie w 1969 r. dyrektora Wydziału Kształcenia i Szkolenia Zawodowego Ministerstwa Edukacji Północnego Landu – Rhine-Wesfalia w Duesseldorfie.

W latach 1971–1977 realizował swoje działania na stanowisku dyrektora Departamentu ds. szkolenia zawodowego Federalnego Ministerstwa Nauki i Edukacji w Bonn.

W 1977 r. został powołany na stanowisko rektora Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego (Bundesinstitut fuer Berufsbildung) w Berlinie, który jest narodowym centrum badawczym specjalizującym się w rozwoju kształcenia zawodowego i ustawicznego. W tym czasie realizował prace badawcze i doradcze Instytutu, których celem była identyfikacja przyszłych zadań kształcenia zawodowego, promocja innowacyjności w kształceniu zawodowym oraz tworzenie nowych, zorientowanych na praktykę propozycji rozwiązywania problemów kształcenia zawodowego. Za wybitne zasługi dla nauki otrzymał honorowy tytuł naukowy doktora honoris causa na Uniwersytecie Duisburg-Essen (1995). W tym okresie pracy uczestniczył w szeroko zakrojonych działaniach instytutu, do których należało, m.in.: badanie zmian na rynku pracy pod kątem wymagań kształcenia zawodowego, monitorowanie zachowań przedsiębiorstw w zakresie szkolenia pracowników, testowanie nowych metod kształcenia zawodowego, identyfikacja przyszłych potrzeb na umiejętności i kwalifikacje zawodowe, opracowywanie koncepcji kwalifikacji trenerów w przedsiębiorstwach, ocena jakości nauczania zawodowego na odległość, jak również zarządzanie krajowymi i międzynarodowymi projektami w zakresie kształcenia zawodowego. Ponadto był zaangażowany w promocję nowoczesnych centrów kształcenia zawodowego jako uzupełnienia szkoleń w przedsiębiorstwach oraz międzynarodowe badania porównawcze w zakresie kształcenia zawodowego.

Jako rektor realizowane działania adresował przede wszystkim do organizacji pracodawców i związków zawodowych izb handlowych, stowarzyszeń zawodowych, agend rządowych w celu planowania kształcenia zawodowego i ustawicznego, nauczycieli kształcenia zawodowego, uczniów i uczestników kształcenia ustawicznego, kierownictwa przedsiębiorstw, rad zakładowych oraz środowisk naukowych, tzn. instytucji kształcenia zawodowego, instytucji szkoleniowych, itp. W 1998 r. praca naukowo-badawcza Hermanna Schmidta została uwieńczona uzyskaniem stopnia profesora (Uniwersytet Duisburg-Essen).

W latach 1967–1968 i 1969–1972 był członkiem Komisji Reform Szkół Średnich w działaniu I i II Szkół Średnich North-Rhine-Westfalia w mieście Duesseldorf (Integracja Edukacji Ogólnej i Zawodowej). W następnych okresach kontynuował członkostwo w Niemieckiej Radzie Kolei ds. Edukacji i Szkolenia (1977–1995) oraz Radzie Naukowej „Fernuniversität Hagen” (Studia na odległość) w Hagen (1978–1996), Radzie Naukowej „Institut zur Erforschung sozialer Chancen” w Kolonii (1976–1993), Doradcym Ciele Naukowym Związków Zawodowych prze-

mysłu metalowego od 2004 r. (zakres usług doradczych, obejmujących strategię i politykę kształcenia i szkolenia zawodowego), w Radzie Naukowej „Hibernia School” od 2003 r. (Szkoła integracji edukacji ogólnej i zawodowej) w Herne (Ruhrdistrict), Niemieckiej Radzie Naukowej (1995–2001), Radzie Krajowego Centrum Edukacji i Gospodarki w Waszyngtonie w USA (od 1997 r., ponownie wybrany na cztery kolejne lata); Radzie Centrum Badań Społecznych i Innowacji w Santa Barbara w USA (1997–2003); Radzie Konsultacyjnej Europejskiej Fundacji ds. Szkoleń w Turynie we Włoszech (1994–2004); Międzynarodowej Radzie Konsultacyjnej Gubernatorów w ramach *Programu Zalety i Korzyści Kariery Zawodowej* w Portland w USA (1992–2003) oraz Akademii Edukacji w Moskwie (od 1993 r. do tej pory).

Prof. Hermann Schmidt pracuje obecnie jako międzynarodowy konsultant w zakresie rozwoju zasobów ludzkich oraz budowy systemów kształcenia zawodowego i ustawicznego. Posiada zdolność biegłego posługiwania się językiem angielskim oraz holenderskim i francuskim. Swoje ogromne doświadczenie zdobył m.in. podczas uczestnictwa w całym procesie reform wprowadzanych w niemieckim systemie edukacji, pełniąc kluczową rolę badawczą w ministerstwach. Jego doświadczenie i wiedza pozwoliły mu, jako konsultantowi Federalnego Rządu Niemiec, pełnić funkcje doradcze z zakresu kształcenia i szkolenia zawodowego aż do 1997 r. Pracował jako doradca w imieniu rządu niemieckiego, m.in. w Ministerstwie Pracy we Francji (1982, 1983), Wielkiej Brytanii (konsultant w opracowaniu systemu krajowych kwalifikacji zawodowych, 1989; osobisty konsultant premiera na spotkaniach na Downing St., 1990), USA (Konsultant w Sekretariacie Rey’a Marschal’a Departamentu Pracy, 1979, konsultant dyrektora Departamentu ds. Kształcenia i Edukacji Zawodowej, 1984, 1985, 1987, 1990), Chin (konsultant w Państwowej Komisji Edukacji Ministerstwa Pracy, 1885, 1987, 1989), Grecji (oficjalny konsultant i ekspert z zakresu badań kształcenia i szkolenia zawodowego w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) i Iranu (w imieniu rządu niemieckiego prowadził negocjacje z Ministerstwem Edukacji Iranu w celu poprawienia relacji w przeprowadzeniu procesu kształcenia i szkolenia zawodowego, Teheran 1991). W latach 1979–1985 był stałym konsultantem Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju z zakresu działań, publikacji i kongresów, obejmujących swoim zasięgiem kształcenie i szkolenie zawodowe.

Wszelkich konsultacji z zakresu budowania systemów, opracowywania standardów, włączania przedsiębiorstw, finansowania kształcenia i edukacji zawodowej, badań z zakresu edukacji zawodowej i wymiany doświadczeń udzielał również odpowiednim departamentom, wydziałom oraz instytucjom rządowym w Republice Czech, Holandii, Hiszpanii, Austrii i Finlandii.

Prof. Hermann Schmidt zdobywał również doświadczenie i kwalifikacje w ogromnej R&D instytucji (400 pracowników), pracując na stanowisku dyrektora niezależnego instytutu badawczego, gdzie w skład zarządu wchodziłi pracodawcy, związki zawodowe, rządy federalne i landów. Prowadził tam działalność badawczą z zakresu metodologicznego rozwoju szkolenia zawodowego w przedsiębiorstwach oraz transferu wiedzy i osiągnięć do rządowej i społecznej polityki kształcenia i szkolenia zawodowego.

Swoją działalność kontynuował jako członek Forum Doradczego Europejskiej Komisji ds. Szkoleń (1994–2004) oraz jako przewodniczący podgrupy o nazwie *Kształcenie i szkolenie zawodowe – Standardy*, w skład której wchodziło 5 partnerów z krajów członkowskich, 15 partnerów krajów ze środkowej i wschodniej Europy oraz członkowie z krajów środkowej Azji. Prace prowadzone w forum były początkiem projektu *Standard 2000* (8 krajów i Europy Wschodniej i środkowej Azji), w ramach którego realizował swoją działalność jako ekspert razem ze swoim brytyjskim kolegą Bobem Manfieldem. Jego działania w ramach projektu obejmowały opracowanie

i poprawienie wprowadzania metodologii standardów kształcenia i szkolenia zawodowego na poziomie europejskim w połączeniu z rynkiem pracy w okresie przemian gospodarczych. Działania Europejskiej Fundacji ds. Szkolenia obejmowały takie kraje, jak: Mongolia, Kazachstan, Kirgistan, Ukrainę, Białoruś i Uzbekistan.

Zaangażował się również w misję w imieniu Niemieckiej Agencji Rozwoju, która miała na celu poprawienie i rozszerzenia systemu kształcenia i szkolenia zawodowego w Arabii Saudyjskiej (2000), Kuwejcie (2001, 2005 oraz w Malezji (2002, 2005), gdzie realizował działania w ramach projektu *Dualny System Kształcenia i Szkolenia Zawodowego*, jako konsultant ministerstw edukacji i pracy z zakresu wprowadzania przedsiębiorstwa opartego na systemie szkoleń i edukacji oraz rozwoju systemu.

Działalność prof. Hermanna Schmidta, w ramach projektów, obejmowała: Polskę (2003), gdzie był członkiem rady konsultantów projektów europejskich oraz prowadził seminaria na temat modułów szkoleniowych i nowego ustawodawstwa w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego, m.in. w Radomiu dokonał prezentacji swojego dorobku badawczego, obejmującego swoim zasięgiem kształcenie i szkolenie zawodowe; Rumunię (2003), gdzie był członkiem grupy przeglądu środowiska przy Europejskiej Fundacji ds. szkoleń z zakresu partnerstwa społecznego w szkoleniach zawodowych; Niemcy (2004–2005), gdzie pełnił funkcję Federalnego Konsultanta Badań i Edukacji w procesie zmiany ustawy o szkoleniu zawodowym z 1969 r.; Rosję (2005), gdzie prowadził seminaria w imieniu Rady Brytyjskiej nt. standardów kształcenia i szkolenia zawodowego z pracodawcami i 30 dyrektorami szkół średnich; Etiopię (2006), gdzie działał jako konsultant Ministra Budowania Kompetencji z zakresu modułowego szkolenia technicznego i zawodowego.

W uznaniu zasług w pracy naukowej i badawczej otrzymał Złoty Pierścień od Izby Rzemieśniczej Miasta Aachen (1985), Nagrodę Kierownictwa od Centrum Rozwoju Kariery w Portland/Maine, USA, (2002) oraz został odznaczony Federalnym Krzyżem Zasługi (1993), Federalnym Krzyżem Zasługi Pierwszej Klasy (1997) oraz Złotą Odznaką Rzemiosł Różnych przez Związek Rzemiosła Niemieckiego (1991).

Prof. Hermann Schmidt jest autorem ponad 140 artykułów i książek na temat krajowych i międzynarodowych systemów kształcenia zawodowego, m.in. podręczniki i pojedyncze edycje dla szkoleniowców, prowadzących szkolenia w przedsiębiorstwach oraz redaktorem naczelnym (Cramer, Schmidt, Wittwer, Kluwer&Wolter, Neuwied) od 1993 r. Ostatnią publikacją w jęz. angielskim jest *Standardy szkoleniowe w Niemczech*, BIBB, Bonn 2002.

Katarzyna Wachnicka

Recenzje, konferencje, dobre praktyki

Kazimierz M. Czarnecki

Psychologia zawodowej pracy człowieka

Psychology of the career

Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Marketingu,
Sosnowiec 2006

Ostatnio na rynku wydawniczym ukazała się praca Kazimierza M. Czarneckiego zatytułowana *Psychologia zawodowej pracy człowieka*. Brak tego typu opracowań a zapotrzebowanie ze strony psychologów, pedagogów i studentów wyższych szkół zawodowych jest ogromne. Autor we *Wprowadzeniu* (s. 7–8) postawił przed Czytelnikiem tej pracy trzy twierdzenia.

Twierdzenie pierwsze: obecny wiek będzie okresem intensywnego zainteresowania psychologią człowieka. Za tym twierdzeniem przemawiają zachodzące transformacje społeczno-ekonomiczne, polityczne i kulturowe na świecie; swoboda światopoglądowa i wyznaniowa; zagrożenia atomowe; terroryzm; narkomania; alkoholizm; bezrobocie.

Twierdzenie drugie: obecnie i w przyszłości, w każdej dziedzinie życia człowieka jest i będzie obecna psychologia, np. w twórczości, reklamie, pracy zawodowej.

Twierdzenie trzecie: bez znajomości wiedzy psychologicznej, zwłaszcza psychologii stosowanej, życie człowieka, jego rozwój i skuteczne działanie będzie coraz trudniejsze.

Każdy rozwijający i szanujący się „człowiek w interesie własnym i społecznym powinien znać” psychologię jako naukę o nim samym i starać się rozumieć i zrozumieć wszystko to, co się dzieje z nim i wokół niego oraz relacje, jakie zachodzą między nim, a jego otoczeniem.

Praca składa się z trzech rozdziałów:

Rozdział I – „Podstawowe pojęcia” (s. 9–46) ukazuje te zagadnienia, które ściśle wiążą się

z pracą i zawodowym rozwojem człowieka. Do pojęć tych Autor zalicza: zdrowie człowieka i jego aktywność (biologiczną, społeczną, fizyczną, psychiczną, zawodową (profesjonalną); działanie i działalność, czynności człowieka; wiedzę zawodową, umiejętności człowieka, jego zawód, klasyfikacje zawodów i specjalności wraz z określeniem modelu zawodu i jego charakterystyki; zawodową pracę człowieka i jego modele.

Rozdział II – „Psychologia pracy jako nauka stosowana” (s. 47–82) – Autor jasno określił przedmiot psychologii pracy stwierdzając, że termin ten może być rozumiany *szeroko* jako dyscyplina wiedzy, która zajmuje się badaniem wykorzystania i praktycznego zastosowania psychologii we wszystkich dziedzinach pracy ludzkiej. W *węższym* ujęciu jest wyodrębnioną dziedziną wiedzy psychologicznej, która zajmuje się badaniem wykorzystania i praktycznego zastosowania psychologii w tych dziedzinach i zawodach pracy człowieka, w których wymagane są niezbędne kwalifikacje i kompetencje zawodowe, uzyskiwane w systemie kształcenia zawodowego.

Następnie K. Czarnecki sprecyzował cele i zadania psychologii pracy, które ujął w trzy grupy obejmujące:

- badania człowieka pracy (wybór zawodu, uczenie się zawodu, przebieg pracy);
- badania warunków pracy (zatrudnienie, bezrobocie, likwidacja zakładu);
- badania wyników pracy (ilość pracy, jakość, analiza, zagrożenia, konflikty).

Autor określił obszary i problemy badawcze psychologii pracy (s. 52). Ponadto krótko scharakteryzował metody badań psychologii pracy takie jak: metoda profesjografii (profesjograficzna), obserwacyjna, wywiadu i rozmowy,

ankietowa, kwestionariuszy, testowa, statystyczna. Tę część zamyka nakreślenie sylwetki osobowości uczonego (s. 53–54).

Sądzę, że bardzo dobrze się stało, że profesor wybrał i krótko omówił pięć najważniejszych teorii uznawanych w psychologii pracy i zawodowej rozwoju człowieka:

- energetyzmu życia ludzkiego (J. Pieter, J.W. Dawid, W. Szewczuk);
- potrzeb ludzkich (J.E. Murray, K. Obuchowski, J. Pieter, T. Kocowski);
- czynności ludzkich (M. Maruszewski, J. Reykowski, T. Tomaszewski);
- sensu życia ludzkiego (K. Obuchowski);
- podziału pracy ludzkiej (. Widerszpil).

Ogólne teorie rozwoju, życia i zawodowego działania człowieka są podstawą rozwoju teorii szczegółowych. Dotyczą one trzech grup czynności ludzkich:

- wyboru zawodu;
- uczenia się zawodu;
- pracy zawodowej.

Rozdział III – „Psychologia zawodowej pracy człowieka w praktyce” (s. 83–140). W ostatnim rozdziale pracy skupiono uwagę Czytelnika na wybranych 22 pojęciach szeroko omówionych na kartach książki. Zaliczono do nich: poradnictwo-doradztwo zawodowe, dobór kadr pracowniczych, wydajność pracy człowieka, zmęczenie i znużenie zawodowe, zmianowość w pracy zawodowej, bhp i wypadkowość w pracy, współdziałanie i rywalizacja zawodowa, decyzje życiowe i zawodowe, kierowanie zespołami pracowniczymi, lęki, zagrożenia ludzi pracy, innowacyjność w pracy, zarządzanie zakładem pracy, człowiek w przestrzeni pracowniczej, przedsiębiorczość w pracy, człowiek pracy – marketing i reklama, niepełnosprawność i rehabilitacja zawodowa, manipulacja człowiekiem pracy, komunikacja interpersonalna pracujących, postacie pracy człowieka, bezrobocie.

Całość pracy zamyka obszerny wykaz biograficzny (tytuły polskie i obcojęzyczne) (s. 141–149);

ponadto indeks terminów psychologii zawodowej pracy człowieka (przykłady) – 217 pojęć w ujęciu alfabetycznym. Na stronach 155–163 Autor zamieścił pomocniczy słownik psychologii zawodowej pracy człowieka – niezwykle przydatny w czasie studiowania recenzowanej książki.

Należy uznać za nowatorskie zastosowane przez Autora w tekście pracy dokładne dane (źródła) cytowanych prac do celu poznania w trakcie czytania tekstu – nazwisko autora, tytuł pracy, miejsce, rok wydania oraz stronę, jako składnika wiedzy.

Na końcu każdego rozdziału pracy podano zagadnienia kontrolne, w celu przyswajania treści. Praca zawiera 23 rysunki i 2 tabele.

Podjętą w książce problematykę należy uznać za złożoną i słabo zbadaną. Poszczególne kwestie, ściśle związane z pracą i zawodowym rozwojem człowieka, trzeba znać i rozumieć, żeby lepiej radzić sobie w życiu społecznym, rozwoju zawodowym i pracy zawodowej, jak również w sytuacji bezrobocia. Kwestie te zostały przedstawione w sposób krótki, zwięzły, interesujący i co ważne, zrozumiały dla przeciętnego Czytelnika.

Książka stanowi wartościowy i oryginalny wkład – zarówno teoretyczny, jak też praktyczny, w rozwój psychologii zawodowej pracy człowieka, reprezentuje wysoki poziom merytoryczny i prezentuje nowoczesne podejście do omawianych zagadnień.

Praca przeznaczona dla osób specjalizujących się w doradztwie zawodowym, jak również dla nauczycieli praktycznego nauczania zawodu, studentów zarządzania i marketingu, pracy socjalnej i pomocy psychologicznej, pedagogiki pracy, pedagogiki rodziny. Może być przydatna dla pracowników urzędów pracy oraz poradni psychologiczno-pedagogicznych i zawodowych dla młodzieży i dorosłych.

Piotr Kowolik

Ettore Gelpi
Przyszłość pracy
Future of the work

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne
Warszawa 2006

Ukazała się kolejna pozycja w serii wydawniczej Biblioteki Edukacji *Dorosłych Przyszłość Pracy*, która ukazuje rolę edukacji dorosłych w okresie globalizacji, społeczeństwa postindustrialnego. Jest to analiza na temat przyczyn kryzysu pracy i cały tragizm sytuacji jednostek wobec pracy w dwóch rejonach świata. Północy, gdzie rozwinięty jest przemysł i Południa, gdzie występuje bieda i zafobanie.

Książka składa się ze wstępu oraz czterestu rozdziałów. Najważniejszy to rozdział dotyczący współczesnych przemian zaobserwowanych w oświacie dorosłych. Problematyka uczenia się dorosłych analizowana jest w całej pracy, gdzie autor spogląda na zmieniający się świat.

Wstęp rozpoczyna się słowami K. Malewicha: „*Wszystko, co żyje, wywodzi się z lenistwa. Równocześnie lenistwo jest podstawowym czynnikiem stymulującym do pracy, bowiem tylko przez pracę można odczuwać i przeżywać lenistwo*”. W przeszłości, jak i w przyszłości transformacja pracy wynika z przemian społecznych, ekonomicznych i politycznych. Przemiany i kryzys pracy powstaje na bazie rozwoju społecznego, jest wpisany w historię ludzkości. Niektórzy ludzie widzą ograniczony wpływ pracy jako wartości, inni podkreślają jej rozwój w wymiarze właśnie wartości. Autor w publikacji informuje nas, że w latach 2000–2020 będzie pracować od 6 do 7 miliardów ludzi, mimo iż charakter pracy będzie zróżnicowany. Pełny etat, połowa etatu, praca dorywcza, bezrobocie, oczekiwanie na pracę, roboty sezonowe, praca w przedsiębiorstwie, w domu, w usługach, w podróży itp. Należy pamiętać, że rosnącej konsumpcji, rozwojowi rynku i handlu towarzyszą takie zjawiska jak praca „na czarno”, migracja, praca dzieci oraz bezrobocie młodzieży i dorosłych. W Polsce dąży się do prywaty-

zacji przemysłu, ale społeczeństwo niechętnie podejmuje prace w prywatnych przedsiębiorstwach. Robotnicy wolą prace w państwowych instytucjach niż w prywatnych firmach, wymagających ciężkiej pracy.

W latach 1970–1980 zaobserwowano przemiany ekonomii i rynku pracy. Wkroczyły nowe państwa Południa i postkomunistyczne, ich produkty i udział na rynku pracy doprowadziły do globalizacji. Zaczęły znikać niektóre zawody lub tracić dawny status. Są to, np. górnicy, hutnicy a także rzemieślnicy oraz nieokreślone zawody takie jak handel końmi czy kotlarstwo. Charakterystyczną cechą zmieniającego się rynku pracy jest emigracja, uchodźstwo i imigracja. Ludzie uciekają, przenoszą się, tracą podłoże swojej kultury, język, zwyczaje oraz bliskich. Osiedlają w nieznanym często wrogim środowisku, w innej strefie klimatycznej. Przed globalizacją stają różne wyzwania takie jak wielość języków, zróżnicowane sytuacje społeczne.

Innym zjawiskiem są śmietniki, zatrute źródła wody, kryzysy polityczne, terroryzm, kryzys organizacji międzynarodowych, jak ONZ, WHO.

Przeciwstawieniem się złym elementom powinna być edukacja jako wprowadzenie w kulturę, wyzwolenie twórczych potencjałów jednostki, jej kreatywność i otwarcie na wartości i naturę.

Omawiana pozycja jest dziełem pisany przez autora z pozycji człowieka, który widział świat i pisze z doświadczenia świadka i obserwatora, który nie gardzi wiedzą innych o czym świadczą przypisy wielojęzycznej literatury. Edukacja i praca w okresie gwałtownych przemian, odkryć i kataklizmów, walka o pracę związków zawodowych, reorganizacji rynku pracy, ruchy ekologiczne, kulturalne i polityczne, rewolucja informatyczna są przedmiotem rozważań autora.

Głównym jednak obiektem zainteresowań jest zawsze człowiek jako jednostka i edukacja dorosłych, jako działanie traktujące dorosłego jako podmiot, przygotowująca do rozwijania zdolności zdobywania nowych kompetencji,

uczenia się i oduczania, kreatywności i otwarcia na różnorodność kultury.

Niniejsza praca jest doskonałą lekturą dla studentów i wykładowców wydziału nauk społecznych oraz dla wszystkich zainteresowanych problemem pracy, tym bardziej iż sam tekst pobudza do dyskusji i politycznej debaty.

Rafał Łyżwa

Rozwój zasobów ludzkich – sieć wiedzy i doświadczeń

Human Resources Development – Network of Knowledge & Experience
Radom 2006

26–27 czerwca 2006 r. w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu odbyła się Międzynarodowa Konferencja „Rozwój zasobów ludzkich – sieć wiedzy i doświadczeń”. Konferencja realizowana była w ramach Partnerstwa Ponadnarodowego TENKO (Transnational Experience Network: Knowledge & Organization).

W konferencji wzięli udział zarówno partnerzy projektów krajowych i zagranicznych, jak i beneficjenci ostateczni projektów realizowanych w krajach partnerskich w ramach PP TENKO.

Uroczystego otwarcia międzynarodowej konferencji dokonał Henryk Bednarczyk, Zastępca Dyrektora ds. Kształcenia i Doskonalenia w ITeE – PIB w Radomiu.

Konferencja miała na celu wymianę doświadczeń Partnerstwa Ponadnarodowego TENKO w zakresie pokonywania barier edukacyjnych i doskonaleniu kwalifikacji zawodowych pracowników małych, średnich i mikroprzedsiębiorstw.

W pierwszym dniu miały miejsce sesje tematyczne poszczególnych grup studyjnych z krajów partnerskich. Zostały zaprezentowane rezultaty wizyt studyjnych grupy portugalskiej o tematyce Bezpieczeństwa i Higieny Pracy przez Sandrę Pereirę (CEFAMOL) oraz grupy polskiej nt. szkoleń e-learningowych w przedsiębiorstwach przez Tomasza Sułkowskiego

(ITeE–PIB) i Norberta Pruszanowskiego (ZRP). W drugiej części sesji Patricia Grandes (DPADA-PTA–RED) zaprezentowała rezultaty wizyt studyjnych grup hiszpańskich nt. kreowania odpowiedzialności społecznej, a Alma Belles (CIB) przedstawiła efekty i rezultaty wizyty studyjnej grupy walijskiej, której tematyka dotyczyła budowania równowagi życia zawodowego i rodzinnego. Po prezentacjach wszystkich grup studyjnych miał miejsce komentarz uprzednio wyznaczonego moderatora oraz dyskusja interaktywna nt. międzynarodowego doświadczenia w rozwoju zasobów ludzkich małych, średnich i mikroprzedsiębiorstw, w którą zaangażowani byli prawie wszyscy uczestnicy sesji tematycznych.

Podczas drugiego dnia konferencji koordynator współpracy międzynarodowej, Dave Osborne, przedstawił genezę, cele i rezultaty PP TENKO oraz grup, tworzących ponadnarodowe partnerstwo: Safework (Portugalia), Relanz@ (Hiszpania), ASAPH (Walia), Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności (Polska). W czterech projektach PP TENKO został przedstawiony kontekst ponadnarodowy. Manuel Oliveira, koordynator współpracy ponadnarodowej (CEFAMOL), dokonał prezentacji projektu portugalskiego Bezpieczna Praca; Patricia Grandes, koordynator współpracy ponadnarodowej, dokonała prezentacji projektu hiszpańskiego Relanz@; Dave Ellis, koordynator współpracy ponadnarodowej, przedstawił projekt walijski w ujęciu europejskim.

Projekt realizowany w Polsce *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności* został zaprezentowany w kontekście ponadnarodowym przez Dorotę Koprowską, kierownika projektu. Maria Gagacka z Politechniki Radomskiej zaprezentowała bilans otwarcia rozwoju zasobów ludzkich w mikroprzedsiębiorstwach oraz przekazała swoje uwagi nt. udziału kobiet jako właścicieli, stabilności zatrudnienia oraz potrzeb w badanych mikroprzedsiębiorstwach.

Program międzynarodowej konferencji obejmował wystąpienie przedstawiciela Krajowego

wej Struktury Wsparcia nt. Inicjatywy Europejskiej EQUAL na rzecz wyrównywania szans.

Na zakończenie konferencji zabrał głos Henryk Bednarczyk, Zastępca Dyrektora ds. Kształcenia i Doskonalenia – ITeE – PIB oraz dokonał podsumowania 2-dniowej międzynarodowej konferencji PP Tenko. Po konferencji wśród uczestników zostały rozprawdane ankiety ewaluacji w trzech wersjach językowych, polskiej, angielskiej i hiszpańskiej. Kwestionariusz zawierał pytania dotyczące zarówno oceny merytorycznej, jak i organizacyjnej całego przedsięwzięcia. Wyniki zebrane z kwestionariuszy przeszły najśmielsze oczekiwania. Wśród 56 ankietowanych osób 40 odpowiedziało, iż konferencja w pełni spełniła ich oczekiwania. Biorąc pod uwagę zakres uzyskanych informacji 44 osoby były w pełni usatysfakcjonowane, a praca prelegentów i cel konferencji zostały ocenione bardzo wysoko. Wszyscy ankietowani uznali, że cel konferencji został zaprezentowany w czytelny sposób, a przekazane materiały szkoleniowe zostały przez 80% ankietowanych uznane za bardzo dobre. Ponadto niezwykle wysoko zostały ocenione przygotowane prezentacje podczas wystąpień.

Międzynarodowa konferencja PP TENKO była bardzo udanym przedsięwzięciem, dzięki m.in. świetnej organizacji oraz zapewnieniu profesjonalnych tłumaczeń. Wiedza zdobyta przez uczestników konferencji zostanie wykorzystana w realizacji własnych projektów prowadzonych w ponadnarodowych partnerstwach, projekcie krajowym, jak również w publikacjach dydaktycznych. Będzie istotnym wkładem do zacieśnienia kontaktów między partnerami i tworzenia sieci współpracy.

Szczegółowe informacje nt. międzynarodowej konferencji PP TENKO Rozwój Zasobów Ludzkich – Sieć Wiedzy i Doświadczeń znajdują się na stronie www.pwsieci.pl oraz www.tenko.org.

Katarzyna Wachnicka
Wyższa Szkoła Biznesu, Radom

Sieci współpracy w projektach Inicjatywy Wspólnotowej Equal

Cooperation Networks in EQUAL Community Initiative projects

Radom 2006

Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL (EQUAL) jest platformą, umożliwiającą poszukiwanie i uczenie się nowych sposobów osiągania celów polityki *Europejskiej Strategii Zatrudnienia* i *Procesu Integracji Społecznej*. EQUAL jest instrumentem służącym wypracowywaniu nowych sposobów zwalczania dyskryminacji i nierówności na rynku pracy, dostarcza przykładów dobrych praktyk w zakresie nowatorskich podejść, kładąc nacisk na aktywną współpracę między Państwami Członkowskimi, zapewniając tym samym stosowanie oraz upowszechnianie na terenie Unii Europejskiej najbardziej pozytywnych rozwiązań.

EQUAL jest realizowany poprzez Partnerstwa na rzecz Rozwoju (107 partnerstw) – innowacyjny instrument w rozwiązywaniu problemów rynku pracy, które realizują projekty w pięciu obszarach tematycznych:

- 38 Partnerstw w zakresie tematycznym A
- 27 Partnerstw w zakresie tematycznym D
- 25 Partnerstw w zakresie tematycznym F
- 13 Partnerstw w zakresie tematycznym G
- 4 Partnerstwa w zakresie tematycznym I

Szerzej przedstawiam realizację projektów **obszaru tematycznego „F”** IW EQUAL.

Obszar ten dotyczy **wspierania zdolności dostosowania się firm i pracowników do strukturalnych zmian gospodarczych oraz wspierania wykorzystania technologii informacyjnych i innych nowych technologii**. Projekty realizowane w tym obszarze muszą odpowiadać dwóm celom strategicznym tj:

- Wspieranie i utrzymanie zatrudnienia przez tych pracowników, których kwalifikacje można dostosować do wymagań stawianych przez społeczeństwo informacyjne i gospodarkę rynkową.
- Ułatwianie i wspomaganie wykorzystania nowych technologii i nowatorskich rozwią-

zań technologii informacyjno-komunikacyjnych oraz rozwijanie u pracodawców świadomości koniecznego szkolenia kadry zarządzającej i pracowników w celu zwiększenia konkurencyjności firm.

Istotą tematów zmierzających do zwiększenia zdolności adaptacyjnych jest koncentrowanie się na działaniach, mających na celu udoskonalenie systemu utrzymywania zatrudnienia osób zagrożonych utratą pracy ze względu na niski poziom kwalifikacji, a tym samym ze względu na niedostosowanie umiejętności do wymagań stawianych przez pracodawców. Wzmocnienie dotychczasowych działań polegać będzie na testowaniu metod wyrównywania różnic między poziomem kwalifikacji pracowników, a rozwojem przedsiębiorstw związanym z wprowadzaniem nowoczesnych technologii.

Ponieważ system kształcenia ustawicznego oraz wykorzystanie nowoczesnych technologii jest stosunkowo najsłabiej upowszechnione wśród pracowników i pracodawców sektora MSP (wzrost innowacyjności MSP jest jednym z kluczowych elementów krajowej polityki innowacyjnej), działania będą koncentrować się na wzmocnieniu struktur i systemów wsparcia zdolności adaptacyjnych w tym sektorze.

Ze względu na charakter tematu Partnerstwa na Rzecz Rozwoju, utworzone w celu realizacji wskazanych wyżej działań, mają w większości przypadków charakter sektorowy, ze szczególnym uwzględnieniem MSP w sektorach gospodarki, w których planuje się testowanie i upowszechnianie modeli wsparcia pracowników zagrożonych utratą pracy oraz modeli wsparcia przedsiębiorstw w zakresie wprowadzania nowoczesnych technologii, a także Partnerstwa o charakterze geograficznym, szczególnie na terenach, gdzie przeprowadzana jest restrukturyzacja tradycyjnych gałęzi przemysłu.

Dla wsparcia merytorycznego projektów w zakresie realizacji działań partnerstw w celu opracowania lepszych rezultatów oraz realizacji polityki włączania ich do nurtu krajowej po-

lityki, upowszechniania dobrych praktyk na forach dyskusyjnych, stworzenia platformy współpracy, wymiany doświadczeń, powołano Krajowe Sieci Tematyczne (KST)¹.

W temacie „F” KST, obok przedstawicieli Partnerstw na rzecz Rozwoju, w działania Sieci zaangażowani są przedstawiciele ministerstw, władz samorządowych, eksperci spoza partnerstw, przedstawiciele Instytucji Zarządzającej Equal i Krajowej Struktury Wsparcia. Zadania Sieci realizowane są w formie spotkań comiesięcznych. Do chwili obecnej na posiedzeniach Sieci opracowano Strategię tematyczną dla Tematu „F”, a także szczegółowe kryteria oceny rezultatów, przeprowadzono walidację efektów w ramach powołanych trzech grup roboczych: 1. *Elastyczne formy pracy*, 2. *Innowacyjne rozwiązania służące utrzymaniu aktywności zawodowej*, 3. *Innowacyjne narzędzia rynku pracy*.

W pracach KST „F” biorą udział następujące Partnerstwa na Rzecz Rozwoju (PRR):

- *Partnerstwo na rzecz rozwoju kompetencji informatycznych w Polsce* (F0030), lider – Wyższa Szkoła Biznesu – School of Business-National Louis University;
- *Platforma e-Dialog* (F0059), lider – Nowoczesne Technologie Informatyczne Sp. z o.o.;
- *Pomysł na sukces* (F0016), lider – Powiat Wodzisławski;
- *System przeciwdziałania powstawaniu bezrobocia na terenach słabo zurbanizowanych* (F0086), lider – Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Zamościu;
- *Ośrodek RENOWATOR dla Małych i Średnich Przedsiębiorstw* (F0101), lider – Instytut Maszyn Matematycznych;
- *Mentoring poprzez IT* (F0238), lider – Krajowa Agencja Informacyjna „Info” Sp.z.o.o.;
- *Zatrudnienie Fair Play. Promocja kultury przedsiębiorczości i etyki rynku pracy*

¹ Strategia włączania do głównego nurtu polityki rezultatów programu operacyjnego – Program Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL dla Polski 2004–2006. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006.

- (F0290), lider – Fundacja „Instytut Badań nad Demokracją i Przedsiębiorstwem Prywatnym”;
- *Partnerstwo Wyrównania Szans* (F0490), lider – Region Warmińsko-Mazurski NSZZ „Solidarność”;
 - *EUROSTER Partnerstwo na rzecz zdolności adaptacyjnych pracowników przemysłu okrętowego* (F0515), lider – Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową – Gdańska Akademia Bankowa;
 - *Sojusz dla pracy* (F0607), lider – United Nations Development Programme;
 - *Dynamizm i doświadczenie – wspólne sterowanie zmianą* (F0613), lider – Żorska Izba Gospodarcza;
 - *Budujmy Razem* (F0642), lider – Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego;
 - *Wspieranie zdolności wykorzystania technologii informatycznych przez MŚP w woj. Warmińsko-Mazurskim* (F0326), lider – Ideal Management Consulting Sp. z o.o.;
 - *ElaStan – Promocja Elastycznych Stanowisk Pracy i ochrona kapitału intelektualnego firm:* (F0580), lider – Procesy Inwestycyjne S.A.;
 - *ENTER – Partnerstwo na rzecz telepracy, przedsiębiorczości i równouprawnienia* (F0591), lider – Instytut Technik Telekomunikacyjnych i Informatycznych Sp. z o.o.;
 - *Telepraca szansą na zwalczanie nierówności i dyskryminacji na rynku pracy* (F0007), lider – Zachodniopomorska Szkoła Biznesu;
 - *MAYDAY – model aktywnego wsparcia pracowników i firm wobec zmian strukturalnych w gospodarce*, (F0114), lider – Zarząd Regionu Gdańskiego NSZZ „Solidarność”;
 - *WAMP Wsparcie Adaptacyjności Małych Przedsiębiorstw* (F0446), lider – Dolnośląska Agencja Rozwoju Regionalnego;
 - *Opolski e-Rzemieślnik* (F 0551), lider – Fundacja Rozwoju Demokracji Lokalnej Opolskie Centrum Demokracji Lokalnej;
 - *Centrum Zielonych Technologii* (F0561), lider – Podlaska Stacja Przyrodnicza „NAREW”;
 - *Modelowy System Przystosowania Kadr Przedsiębiorstw do Zmian Strukturalnych w Gospodarce* (F0576), lider – Forum Związków Zawodowych;
 - *Nowe szanse transgranicznego rynku pracy i gospodarki Euroregionu Nysa* (F0212), lider – Fundacja Centrum Wspierania Przedsiębiorczości.
 - *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności* (F0320), lider – Instytut Technologii Eksploatacji – Państwowy Instytut Badawczy.
- Zadania partnerstw realizowane są poprzez udział w nich następujących instytucji/organizacji:
- Instytuty naukowo-badawcze i szkoły wyższe,
 - Związki zawodowe pracowników, związki pracodawców,
 - Izby gospodarcze, przemysłowo-handlowe, branżowe,
 - Kluby biznesu, agencje rozwoju przedsiębiorczości rozwoju lokalnego,
 - Organy administracji samorządowej, wojewódzkiej,
 - Przedsiębiorstwa,
 - Wojewódzkie urzędy pracy,
 - Stowarzyszenia i fundacje, wspierające rozwój lokalny,
 - Instytucje otoczenia biznesu.
- Ogółem jest to około 155 instytucji. Szczególnie znaczenie przywiązuje się w tym temacie do udziału w Partnerstwach tak różnorodnej rzeszy instytucji, których potencjał pozwala na opracowanie zindywidualizowanych programów szkoleniowych dostosowanych do potrzeb przedsiębiorstw i ich pracowników², określenia

² Inicjatywa Wspólnotowa EQUAL – Informator dla wnioskodawcy. Ministerstwo Gospodarki i Pracy, Fundacja Fundusz Współpracy, Warszawa 2004.

zakresu doradztwa, przedstawienia przykładów dobrych praktyk w rozwoju konkurencyjności, a także współpracy w zakresie naukowego opracowania osiągnięć projektów naszej grupy oraz rozważenia możliwości rozwoju i kontynuacji rezultatów.

Z inicjatywy Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego (ITeE–PIB) w Radomiu, lidera projektu *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności* (F0320), ostatnie posiedzenie KST „F”, a pierwsze posiedzenie typu „wyjazdowego” (poza Warszawą) odbywało się w Radomiu w dniach 18–19 września 2006 r. Pierwszy dzień spotkania dotyczył planów Sieci na przyszłość, m.in. opracowania bazy informacji o inicjatywach upowszechniających rezultaty partnerstw (konferencje, seminaria, warsztaty), w których mogłyby wziąć udział pozostałe partnerstwa, uzupełnienia strategii tematycznej dla tematu „F”, koncepcji zmian prawnych w kontekście osiągniętych rezultatów PRR, dalszych spotkań i ich tematyki, opracowania wykazu literatury, z której mogliby korzystać przedstawiciele KST „F”.

Drugi dzień spotkania rozpoczął się od konferencji prasowej, której celem było przedstawienie informacji nt. Inicjatywy Wspólnotowej Equal, strategii tematycznej Krajowej Sieci Tematycznej, tematu „F” oraz przykładów dobrych praktyk – rezultatów wypracowanych przez PRR. W konferencji uczestniczyli przedstawiciele Krajowej Struktury Wsparcia PIW Equal, w osobach: Małgorzata Kuś-Konieczna – Sekretarz KST dla Tematu F, Agnieszka Ma-



Spotkanie KST (F) – śniadanie prasowe

leta – Kierownik Działu Projektów Tematów F, G, I – KSW, Aleksander Wasiak-Radoszewski – sekretarz KST dla Tematu D; przedstawiciele partnerstw: Henryk Bednarczyk – PRR *Przedsiębiorczość w sieci – Internet szansą na wzrost konkurencyjności*, Kamila Jeżowska – wiceprzewodnicząca KST „F” i przedstawiciel partnerstwa *ElaStan – Promocja Elastycznych Stanowisk Pracy i ochrona kapitału intelektualnego firm*. Media lokalne reprezentowali dziennikarze TV Dami, Tygodnika Radomskiego, Radia Rekord, Radomskiego Magazynu Samorządowego.

Na konferencję zaproszono przedstawicieli lokalnych władz samorządowych, instytucji otoczenia biznesu. W spotkaniu uczestniczyli: Andrzej Banasiewicz – Zastępca Prezydenta Miasta Radomia, Tadeusz Derlatka – Przewodniczący Rady Miejskiej Radomia, Jerzy Kacak – Dyr. Wydziału Promocji i Rozwoju Urzędu Miasta, Janusz Kalotka – Prezes Zarządu Izby Przemysłowo-Handlowej Ziemi Radomskiej, Ryszard Wiosna – Dyrektor WUP w Warszawie Delegatura w Radomiu.

W dniu 19 września – drugim dniu spotkania KST „F”, przedstawiciel Instytucji Zarządzającej PIW Equal – Ministerstwa Rozwoju Regionalnego przedstawił ostateczny kształt Programu Operacyjnego Kapitał Ludzki (PO KL), jednego z programów operacyjnych stanowiących instrumenty realizacji Narodowych Strategicznych Ram Odniesienia na lata 2007–2013. Dalsza część spotkania dotyczyła warsztatów metodycznych nt. „Standaryzacja kwa-



Spotkanie KST (F) – śniadanie prasowe

lifikacji zawodowych w Polsce” oraz „Metodyka opracowania modułowych programów kształcenia zawodowego. Przykłady i baza danych”. Warsztaty poprowadzili eksperci: dr Ireneusz Woźniak i dr Krzysztof Smela – przedstawiciele ITeE – PIB. Systemowe ujęcie tematu było szczególnie interesujące ze względu na zadania, jakie Partnerstwa na Rzecz Rozwoju, w temacie „F” realizują w swoich projektach, każde bowiem partnerstwo wspiera konkurencyjność grup społecznych lub zawodowych.

Literatura

1. 107 Partnerstw na Rzecz Rozwoju w Polsce; Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundacja „Fundusz Współpracy”, Warszawa 2005.
2. Strategia włączania do głównego nurtu polityki rezultatów programu operacyjnego – Program Inicjatywy Wspólnotowej EQUAL dla Polski 2004–2006. Ministerstwo Rozwoju Regionalnego, Warszawa 2006.
3. Rozporządzenie Ministra Gospodarki i Pracy z dn. 11 sierpnia 2004 r. w sprawie przyjęcia programu operacyjnego Program Inicjatywy Wspólnotowej Equal dla Polski 2004–2006.

Dorota Koprowska, Iwona Kacak
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
Radom

Kompetencje w kształceniu ustawicznym

Competences in continuing education
Międzynarodowa konferencja w ramach
Letniego Uniwersytetu Badań i Innowacji
na rzecz Kształcenia Ustawicznego,
18–21 września 2006 r., Kraków

W ostatnich latach pojęcie kompetencji w kontekście kształcenia ustawicznego nabrało większego znaczenia. Dlatego też zaistniała potrzeba zastanowienia się nad ich znaczeniem oraz przeanalizowania roli, jaką kompetencje odgrywają w dziedzinie kształcenia i szkolenia

zawodowego. Można powiedzieć, że wyzwania, jakie stawia przed nami rozwój edukacji i kształcenia ustawicznego spowodowały, że refleksja nad tą tematyką stała się koniecznością.

W dniach 18–21 września 2006 roku Letni Uniwersytet Europejski Badań i Innowacji na rzecz kształcenia ustawicznego zorganizował w Krakowie seminarium na temat *Kompetencje w kształceniu ustawicznym*. Celem seminarium była debata nad pojęciem kompetencji. Uczestnicy dyskutowali nad trudnością zdefiniowania go w znaczeniu ogólnym, a ponadto poruszano kwestię takich pojęć jak: kompetencje przekrojowe, kompetencje wspólne, kompetencje i potencjał rozwojowy, podstawy wyróżniania kompetencji.

Seminarium zorganizowane było w formie czterech, równolegle prowadzonych warsztatów, z których każdy dotyczył innej problematyki związanej z kompetencjami. Organizatorzy zalecali konsekwentne uczestnictwo w jednym z warsztatów przez trzy dni, co miało służyć większemu zaangażowaniu oraz głębszemu zapoznaniu się z zaproponowaną tematyką zajęć. Punktem wyjścia do pracy warsztatowej były doświadczenia i innowacje, podejmowane w poszczególnych regionach Europy i świata. Pozwoliły one zidentyfikować problemy, trudności oraz kontrowersje związane z pojęciem kompetencji w odniesieniu do szkół, przedsiębiorstw, kształcenia zawodowego, życia społecznego. Na zakończenie odbyły się plenarne obrady okrągłego stołu, podczas których sformułowane zostały wnioski oraz przedstawione konkluzje i zalecenia. Zostaną one następnie skierowane do polityków, naukowców i działaczy lokalnych w celu zasygnalizowania im poruszonych problemów oraz ewentualnego skierowania uwagi tych osób w stronę zagadnienia kompetencji. Wówczas mogłyby podjąć działania zmierzające do rozpowszechnienia pracy nad kompetencjami, jak również rozszerzenia możliwości rozwijania i doskonalenia swoich kompetencji.

Warsztaty

W ramach seminarium odbyły się prace warsztatowe, polegające na wspólnej dyskusji oraz omawianiu problemów i zagadnień związanych z kompetencjami. Każdy warsztat poruszał osobne zagadnienia, które jednak zogniskowane były wokół tematyki kompetencji w kształceniu ustawicznym. Na koniec uczestnicy poszczególnych warsztatów spotkali się, aby wspólnie omówić zebrane doświadczenia.

Tematyka warsztatu 1 dotyczyła udzielenia odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób identyfikuje się kompetencje? Wiadomo, że pewne zdolności nabywane są w całym procesie rozwoju ludzkiego od najmłodszych lat. Dlatego warto uświadomić sobie, jakie czynniki mają wpływ na rozwój i poszerzanie własnych kompetencji oraz gdzie kompetencje mają swoje źródło. Rozważano kulturowe źródła kompetencji, tak aby przedstawić model, który ma celu zapewnienie sukcesu grupie, organizacjom i wspólnotom, biorąc pod uwagę, że w większości przypadków sukces ściśle indywidualny jest negatywny z punktu widzenia społecznego z nieodpowiedzialnymi zachowaniami, biernymi, niezdolnymi, nieuczciwymi lub niesolidarnymi, uzasadnionymi jednak przez dominującą kulturę naszych czasów. Przedstawiono system wierzeń i wartości współzależnych o charakterze etniczno-gospodarczym, który jest właściwą decyzją kulturową dla stworzenia wszelkiego rodzaju kompetencji przekrojowych, mogących mieć zastosowanie w wielu kontekstach oraz sytuacjach w zakresie działań osób czynnych zawodowo lub potencjalnie czynnych, z korzyścią dla jednostki oraz społeczeństwa.

W kontekście pojęcia kompetencji ważna jest także kwestia możliwości zatrudnienia. W ciągu ostatnich dwudziestu lat idea włączenia społecznego, rozumianego jako stan faktyczny, uzyskiwany raz na zawsze, z chwilą gdy pracownik znajdzie stałą posadę, okazywała się coraz bardziej złudna, gdyż częstotliwość reorganizowania zatrudnienia nie gwarantuje już

dożywotniej stabilizacji. Przekracza ona także wizję insercji (włączenia społecznego) społeczno-zawodowej, mierzonej w kategoriach kwalifikacji (wykształcenie lub okres doświadczenia zawodowego) oraz opartej na terminach zmiennych społeczno-ekonomicznych, takich jak wiek, płeć, zawód itp.

Jedną z przedstawionych podczas tego warsztatu prezentacji dotyczyła roli trenera zatrudnienia wspieranego (metoda coachingu) – wypracowanej w ramach projektu „Akademia przedsiębiorczości. Rozwój alternatywnych form zatrudnienia”. Punktem wyjścia do określenia kompetencji trenera była analiza zakresu zadań i jego usytuowanie w strukturze organizacyjnej. Pozwoliło to na zidentyfikowanie celu stanowiska wraz z jego szczegółowym opisem. Rolą trenera zatrudnienia wspieranego jest pomoc klientowi w drodze powrotu na rynek pracy. Do jego najważniejszych zadań należy:

- pozyskanie informacji na temat potencjału klienta i jego możliwości rozwojowych,
- bieżące motywowanie, analizowanie i wspieranie klienta (IPD),
- nawiązanie kontaktów z pracodawcami, w celu pozyskania miejsc pracy dla klientów,
- wprowadzenie klienta do pracy na otwartym rynku, w firmie socjalnej lub pomoc w samozatrudnieniu,
- zapoznanie klienta z procedurami, warunkami pracy, zadaniami stanowiska pracy,
- monitorowanie procesu adaptacji klienta i jego funkcjonowania w miejscu pracy.

W sytuacji, kiedy wielu ludzi boryka się z problemami na rynku pracy i znajduje trudności w dostosowaniu się do wymagań stawianych przez pracodawców, pomysł przedstawiony w tej prezentacji wydał się bardzo interesujący. W szczególności skierowany jest do osób, które przez jakiś czas pozostawały bezrobotne i obecnie mają trudności ze znalezieniem pracy oraz odnalezieniem się na nowym stanowisku pracy. Zaproponowane rozwiązania tej kwestii mogłyby wiele zmienić na rynku pracy i pomóc wielu osobom, które nie potrafią samodzielnie

poradzić sobie ze znalezieniem zatrudnienia i wykazania swoich kompetencji.

Innym ciekawym pomysłem na polepszenie kompetencji, skierowanym głównie do młodzieży, jest wielojęzyczność. Projekt stawia zadanie lepszego poznania postaw młodzieży podległej obowiązkowi szkolnemu względem wielości języków o rozmaitym statusie oraz motywacji młodych ludzi do rozwoju kompetencji komunikacyjnych w poszczególnych językach, posiadanych w tej materii zasobów, jak również wypracowania ścieżek, które pozwalałyby pokonywać przeszkody wielojęzyczności i uwrażliwiać na wagę zagadnienia. Zakłada on także zdefiniowanie sposobu i możliwości pomiaru kompetencji w dziedzinie komunikacji w językach nowoczesnych. Celem tego projektu jest otwarcie zagranicznych rynków pracy dla młodych ludzi oraz zlikwidowanie wszelkich barier językowych, które są zwykle główną przeszkodą podjęcia pracy poza krajem.

Prezentacje warsztatu 2 starały się udzielić odpowiedzi na pytanie: W jaki sposób rozwijać kompetencje? Główne zagadnienia dotyczyły procesów pedagogicznych wprowadzanych dla ułatwienia rozwoju kompetencji, zmian metod pedagogicznych, wspierania ich oraz rozpowszechniania informacji w zależności od środowiska (szkolnictwo, przedsiębiorstwa, kształcenie, społeczeństwo).

Jedną z ciekawszych prezentacji było „Przejdźcie od szkoły do aktywnego życia zawodowego”. Ta kwestia jest bardzo istotna w kontekście kształcenia ustawicznego, gdyż bardzo często wykształceni ludzie mają trudności w przełożeniu swoich kompetencji z teorii na praktykę. Dlatego też skupiono się na „nauczaniu drugiej szansy”, nauczaniu dorosłych nie tylko w podnoszeniu kwalifikacji osób posiadających małe kwalifikacje lub nie posiadających ich wcale, ale również w optymalizacji ich szans na zatrudnienie. Ponieważ hasłem wszystkich odnoszących sukces osób, przedsiębiorstw, szkół i innych organizacji na całym świecie jest dziś jakość, poświęcono także wiele uwagi ja-

kości na standardy ISO. Współcześnie w dobie dynamicznego rozwoju globalizacji, społecznej gospodarki rynkowej i społeczeństwa informacyjnego stosowanie norm ISO znajduje wielu zwolenników we wszystkich sferach naszego życia. Jest bowiem miarodajną, wiarygodną i przekonującą formą przestrzegania uznawanego w skali międzynarodowej standardu jakości danego produktu lub usługi, w tym także usług edukacyjnych. Obecnie polskie instytucje oświatowe podejmują współpracę w celu polepszenia jakości usług, prowadzą badania na rynku usług edukacyjnych, czynności marketingowych, opracowują prognozy struktury zawodowej w zasięgu swojego oddziaływania.

Jedną z prezentacji w ramach warsztatu 2 dotyczyła pojęcia kompetencji komunikacyjnych w perspektywie historyczno-geograficznej, czyli omówiono zmiany pojęcia kompetencji komunikacyjnych w programach i podręcznikach od lat 80. W szybko zmieniającym się świecie gospodarczym coraz częściej mamy do czynienia z powoływaniem się na kluczowe kompetencje i umiejętności podstawowe, wykraczające poza zwykłą wiedzę specjalistyczną i kwalifikacje tematyczne. W ten sposób również kompetencje społeczne trafiły na listę najbardziej poszukiwanych umiejętności podstawowych. Początkowe szkolenie zawodowe koncentruje się na nauczaniu formalnym, opierającym się na przekazywaniu specjalistycznej i związanej z pracą oraz kompetencjami wiedzy zawodowej, co prowadzi do osiągnięcia uznanych kwalifikacji. W przypadku umiejętności społecznych bardzo często prowadzi to do uczenia się na pamięć „optymalnych” technik społecznych, które jednak nie są umiejętnościami społecznymi.

Warsztat 3 poruszył zagadnienie: Jak doprowadzić do uznania i oceny kompetencji? Istotną (jeśli nie najistotniejszą) kwestią w całym zagadnieniu kompetencji w kształceniu ustawicznym jest ocena i zatwierdzanie kompetencji. Często napotykamy na problemy społeczne lub instytucjonalne jakie stwarza zatwierdzenie zdobytego doświadczenia.

Jednym z pomysłów na ułatwienie tego procesu jest rozwój systemu punktowego jednostek transferowych dla potrzeb szkolenia i nauczania zawodowego (ECVET). Podczas spotkania zaprezentowano kilka pierwszych wyników badań europejskich oraz przedstawiono projekty reorganizacji systemu szkolenia i nauczania zawodowego pod kątem integracji z systemem ECVET (przykład ten dotyczył Belgii).

Ponadto przedstawiono pomysł wdrożenia do Polski systemu EUROPASS – zestawu dokumentów, mających wspomagać swego użytkownika w takim przedstawieniu jego kwalifikacji doświadczenia zawodowego, aby były one zrozumiałe nie tylko w kraju ojczystym, ale także w całej Europie. Omówiono postulaty mające pomóc w skutecznym wprowadzeniu EUROPASS w Polsce i dostosowania go do wymagań pozostałych krajów Unii Europejskiej.

W czasie warsztatu 3 wspomniano o jeszcze kilku pomysłach różnorodnych systemów ujednolicejających identyfikację kompetencji. Ten zakres był szczególnie godny uwagi ze względu na ogromną potrzebę dostosowania poszczególnych norm krajów członkowskich do ogólnych standardów unijnych.

Warsztat 4 był niejako podsumowaniem korzyści, płynących z poszerzania kompetencji oraz prognozą najbardziej potrzebnych kompetencji w przyszłości. Pokreślono rolę państwa w kształtowaniu kompetencji pracowniczych oraz wysunięto wnioski i propozycje kompetencji najbardziej oczekiwanych na rynku pracy w przyszłości.

Seminarium uwypukliło kompetencje jakie powinno się rozwijać od wieku przedszkolnego aż po „trzeci wiek”, aby żyć w społeczeństwie wiedzy. Bardzo ważna jest tu polityka państwa, która odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu systemu edukacji. Może się ona więc także przyczynić do rozwoju i uznawania kompetencji. Można wysunąć wniosek, iż potrzebna jest gruntowna reorganizacja systemu edukacji i szkoleń w wielu krajach, aby dostosować je do zmieniających się potrzeb rynku pra-

cy, gospodarki oraz globalizacji wkraczającej w niemal wszystkie sfery naszego życia. Seminarium pozwoliło na uświadomienie sobie ogromnej potrzeby wdrażania kompetencji, ich rozwoju i uznawania. Szczególnie ważną rolę odgrywają kompetencje w kształceniu ustawicznym, które jest z kolei szansą zaistnienia profesjonalnej, wysoko wykwalifikowanej kadry na europejskim rynku pracy.

*Ludmila Łopacińska-Kupidura
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom*

Schulungszentrum Fohnsdorf, Austria

Schulungszentrum Fohnsdorf (SZF) to instytucja szkolenia zawodowego, która mieści się w regionie Austrii- Steiermark i oferuje elastyczne, modułowe szkolenia zawodowe, rozwiązania e-kształcenia, szkolenia umiejętności miękkich, a także podstawowych kwalifikacji. Głównym partnerem centrum jest urząd pracy w Steiermark. Centrum, poprzez wysokie kwalifikacje zawodowe w różnych branżach ekonomicznych, stara się stworzyć podstawy dla wzrostu ekonomicznego oraz innowacji regionu i okolicy. Celem, jest także zdobycie narzędzi niezbędnych dla uzyskania zdolności do podjęcia pracy oraz adaptacji jednostek. Działania te ukierunkowane są na ochronę przed bezrobociem.

Każdego roku, 1500 osób szukających pracy uczestniczy w jednym z wielu szkoleń oferowanych przez centrum. Ukierunkowanie na strukturę modułową, a także wykorzystanie nowoczesnych metod nauczania takich jak telekształcenie i e-kształcenie, a ponadto uzupełniające kursy umiejętności miękkich i społecznych takich jak zarządzanie konfliktem, efektywna komunikacja oraz praca w zespole, to cechy charakterystyczne dla centrum. Częścią większości szkoleń zawodowych jest doskonalenie umiejętności posługiwania się językiem obcym. „Doradztwo – szkolenie – towarzyszenie” to

motto szkoły, które oznacza, że nie wszystkie kursy w Fohnsdorf są uniwersalne. Szkoła oferuje także kursy indywidualne, które dostosowane są do wcześniejszego doświadczenia i kwalifikacji. Z pomocy można również skorzystać po ukończeniu kursu.

W ramach projektów Unii Europejskiej szkoła współpracuje z międzynarodowymi instytucjami do spraw badań i rozwoju. Najważniejszy jest udział w projekcie MoFIT (Ponadnarodowy Model Elastycznego Kształcenia Zawodowego z Zakresu Przemysłu; patrz poniżej). W ramach projektu MoFIT centrum opracowało przez Internet elastyczny system kształcenia modułowego dla zagadnień technicznych. Projekt ten prowadzony był we współpracy partnerów z Irlandii, Wielkiej Brytanii, Norwegii oraz Holandii. MoFIT2 to projekt, którego celem jest podniesienie przejrzystości kwalifikacji z zakresu mechatroniki. Prowadzony jest wspólnie z partnerami z Irlandii, Niemiec, Rumunii i Polski.

Centrum prowadzi dwa dalsze projekty finansowane przez Unię Europejską. Pierwszy, koordynowany przez „Phare”, nazywa się „Lingue in Piazza” i jest projektem ukierunkowanym na naukę języków obcych. Skierowany jest do osób dorosłych z ograniczoną znajomością języka obcego. Aby umożliwić kursantom poznawanie nowych języków, a co za tym idzie zrealizować cel projektu, zagwarantowana jest pomoc trenerów. Partnerami projektu są instytucje z Włoch, Turcji i Polski.

Drugi projekt „Arbeitsplatzkenntnisse nach Mass”, organizowany jest we współpracy ze Słowenią. Zajmuje się analizami wiedzy i umiejętności niezbędnymi dla pracowników MSP, samozatrudnionych oraz pracowników administracji publicznej w dwóch regionach w Austrii i Słowenii. Ostatecznym celem projektu jest rozwój szkoleń adaptacyjnych, które wykorzystają najnowsze technologie informacyjne i komunikacyjne. Projekt finansowany jest przez inicjatywę Komisji Europejskiej interreg. Bardzo ważne jest to, że centrum regularnie odwie-

dzają delegacje z pozostałych krajów europejskich, które chcą zapoznać się z metodologią nauczania oraz doświadczeniem centrum.

Szkoła powstała w 1972 roku, kiedy region przeszedł przez kryzys ekonomiczny. Jej głównym celem było przeszkolenie i podniesienie kwalifikacji byłych górników dotkniętych bezrobociem. Szkoła była rozbudowywana i odnawiana kilka razy, ostatnio w 1996 roku. Obecnie oferuje dobrze wyposażone sale wykładowe, centrum komputerowe, nowoczesny sprzęt audiowizualny oraz nową restaurację, która funkcjonuje także jako miejscowe centrum szkoleniowe dla zawodów związanych z hotelarstwem i gastronomią. Przy szkole działa hotel, dający możliwość zakwaterowania uczestnikom spoza regionu.

Centrum szkoleniowe Fohnsdorf postrzega siebie jako łącznika pomiędzy miejscowym urzędem pracy, osobami poszukującymi pracy a ekonomią. Centrum nawiązało bliską współpracę z lokalnymi firmami, aby mieć pewność, że oferowane kwalifikacje są zawsze aktualne. Pomimo, że centrum jest pierwszym i głównym partnerem urzędu pracy, odgrywa także znaczącą rolę w reintegracji na rynku pracy osób bezrobotnych poprzez oferowanie im zarówno poszukiwanych kwalifikacji zawodowych, jak i efektywnych kursów szkoleniowych. 77% absolwentów SFZ znajduje pracę w ciągu trzech miesięcy od zakończenia szkolenia. Centrum finansowane jest ze środków publicznych i stosuje wysokiej jakości system zarządzania, który został nagrodzony certyfikatem ISO.

SZF dąży do zaangażowania w swoje działania w takim samym stopniu zarówno kobiet, jak i mężczyzn. Centrum zajęło pierwsze miejsce w regionalnym rankingu równouprawnienia płci. 50% członków zarządu stanowią kobiety oraz osoby zatrudnione na pół etatu, możliwe są także pokrewieństwa na wszystkich szczeblach hierarchii. Działają specjalne programy orientacji i kwalifikacji „kobiety dla kobiet”, których celem jest zapoznanie kobiet z umiejętnościami technicznymi. Takie działania po-

zwoliły na zwiększenie liczby kobiet uczestniczących w szkoleniach technicznych, a co za tym idzie stworzenie dla nich miejsc pracy. Biorąc pod uwagę brak techników na austriackim rynku pracy bardzo ważne stało się przezwyciężenie niechęci kobiet do szkoleń technicznych.

The Bildungs- und Managementservice GmbH (Usługi edukacyjno-administracyjne Sp. z o.o) to filia centrum szkoleniowego Fohnsdorf. Oferuje zróżnicowane programy szkoleniowe dla firm, organizacji i osób indywidualnych. Specjalizuje się w szkoleniach zawodowych, interdyscyplinarnych kwalifikacjach kluczowych oraz umiejętnościach społecznych. Szkolenia te skierowane są w szczególności do MSP, które chcą wejść na nowe rynki, wprowadzić nowe metody produkcyjne lub zmienić organizację pracy.

Firma ta podziela koncepcję szkoły, „doradzać – szkolić – towarzyszyć”. Rekomendacje firmy oparte są na ankietach wypełnianych przez pracowników oraz na danych operacyjnych. Po zakończonym szkoleniu możliwe są usługi, mające na celu controlling oraz zwrotną wymianę informacji. Koncepcja The Bildungs- und Managementservice GmbH oparta jest na bardzo ważnej pomocy poszkoleniowej. Towarzyszy przy wprowadzaniu w działania firmy nowo nabytych kwalifikacji, a także pomaga w analizie danych operacyjnych z wybranych okresów czasu.

Oferta

System modułowy

Podczas szkoleń centrum wykorzystuje opracowany przez siebie system modułowy. Szkolenia są zindywidualizowane na tyle na ile moduły mogą być dowolnie łączone, w zależności od potrzeb klienta oraz wymagań przyszłego miejsca pracy. Kursanci mogą zmieniać moduły zgodnie z wcześniejszymi kwalifikacjami i doświadczeniem, a także powtarzać je

w przypadku choroby lub niepowodzenia bez ryzyka przerwania szkolenia. Struktura modułowa pozwala ponadto rozpocząć dowolne szkolenia w dowolnym czasie.

Moduły trwają średnio 20 dni roboczych. Na zakończenie każdego modułu przeprowadzane są egzaminy teoretyczne i praktyczne. W razie konieczności istnieje możliwość uczestniczenia w modułach wprowadzających. Moduły przygotowywane są we współpracy z różnymi firmami, aby mieć pewność, że są aktualne. Oprócz tego pod stałą obserwacją znajduje się także rynek pracy.

Oferta szkoleniowa jest bardzo bogata i obejmuje: technologię automatyki, oferującą moduły z zakresu hydrauliki, pneumatyki, robotyki, całkowicie zintegrowanej automatyki, oraz kontroli programowania. Zawody Biurowe i Administracyjne, oferujące moduły z podstaw rachunkowości, rozliczania kosztów i zasobów ludzkich (wliczając obsługę MS Excel), controllingu, zarządzania biurem, MS Word, marketingu, prawa podatkowego, prawa handlowego, prawa pracy. Zaawansowane kursy rachunkowości przygotowujące do certyfikatu i do końcowych egzaminów praktycznych z zawodów handlowych. CAD (Computer Aided Design – Projektowanie Komputerowe) oraz CAM (Computer Aided Manufacturing – Komputerowe Wsparcie Produkcji) oferuje kursy obsługi programów AutoCAD, ArchiCAD i TEBIS w obrębie konstrukcji, stolarstwa oraz budowy silników, jak również całościowe, dłuższe kursy obsługi programów CAD i CAM.

IT (Technologia Informacyjna) oferuje podstawowe i zaawansowane kursy komputerowe, MS Office i SAP, a także zaawansowane kwalifikacje C++ oraz programowania i rozwoju MFC, tworzenia stron internetowych, prowadzenie sieci komputerowych, systemów, rozwoju Sap oraz rozwoju oprogramowania.

Technologia Komunikacyjna i Elektroniczna oferuje kwalifikacje audiowizualnego konsultanta elektronicznego i telekomunikacyjnego, technika obsługi sieci, asystenta – IT, asystenta

telekomunikacyjnego, jak również dłuższe kursy technologii elektronicznej i komunikacyjnej IT oraz dodatkowe kwalifikacje z zakresu elektroniki przy użyciu programu „HPI – Pass”

Inżynieria Elektryki oferuje podstawowe kursy z zakresu elektryki, jak również kwalifikacji asystenta elektryka lub asystenta mechatronika. Są też bardziej zaawansowane kursy takie jak technik budowy sieci elektrycznej lub technik mechatroniki, a także kursy przygotowujące do końcowych egzaminów praktycznych na technika budowy sieci elektrycznej, ponadto stolarstwo, zawody gastronomiczne i hotelarskie, ponadto logistyka, oferująca moduły z zarządzania hurtownią, logistyki ogólnej oraz obsługi podnośnika widłowego.

Kursy i szkolenia to również Technologia Metalu i CNC (Numeryczna Kontrola Komputerowa), oferująca podstawowe i zaawansowane kwalifikacje z zakresu budowy maszyn, konstrukcji stalowych, narzędzi produkcyjnych, jak również moduły CNC w obrębie frezowania, toczenia i erozji oraz bardziej zaawansowane kwalifikacje praktyczne i techniczne, Technologia Spawania, oferująca podstawowe i zaawansowane moduły włączając fuzje gazu spawalniczego, artystyczne spawanie ręczne oraz inercję gazu spawalniczego.

The Schlunngszentrum Fohnsdorf podczas swoich szkoleń szeroko wykorzystuje metody e-kształcenia. Moduły e-kształcenia są zawsze połączone z osobistą instrukcją. Wspierane są ponadto telefonicznie i przez email. Prowadzone są także zajęcia praktyczne, które nadzorowane i rozwijane są przez trenerów. Programy e-kształcenia, tak samo jak tradycyjne kursy, organizowane są w krótkich modułach nazywanych eModułami. W ofercie są także produkty tele-kształcenia i samokształcenia przeznaczony dla więźniów, które stworzył BMS.

Centrum oferuje moduły e-kształcenia z następujących dziedzin: Technologia Metalu, Technologia Elektryczna, Elektronika, Technologia Spawania, Technologia Automatyki, Stolarstwo, Microsoft Orfice XP, Microsoft Orfice

2000, Praca Biurowa i Administracja, Hotelarstwo i Catering, oraz Języki Obce.

Szkolenia Praktyczne

The Bildungs- und Managmentserive Gmbh (BMS) oferuje praktyczne szkolenia pod nazwą „Triality”, które finansowane są przez jednostki publiczne oraz firmy uczestniczące. Wykorzystują one regularnie szkolenia organizowane przez centrum oraz infrastrukturę (włączając maszyny i technologie często dla tych firm niedostępne), aby zdobywać dodatkowe doświadczenie, wiedzę międzydiscyplinarną, oraz umiejętności miękkie i społeczne. Firmy uczestniczące stale mają udział w doborze odpowiednich praktyk. Ta oferta dostępna jest dla 24 różnych zawodów z branży elektronicznej i metalowej. Treść oraz plan zajęć tych szkoleń również konsultowany jest z firmami uczestniczącymi.

Oferta dodatkowa

Przy współpracy z dwoma urzędami pracy z sąsiednich miast, centrum prowadzi „grupę osób aktywnie poszukujących pracy”, która wspiera bezrobotnych, niemających braków kwalifikacyjnych, a posiadających dokładnie sprecyzowane oczekiwania co do miejsca oraz zawodu, w którym chcą znaleźć zatrudnienie. Uczestnicy poniżej 40 roku życia mogą czerpać korzyści z nowoczesnej infrastruktury, doradztwa, zajęć zorientowanych na ludzi oraz wiedzy o rynku pracy, którymi dysponuje instytucja. Mogą także brać udział w zindywidualizowanych pięcioletniowych zajęciach modułowych o nazwie JoBox.

Projekt MoFIT

MoFIT 1

MoFIT to projekt edukacyjno-zawodowy z zakresu mechatroniki, technologii, która łączy mechanikę i elektronikę z technologiami informatycznymi w celu zapewnienia przestrzennej integracji oraz funkcjonalnej interakcji komponentów, modułów, urządzeń i systemów.

Projekt ten został już zakończony, a finansowany był przez program Leonardo da Vinci. Jego pełna nazwa to „**Model for Flexible, Industrial Training**”. Projekt ukierunkowany był na rozwijanie zasobów szkoleniowych, materialnych i technicznych. Wykorzystywał elastyczną i otwartą metodologię, która zawierała technologie informacyjne i komunikacyjne. Program dążył do przeniesienia kursów zawodowych z sal wykładowych w środowisko pracy, w którym w razie potrzeby mogły być administrowane. Praktykanci używali wirtualnego środowiska szkoleniowego, które połączone było z zajęciami praktycznymi. Połączeni byli także przez Internet z doświadczonymi trenerami. Metodologia MOFIT miała na celu pomoc tradycyjnej inżynierii przemysłowej w przejściu do efektywnego użytkowania technologii informacyjnej i automatyki oraz skonfrontowanie brak umiejętności technicznych w procesie kompleksowej obsługi maszyn. Przy rozwoju tego modelu SFZ współpracowało z partnerami z Irlandii, Wielkiej Brytanii, Holandii i Austrii.

MoFIT 2

MoFIT2 ukierunkowany jest na wdrażanie rezultatów projektu MoFIT1, a w efekcie ma doprowadzić do rozpowszechnienia zawodu Technik Mechatronik oraz wdrożenia go do zawodowego systemu edukacji w całej Europie. Umożliwi to większą przejrzystość i wzajemną identyfikację kwalifikacji, a także podniesie mobilność pracowników. Aby osiągnąć założony cel, partnerzy projektu skonstruują pełny sylabus mechatroniki zgodnie z projektem modułowym, dostępną na trzech poziomach zaawansowania. Oprócz specyficznych umiejętności mechatronicznych szkolenie zawiera szeroki zakres istotnych umiejętności miękkich takich jak komunikacja, planowanie, zarządzanie projektem, jakością i bezpieczeństwem oraz opiekę nad klientem. Ponadto program zawiera projekty szkolenia trenerów oraz tzw. praktykę społeczną, dzielącą się na trenerów, MSP i administratorów. Powyższe inicjatywy będą kontynuowane po zakończeniu projektu. W ramach programu MoFIT2 SFZ pracuje z partnerami Austrii, Niemiec, Irlandii, Wielkiej Brytanii, Polski i Rumunii.

Thomas Buser

Thumaczyła Agnieszka Borkowska

Contents

□ Commentary	
The all -Poland inauguration of the adult education year – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□ Problems of adult education in the world	
Brunon Bartz: Post – industrial dilemmas of German education	7
Ewa Przybylska: Continuing education in Federal Republic of Germany	16
Thomas Buser: Vocational education in Switzerland	22
Jolanta Religa: Funding of continuing education for adults as a subject of international debate and network activities	30
□ The Vocational Education Centre	
Bożena Rolka: 80 Jubilee of the Vocational Education Centre in Katowice	34
Agnieszka Szewczyk: Silesian Advanced School of Management of gen. Jerzego Ziętka in Katowice	42
□ Employee education	
Marek Leszczyński: Human capital in self – learning region	47
Ewa Kacak: Voluntary services in enterprise	52
Iwona Pacaj-Jasiuk: Work motivation – theoretical considerations	59
Daniel Kukła, Łukasz Bednarczyk: Job advisor versus personal advisor – qualities, reference and possibilities of employment, legal regulations	66
Ludmiła Łopacińska-Kupidura: Model for Flexible Industrial Training – MoFIT2	74
□ Outstandings of educational workers	
Jacek Kwiatkowski – Bożena Rolka	80
Hermann Schmidt – Katarzyna Wachnicka	82
□ Reviews, conferences, good practice	
Czarnecki K.: Psychology of the career	85
Ettore Gelpi: Future of the work	87
Human Resources Development – Network of Knowledge & Experience – <i>Katarzyna Wachnicka</i>	88
Cooperation Networks in EQUAL Community Initiative projects – <i>Dorota Koprowska, Iwona Kacak</i>	89
Competences in continuing education – <i>Ludmiła Łopacińska-Kupidura</i>	93
Schulungszentrum Fohnsdorf – <i>Thomas Buser</i>	96
□ Inhaltsverzeichnis	102

Inhaltsverzeichnis

□ Kommentar	
Allgemeine Polnische Einführung des Jahres von Erwachsenenbildung – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□ Probleme der erwachsenenbildung in der welt	
Brunon Bartz: Post-Industriale Dilemma der deutschen Bildung	7
Ewa Przybylska: Das lebenslange lernen in der Bundesrepublik Deutschland	16
Thomas Buser: Berufliche Bildung in der Schweiz	22
Jolanta Religa: Finanzierung der Erwachsenenbildung als Gegenstand der internationalen Debatte und der Tätigkeit der Netzwerke	30
□ Betrieb für berufliche qualifizierung	
Bożena Rolka: 80 Jahre des Betriebes für Berufliche Qualifizierung in Katowitz ...	34
Agnieszka Szewczyk: Schlesische Managementhochschule von Jerzy Zietek in Katowitz	42
□ Fortbildung der arbeiter	
Marek Leszczyński: Human Ressource im lernenden Region	47
Ewa Kacak: Volontariat im Unternehmen	52
Iwona Pacaj-Jasiuk: Motivation zur Arbeit – theoretische Betrachtungen	59
Daniel Kukla, Łukasz Bednarczyk: Berufsberater und Personalberater – Merkmale, Kompetenzen, Möglichkeiten der Beschäftigung, Rechtsregelungen	66
Ludmila Łopacińska-Kupidura: Model der elastischen Schulungen für die Industrie ...	74
□ Silhouetten der bedeutenden bildungsfachleute	
Jacek Kwiatkowski	80
Hermann Schmidt	82
□ Rezensionen, konferenzen, gute praxis	
Czarnecki K.: Psychologie der beruflichen Arbeit des Menschen	85
Ettore Gelpi: Zukunft der Arbeit	87
Human Resources Development – der Netzwerk des Wissens und der Erfahrungen – <i>Katarzyna Wachnicka</i>	88
Der Netzwerk der Zusammenarbeit in den Projekten der EQUAL Initiative – <i>Dorota Koprowska, Iwona Kacak</i>	89
Kompetenzen in der Weiterbildung – <i>Ludmila Łopacińska-Kupidura</i>	93
Schulungszentrum Fohnsdorf – <i>Thomas Buser</i>	98
□ Rezensionen, Contents	101