
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(64)/2009

Polish Journal of Continuing Education

Patronat: Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych
European Association for the Education of Adults

RADA PROGRAMOWA

Programme Council

prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (przewodniczący), UJ;
dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB, WSP ZNP;
dr Manfred Dunkel (Niemcy); mgr Zenon Gaworczuk (TWP);
dr hab. Ryszard Gerlach, prof. UKW;
prof. dr hab. Stanisław Kaczor; mgr Andrzej Kirejczyk (ZZ DZ);
dr hab. Aleksander Łuczak, prof. WSiE TWP;
prof. dr hab. Ryszard Parzęcki; dr hab. Roman Patora;
dr hab. Maria Pawłowa, prof. PR; mgr Andrzej Piłat (ZZ DZ);
dr hab. Ewa Przybylska, prof. UMK;
mgr Maria H. Rudowski (Francja); dr hab. Jan Saran, prof. UMCS;
prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja);
prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM);
dr hab. Jerzy Stochmialek prof. UKSW;
prof. Janos Sz. Toth (Węgry); dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ;
prof. dr hab. Ladislav Varkoly (Słowacja)

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 – Programme Council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 1/64 tomu – 600 egz., łącznie 64 800 egz.

Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 4 punkty (www.nauka.gov.pl)

Komentarz

Commentary

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

**Problems of adult education in Poland
and in the world**

Nauczyciel – innowacje pedagogiczne

A teacher – pedagogical innovations

Życie i uczenie się dla realnej przyszłości – siła kształcenia dorosłych – przygotowania do konferencji UNESCO CONFINTEA VI

**Living and learning for a ciable future:
the power of adult learning
– preparations for the conference
of UNESCO: CONFINTEA VI**

Sylwetki wybitnych oświatowców

Profiles of outstanding adult educators

Konferencje, recenzje, informacje

**Conferences, reviews,
informations**

*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 – 220 t.; 159 800 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 – Małgorzata Kacprzak

Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2009

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska

Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz

Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Marta Pobereszko, Joanna Iwanowska



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

□	Komentarz	
	Pod znakiem wielokulturowości – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
□	Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie	
	Katarzyna Lubryczyńska: Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego odpowiedzią na potrzeby osób dorosłych w zakresie kształcenia ustawicznego	7
	Anna Walulik: Dorosłość kształtowana przez Biblię.....	11
	Manuel Chaves: Rozwój edukacji dorosłych w Andaluzji	22
	Małgorzata Felcenloben: Aktywność edukacyjna w kształceniu podyplomowym pielęgniarek	27
	Agnieszka Olechnicka, Adam Płoszaj: Polskie publikacje z zakresu nauk społecznych i humanistycznych w bazie Web of Science	35
□	Nauczyciel – innowacje pedagogiczne	
	Mirosława Cyłkowska-Nowak: Przemiany kształcenia doktoranckiego w Europie.....	46
	Grzegorz Sanecki: Źródła i potrzeby kształcenia ustawicznego nauczycieli	57
	Marta Bałażak: Innowacje pedagogiczne w pracy nauczyciela przedmiotów techniczno-informatycznych	63
	Ewa Fleszar: Studencka praktyka przedmiotowo-metodyczna	67
	Marzena Magda-Adamowicz: Edukacja ustawiczna nauczycieli z perspektywy ich awansu zawodowego	76
	Wojciech Pacholec: Komputerowe testy multimedialne jako narzędzie wspierające pracę nauczyciela	85
□	Życie i uczenie się dla realnej przyszłości – siła kształcenia dorosłych – przygotowania do konferencji UNESCO CONFINTA VI	
	Krystyna Urbańska: Edukacja dorosłych – programy i inicjatywy edukacyjne UNESCO	91

Gabriela Enriquez: Między konferencjami UNESCO CONFINTEA V i CONFINTEA V+6.....	99
Przygotowania do konferencji UNESCO – CONFINTEA VI – oprac. <i>Grzegorz Sowula</i>	105
Helen Keogh: Uczestnictwo w uczeniu się i Edukacji Dorosłych	108
UNESCO Institute for Lifelong Learning – Instytut Kształcenia Ustawicznego UNESCO – oprac. <i>Grzegorz Sowula</i>	115
□ Sylwetki wybitnych oświatowców	
Humanizacja, informatyzacja pracy i edukacji profesora Waldemara Furmanka – <i>Henryk Bednarczyk</i>	119
Pedagogika Paulo Freire wobec skrajności cywilizacji – <i>Henryk Bednarczyk, Michał Nowakowski</i>	121
□ Recenzje, konferencje, informacje	
Badanie Dojrzwianie Rozwój, Ustroń 2–4 luty 2009 – <i>Grzegorz Sowula</i>	123
Nauczyciel XXI wieku Radom, 9 stycznia 2009 – <i>Edyta Koziół</i>	124
Czarnecki K. (red.): Nowy leksykon metodologiczny – <i>Piotr Kowolik</i>	125
Continuity, consolidation and change Toward a European Era of Vocational Education and Training, 16 marca 2009 – <i>Jolanta Religa</i>	126
EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Edukacji Dorosłych) – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	127
Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego, I Zjazd Andragogiczny, 23–24.06.2009 Kraków	128
□ Contents	129
□ Содержание	131

Komentarz

Henryk BEDNARCZYK

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



Pod znakiem wielokulturowości

W marcu Sejm przyjął nowelizację Ustawy o systemie oświaty. Na szczęście już w roku 2012 wszystkie sześciolatkowie mają obowiązkowo trafić do pierwszej klasy. Natomiast reforma startuje 1 września 2009 r. – gotowe są podstawy programowe dla sześciolatków. Do szkół wchodzi nowa podstawa programowa. Od pierwszego września w najmłodszych klasach zaczną obowiązywać nowe ramowe plany nauczania. Obniżenie wieku szkolnego ma spowodować wyrównanie szans dzieci z najuboższych środowisk i sprawić, że na rynek pracy trafią młodszy absolwenci. Walka o nowelizację Ustawy trwała od kilku lat z różnymi skutkami, wreszcie udało się. Szefowa MEN w rządzie Leszka Millera, Krystyna Łybacka wprowadziła wprawdzie obowiązkową „zerówkę”, wspierała nauczycieli i psychologów w obniżeniu wieku szkolnego, ale nie była w stanie dokonać zmian prawnych i organizacyjnych.

W Ministerstwie Edukacji Narodowej działa *Zespół opiniodawczo-doradczy do spraw kształcenia zawodowego*, którego zadaniem jest opracowanie propozycji koncepcji zmian systemowych w szkolnictwie zawodowym. W zespole współpracują przedstawiciele 25 instytucji, w tym przedstawiciele ministrów właściwych dla zawodów, organizacji pracodawców, organizacji branżowych, środowisk samorządowych, oświatowych i związkowych oraz zaproszeni eksperci.

Duże zmiany nastąpiły w Instytucie Badań Edukacyjnych Ministerstwa Edukacji Narodowej w Warszawie. W drodze konkursu nowym Dyrektorem został doc. dr hab. Michał Federowicz. Gratulujemy i życzymy sukcesu w dalszym rozwoju IBE. Natomiast przewodniczącym Rady Naukowej Instytutu został wybrany były dyrektor IBE, aktualnie przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski, zastępując pełniącego tę funkcję od wielu kadencji – prof. dr hab. Tadeusza Lewowickiego.

Serdecznie dziękuję Panu Profesorowi Tadeuszowi Lewowickiemu i Pani dr hab. Barbarze Baraniak za wieloletnią współpracę w realizacji wspólnych projektów edukacyjnych z Instytutem Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu.

Wobec zapowiadanej konferencji UNESCO CONFITEA VI *Życie i uczenie się w realnej przyszłości – znaczenie edukacji dorosłych*, która jest kontynuacją serii globalnych raportów, przypominamy historię tych spotkań. Prezentujemy programy i inicjatywy edukacyjne UNESCO, szerzej opisując działalność Instytutu Nauczania przez Całe Życie. Przytaczamy fragmenty raportu na temat stanu obecnego i rozwoju kształcenia dorosłych w Europie, Ameryce Północnej i Izraelu, a także przedstawiamy notkę o znanym pedagogu brazylijskim Paulo Freire.

Z przyjemnością zachęcam do lektury nowych książek Zygmunta Wiatrowskiego *Dorastanie, dorosłość i starość człowieka w kontekście działalności i kariery naukowej* i Zdzisława Wołka *Kultura pracy*. Szczegółowo publikacje te będą zaprezentowane w kolejnym numerze *Pedagogiki Pracy*.

Zapraszam wszystkich zainteresowanych na konferencje i seminaria organizowane w czerwcu *Pedagogika pracy studia przyszłości, Przyszłość ustawicznej edukacji zawodowej*.

Spotkanie III Forum Naukowego Polsko-Ukraińskiego odbędzie się w dniach 25–27 maja 2009 r. Program obejmuje udział w obradach na Zamku Królewskim w Warszawie, Zamościu i konferencję organizowaną przez Wszechnicę Roztoczańską w Szczepieszynie.

W związku z tymi wydarzeniami mamy prawdziwy „wysyp” nowych publikacji: *Edukacja dla interkulturowości* pod red. S. Kaczora i Teresy Z. Sarlei i tychże autorów *W drodze do społeczeństwa obywatelskiego – 10 lat Wszechnicy Roztoczańskiej*, książki powstały m.in. w związku z Jubileuszem dziesięciolecia Wszechnicy Roztoczańskiej i zbliżającym się jubileuszu Profesora Stanisława Kaczora. Publikacją Forum jest monumentalne opracowanie *Kształcenie ustawiczne dla wielokulturowości* pod red. Tadeusza Lewowickiego i Franciszka Szloska. Książka zawiera teksty autorów polskich i ukraińskich – przybliży istotne problemy dotyczące edukacji wielokulturowej i edukacji do wielokulturowości.

Under the multiculturalism

In March this year, the Parliament passed an amendment to the education system Act. Fortunately, in 2012 all six-year old children will start their education in a primary school. The reform shall take effect on September 1st 2009 – curricular basis are already finished. Lowering the school age shall improve equity in education of children from the poorest areas and will bring younger graduates on the labour market.

The Consultative-advisory Team for Vocational Education (including 25 institutions) works in the Ministry of National Education on new proposals for system changes in vocational education.

Big changes have been introduced in the Institute for Educational Research in Warsaw. Docent Dr. Michał Federowicz was selected for the post of new director. Prof. Stefan M. Kwiatkowski took over the post of the chairman of the Scientific Board of the Institute from Prof. Tadeusz Lewowicki.

I would like to thank Prof. Tadeusz Lewowicki and dr. Barbara Baraniak for long-standing cooperation with the Institute for Sustainable Technologies – National Research Institute in Radom within shared educational projects.

Concerning the UNESCO conference CONFITEA VI *Living and Learning for a Viable Future: The Power of Adult Learning* we present the history of these events presenting programmes and initiatives of UNESCO, the activity of the UNESCO Institute for Lifelong Learning.

I have a great pleasure to announce new books of Zygmunt Wiatrowski and Zdzisław Wołk which will be presented in the next issue of *Work Pedagogy*.

I also would like to invite all interested to conferences and seminars organized in June: *Work pedagogy, studies of the future* and *The future of vocational continuing education*.

3rd Scientific Polish-Ukrainian Forum will take place on 25th-27th May 2009. The conference programme includes a session in Warsaw, Zamość and conference in Szczepieszyn.

On the occasion of these events, several new books have been published. Two publications edited by S. Kaczor and T. Sarleja: *Education for interculturality* and *Towards a civic society – ten years of the Roztocze University Extension* (because of the Jubilee of the Roztocze University Extension and the Jubilee of Prof. S. Kaczor), and one edited by T. Lewowicki and F. Szlosek *Continuing education for multiculturalism*, including articles of Polish and Ukrainian authors dealing with multicultural education.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Katarzyna LUBRYCZYŃSKA
Uniwersytet Warszawski

Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego odpowiedzią na potrzeby osób dorosłych w zakresie kształcenia ustawicznego*

Open University of Warsaw University as an answer to needs of
adult people in the field of continuing education

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, edukacja dorosłych, Uniwersytet Warszawski, edukacja otwarta.

Key words: continuing education, adult education, Warsaw university, open education.

Summary:

One of assignments of the universities is promoting continuing education. Warsaw University trying to manage this task developed the Open University – project aimed at people out of the academic society and carried out by all units of the Warsaw University. The aim of the Open University of Warsaw University is to provide adult people with different forms of education on a high level, adopted to their individual abilities and according to their interests as well as personal and professional needs.

W szybko rozwijającym się świecie dobrze wykształcony i świadomy swoich możliwości człowiek zajmuje bardzo ważne miejsce w hierarchii życia społecznego. Ciągłe zmiany następujące w sferze nauki i gospodarki powodują, że doświadczamy przemian, które kształtują nowy typ społeczeństwa opartego na wiedzy i informacji. Takie społeczeństwo musi inwestować we własną edukację, która staje się głównym czynnikiem wzrostu i postępu społeczno-

* Wersja rozszerzona artykułu napisanego dla Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie.

-gospodarczego. Wzbogacanie wiedzy, poszerzanie kwalifikacji zawodowych, a przede wszystkim spełnianie marzeń związanych z własną edukacją są zgodne z ideą kształcenia ustawicznego, która jest kluczem do rozwoju edukacji, nauki i gospodarki w XXI wieku. Uniwersytet Warszawski chce sprostać tym wymaganiom, dlatego stworzył dla Państwa możliwości uczestnictwa w kursach, prowadzonych na poziomie akademickim i jednocześnie dostosowanych do wymagań rynku pracy oraz indywidualnych pasji i zainteresowań Słuchaczy¹. Słowa Rektora Uniwersytetu Warszawskiego i jednocześnie Przewodniczącej Rady Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego – prof. dr hab. Katarzyny Chałasińskiej-Macukow najlepiej oddają ducha, a zarazem ideę, która przyświecała organizatorom tego przedsięwzięcia. Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego jest projektem nietypowym, w porównaniu z dotychczas realizowanymi przez uczelnie wyższe w Polsce przedsięwzięciami z zakresu edukacji całościowej. Uosabia on zawarte w Raporcie Komisji J. Delorse'a słowa (...) dawny podział życia na czas nauki i pracy stał się nieaktualny i właśnie nauka obejmuje całe życie dorosłego człowieka. Jest to wynik nie tylko oczekiwań społecznych, lecz także zostało wywołane przez przemiany nowych czasów, oczekiwania rynku i rytm indywidualnej egzystencji. Kształcenie ustawiczne to imperatyw demokracji i realizacja zasady równych szans edukacyjnych². W przywołanym powyżej Raporcie Delorse'a, dokumencie niezwykle dla specjalistów zajmujących się całościowym kształceniem, zwrócono również uwagę, że aktualnie zmienia się dotychczasowy wizerunek uniwersytetów, które stają się nie tylko centrami kształcenia, dającymi podstawę teoretyczną zawodu, a także niezbędną wiedzę i umiejętności, ale stają się miejscem spotkań dla uczących się przez całe życie dorosłych. Jednym z zadań uczelni wyższych staje się prowadzenie i promowanie edukacji permanentnej.

Uniwersytet Warszawski chcąc sprostać tym wyzwaniom stworzył Uniwersytet Otwarty – projekt skierowany do osób spoza społeczności akademickiej, realizowany przez wszystkie jednostki Uniwersytetu Warszawskiego. Na początku sierpnia 2008 roku rozpoczęła się pierwsza rekrutacja na kursy organizowane w ramach Uniwersytetu Otwartego. W ofercie programowej od września 2008 roku – w I trymestrze – dostępnych było ponad sześćdziesiąt kursów prowadzonych w różnych formach, odpowiadających swoim zakresem tematycznym Ścieżkom Edukacyjnym oraz sześciu Dziedzinom Wiedzy, zgodnie z którymi są tworzone propozycje programów kształcenia. W trymestrze II i III Uniwersytet Otwarty podwoił swoją ofertę i Słuchacze mogli wybierać zajęcia z oferty ponad 100 kursów. Zgodnie z zainteresowaniami i potrzebami Słuchaczy uruchomiono również zajęcia wyjazdowe do Białowieży i Pilch oraz artystyczne związane z ruchem i muzyką.

Prowadzone kursy mają charakter interdyscyplinarny, co oznacza, że są tworzone i realizowane przez różne jednostki Uniwersytetu Warszawskiego. Prawo i język, życie jeziora, obyczajowość perska, zasady inwestowania, analiza finansowa i statystyczna w Excelu, projektowanie ogrodów, starożytny Egipt czy Eurożargon – język angielski dla administracji to tylko niewielka część propozycji podnoszenia kwalifikacji zawodowych i rozwijania zainteresowań dla osób dorosłych w pierwszym roku działalności Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu War-

¹ K. Chałasińska-Macukow, *Informator Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego – II trymestr (styczeń–kwiecień) 2009*. Warszawa 2009, s. 2.

² J. Półturzycki, *Wskazania dla edukacji ustawicznej w Raporcie Komisji Delorse'a: Learning: The treasure within – Uczenie się – Nasz ukryty skarb*, [w:] Kruszewski Z. P., Półturzycki J., Wesołowska A. E. (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*. NOVUM, Płock 2003, s. 75.

szawskiego. W ofercie edukacyjnej można znaleźć kursy językowe, związane z kulturą i sztuką, społeczeństwem, środowiskiem naturalnym, biznesem, a także nauką i techniką.

W pierwszym trymestrze działalności (wrzesień–grudzień 2008 roku) w kursach Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego uczestniczyło ponad 1000 zgłoszonych słuchaczy, uczestniczących łącznie w około 30 kursach. W ciągu dwóch miesięcy Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego otrzymał ponad 1900 zgłoszeń od zainteresowanych tą formą kształcenia ustawicznego osób dorosłych. W pierwszym trymestrze ruszyło 39 grup kursowych odpowiadających swoją tematyką sześciu Dziedzinom Wiedzy. W drugim trymestrze Uniwersytet Otwarty otrzymał ponad 3500 zgłoszeń, natomiast na zajęcia zostało przyjętych ponad 1500. Ruszyło 57 grup kursowych, prowadzonych przez około pięćdziesięciu wykładowców Uniwersytetu Warszawskiego. W trymestrze zimowym (od połowy stycznia do połowy kwietnia) słuchacze głównie wybierali kursy z trzech Dziedzin Wiedzy: *Języki i Narody*, *Człowiek i Społeczeństwo* oraz *Biznes, Gospodarka i Prawo*, natomiast najmniejszym zainteresowaniem cieszyły się kursy z *Nauki i Techniki*, a także z *Człowiek i Środowisko*.

Celem Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego jest zapewnienie osobom dorosłym różnych form kształcenia na wysokim poziomie, zgodnie z ich zainteresowaniami i potrzebami osobistymi, a także zawodowymi oraz dostosowanych do ich indywidualnych możliwości.

Oferta programowa Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego jest skierowana do osób dorosłych oraz młodzieży, która ukończyła 16 rok życia. W zajęciach mogą uczestniczyć wszyscy dorośli niezależnie od posiadanego poziomu wykształcenia, wieku czy poglądów społeczno-politycznych.

Każdy Słuchacz ma prawo do korzystania z dowolnej liczby i formy zajęć prowadzonych w ramach Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego. Może również skorzystać z prezentowanej oferty bez ograniczeń czasowych – zgodnie z założeniami kształcenia przez całe życie. Na koniec zajęć uczestnicy otrzymają dyplom pamiątkowy lub po zdaniu egzaminu – certyfikat potwierdzający ich wiedzę w wybranym przez nich zakresie.

Kadrę naukowo-dydaktyczną Uniwersytetu Otwartego stanowią przedstawiciele poszczególnych jednostek Uniwersytetu Warszawskiego. W pierwszym trymestrze zajęcia prowadziło 43 pracowników Uniwersytetu Warszawskiego, natomiast w drugim – 52.

Ponieważ organizatorom szczególnie zależy na profesjonalizmie i zaangażowaniu wykładowców, dlatego do współpracy zostały zaproszone osoby, które fascynują się swoją pracą, są otwarte na nowe wyzwania, a przede wszystkim są specjalistami w swojej dyscyplinie naukowej.

W przyszłości, organizatorzy pragną stworzyć możliwość całożyciowego kształcenia się jeszcze szerszej grupie odbiorców, dlatego chcą uruchomić poza kursami stacjonarnymi, również kursy w formie korespondencyjnej. Dzięki tej formie edukacji każda zainteresowana osoba, niezależnie od miejsca zamieszkania, będzie mogła uczestniczyć w kursach i uzyskać certyfikat poświadczający jej wiedzę przez Uniwersytet Warszawski.

Kolejnym zamierzeniem twórców Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego jest uruchomienie studiów podyplomowych z zakresu edukacji ustawicznej, których celem będzie przygotowanie specjalistów mogących w przyszłości realizować podobne inicjatywy skierowane do osób dorosłych z ich środowiska lokalnego. Studia podyplomowe będą realizowane głównie przez dwa Wydziały Uniwersytetu Warszawskiego. Wydział Zarządzania UW

podejmie się m.in. przygotowania słuchaczy w zakresie zarządzania projektami edukacyjnymi, tworzenia biznesplanu oraz strategii marketingowej. Metodyki nauczania osób dorosłych, idei i teorii kształcenia ustawicznego oraz zasad dotyczących projektów edukacyjnych podejmą się natomiast specjaliści z Wydziału Pedagogicznego UW. Obydwa Wydziały będą wspierane przy realizacji powyższego przedsięwzięcia przez inne jednostki Uniwersytetu Warszawskiego. Pierwsi słuchacze studiów podyplomowych będą mogli rozpocząć swoją edukację w październiku 2009 roku.

Twórcy Uniwersytetu Otwartego UW pragną również powołać do życia centrum edukacji otwartej, którego głównym zadaniem będzie koordynowanie projektów i badań z zakresu edukacji permanentnej osób dorosłych. Centrum ma zachęcić naukowców zajmujących się problematyką kształcenia ustawicznego z całego kraju do współpracy, a przede wszystkim stworzyć im ku temu odpowiednie warunki i możliwości.

Kształcenie ustawiczne posiadające wielowiekowe tradycje, które stało się przedmiotem badań i analiz naukowych dopiero w XX wieku, jest niezwykle ważnym, a zarazem podstawowym determinantem edukacji osób dorosłych. Współcześnie idea kształcenia ustawicznego stała się nie tylko zagadnieniem teoretycznym, rozpatrywanym przez pedagogów, ale przede wszystkim sposobem życia i zarazem ważną częścią polityki edukacyjnej krajów zachodnich. Szybko zmieniający się rynek pracy, wielość docierających do nas informacji, a także potrzeba poznawania świata i ciągłego odkrywania jego tajemnic powodują, że całożyciowa edukacja stała się niezbędnym elementem w życiu każdego z nas. Uniwersytet Otwarty Uniwersytetu Warszawskiego stworzył nam wszystkim możliwość praktycznej realizacji idei kształcenia ustawicznego, dał nam szansę na spełnienie swoich marzeń, a przede wszystkim pozwolił wielu osobom zdobyć wiedzę i umiejętności, których nie mogliby osiągnąć w innych warunkach.

Szczegółowe informacje na temat oferty programowej, możliwości skorzystania z usług Uniwersytetu Otwartego Uniwersytetu Warszawskiego, a także informacje o możliwościach nawiązania współpracy znajdziecie Państwo na naszej stronie internetowej www.uo.uw.edu.pl.

Recenzent:
dr Janusz FIGURSKI

Dane korespondencyjne autora:

dr Katarzyna LUBRYCZYŃSKA

Kierownik Projektu „Uniwersytet Otwarty”

katarzyna.lubryczynska@uo.uw.edu.pl

Dorosłość kształtowana przez Biblię

Maturity being shaped by the Bible

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, kursy korespondencyjne, katecheza, Biblia.

Key words: adult education, correspondence courses, religious instruction lesson, the Bible.

Summary:

A human being searches for new ways for reaching maturity on the following stages of one's maturity. It happens especially in the confrontation with everyday life which is full of new challenges and problems. A human being trying to face all these problems looks for support, also in education: undertakes vocational development or lifelong learning, but it feels intuitively that this is not enough to be adult of one's and others expectations.

People more often refer to the Bible in the process of shaping not only their faith but also other dimensions of maturity. This fact can be illustrated by some challenges taken by adult people who decide to study the Bible systematically. Connections between everyday life and the Bible show a value of the Bible in the process of going through different stages of maturity in a mature way.

Człowiek na kolejnych etapach przeżywania dorosłości poszukuje coraz to nowych sposobów osiągania dojrzałości. Dzieje się tak szczególnie w konfrontacji z codziennością, która stawia dorosłego wobec coraz to nowych zadań i problemów. Człowiek chcąc im sprostać poszukuje wsparcia, także w edukacji. Stosunkowo często (z konieczności, zainteresowań, braku czasu) podejmuje doskonalenie zawodowe lub uzupełnia wykształcenie. Intuicyjnie wyczuwa jednak, że to nie wystarcza, by stawać się dorosłym na miarę oczekiwań jego własnych i innych.

Poszukując odpowiedzi na ważne dla niego pytania i zmagając się ze specyficznymi zadaniami poszczególnych okresów dorosłości ludzie coraz częściej sięgają po Biblię jako źródło, w oparciu o które mogą oni kształtować nie tylko swoją wiarę, ale także inne wymiary dorosłości. Ilustracją tego faktu mogą być zmagania, jakie podejmują dorośli, którzy decydują się na systematyczne i zorganizowane studiowanie Biblii¹. Związki, jakie odkrywają pomiędzy co-

¹ Możliwość taką daje organizowany przez Wydział Pedagogiczny Wyższej Szkoły Filozoficzno-Pedagogicznej „Ignatianum” w Krakowie Korespondencyjny Kurs Biblijny. O jego celach, założeniach i wartościach piszę szerzej w: *Korespondencyjny Kurs Biblijny obszarem edukacji religijnej dorosłych*, w: *Pedagogika wiary*, praca zb. pod red. A. Hajduka, J. Mólki, WSFP „Ignatianum” – Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 473–488; *Korespondencyjny Kurs Biblijny – forma poradnictwa egzystencjalnego; Kształcenie religijne dorosłych w formie korespondencyjnej; Edukacja religijna a dorosły w społeczeństwie wielokulturowym* (teksty w druku).

dziennym życiem a refleksją nad tekstami Pisma Świętego, pokazują wartość treści biblijnych dla dojrzałego przeżywania poszczególnych etapów dorosłości.

Dorosłość jako proces rozwoju psychicznego i społeczno-kulturowego

Dorosłość mierzona wiekiem stanowi przeciętnie $\frac{3}{4}$ całego ludzkiego życia. W społeczeństwach, w których średnia wieku życia coraz bardziej rośnie, wzrasta również zainteresowanie dorosłym. Badania prowadzone nad dorosłością zwracają uwagę na olbrzymi obszar do zagospodarowania. Może on być postrzegany jedynie jako stan społeczny i wtedy, trwający przez wiele lat w świadomości społecznej podział życia ludzkiego na okres nauki oraz pracy nie wymaga od dorosłego wzięcia osobistej odpowiedzialności za ten okres życia². Jednak coraz mocniej akcentuje się bogactwo i możliwości, jakie niesie ze sobą dorosłość, co kryje się w przeświadczeniu, że jest to proces, a nie stan. Opis tego procesu podejmowany jest z różnych perspektyw. Zwykle odnaleźć w nich można podziały na trzy etapy dorosłości (wczesną, średnią i późną) oraz charakterystyczne dla nich zadania lub postawy³.

Koncepcja rozwojowa dorosłości dokonując periodyzacji tego okresu za młodego dorosłego uważa osoby wchodzące w dorosłe życie i zamyka je w latach trzydziestych. Uznawana jest za okres największej żywotności i największego spiętrzenia wielu zadań⁴. D. Levinson okresowi temu przypisuje zadania związane z przyjmowaniem na siebie roli pracownika, współmałżonka i wychowawcy własnych dzieci. Na początku wieku dorosłego ukazują się po raz pierwszy cztery podstawowe punkty odniesienia, które wskazują także na późniejsze okresy. Sen o życiu wskazuje na powodzenie własnego powołania i jest mniej lub bardziej uświadomioną siłą między iluzją a realnością. Jest to pewien rodzaj osobistego mitu, który ożywia jednostkę i towarzyszy człowiekowi w ciągu wszystkich okresów życia. Może rodzić sens głębokiej pełni albo ukazywać się jako wymagający tyran. Jest on szczególnie obecny w procesach transakcji i ważną rzeczą jest, by właśnie wtedy nadać mu odpowiedni wymiar⁵.

Wchodzenie w okres średniej dorosłości utożsamiane jest z kryzysem przybierającym łagodne, ale często też i drastyczne formy w postaci rozwodów, nadużywania alkoholu, narkotyków, alternatywnych stylów życia czy gwałtownych zmian w życiu zawodowym lub rodzinnym. Jest on jednak bezpośrednio wpisany w zadania rozwojowe tego okresu dorosłości, u podstaw których leży poszukiwanie adekwatnych form zaangażowania odnośnie do pracy, rodziny, przyjaciół, religii. Zadanie to wynika z sytuacji życiowej, w której rola rodzica przestaje odgrywać najważniejszą rolę dla tożsamości jednostki i poczucia własnej wartości. Wiek średniej dorosłości doma-

² Dorosłość jako stan społeczny może być określana w różny sposób, ale definicje te nie zobowiązują do podejmowania aktywności, choć wskazują na pewne cele, go których może dorosły dążyć: C. O. Houle: „*Dorośli to ludzie od 18–60 roku życia, mieszkający samodzielnie*”; M. Tyszkowa: „*To ta część cyklu życia jednostki, która następuje po zakończeniu procesu wzrastania i biologicznego dojrzewania organizmu do pełnienia wszystkich istotnych funkcji życiowych*”; W. Szewczuk: „*Dorosłym jest człowiek na tyle ukształtowany, że może być samodzielnym podmiotem działalności produkcyjno-społecznej*”. Zob. M. Małewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Prace Pedagogiczne LXXXVI, Wrocław, 1990, s. 24.

³ Szerzej opisuje je w tekście: *Edukacja na odległość i kształcenie dorosłych* (w druku).

⁴ Z. Pietrasiński, *Rozwój dorosłych*, w: *Wprowadzenie do andragogiki*, pr. zb. pod red. T. Wujka, Wyd. Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom, b.r.w., s. 24.

⁵ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Rozwój duchowy człowieka*, pr. zb. pod red. P. Sochy, dz. cyt., s. 50–51.

ga się oszacowania poprzedniego okresu i podjęcia wysiłków w kierunku wzbogacenia i przemodelowania własnego życia. Aspiracje i nadzieje z okresu wczesnej dorosłości realizują się w formie stanowisk, pozycji i ważnych ról społecznych, a jednocześnie okres przygotowania do wkroczenia w późną dorosłość. Wiąże się to z przygotowaniem do przyjęcia nowej roli wynikającej ze zmiany sytuacji zawodowej poprzez przejście na emeryturę⁶.

Okres późnej dorosłości wiąże się z zakończeniem pracy zawodowej i nową sytuacją życiową, jaką jest rola emeryta. Jednocześnie dorosły doświadcza osłabienia niektórych funkcji życiowych. Główne zadanie tego okresu polega na wypracowaniu nowego stanu równowagi pomiędzy tym, co młode i sprawne, a tym, co osłabione i nadwyrężone. Wiąże się to również z poszukiwaniem równowagi między przywiązaniem do świata i wycofywaniem się z niego. Coraz wyraźniej pojawia się problem śmierci, w tym także najbliższych. Konfrontacja ze śmiercią jawi się zatem jako kolejne, ważne zadanie rozwojowe tego okresu. Rozwiązanie tego problemu może przebiegać różnie w zależności od kręgów kulturowych, cech charakteru i stosunku do wiary. W radzeniu sobie z tym dylematem egzystencjalnym istotną rolę może odegrać religia⁷. Miarą dorosłości jest sposób realizacji tych zadań, który według Chèrego C. Cogginsa uwidacznia się w postawach: wobec siebie, wobec innych wobec życia i wobec wiedzy oraz procesów jej zdobywania⁸.

Postawy osób dorosłych studiujących Biblię

Młodzi dorośli uczestnicy Korespondencyjnego Kursu Biblijnego bardzo wyraźnie dostrzegają, że zmiany jakie w nich zachodzą pod wpływem studiowania Biblii mają związek z wieloma obszarami ich życia. Może to wynikać z dostrzegania różnorodności zadań, jakie stoją przed młodym dorosłym. W przeżywaniu dorosłości najbardziej uwidaczniają postawę wobec siebie i wobec wiedzy. Posiadają wiedzę o sobie samych, dostrzegają braki i poszukują możliwości ich uzupełnienia. Rodzi to nowe potrzeby poznawcze i wskazuje sposób ich zaspokojenia:

„Nie rozumiem Pisma Świętego. Jest pisane innym językiem. Mnóstwo porównań, opisów, odnośników do zwyczajów czy kultury żydowskiej, która jest mi obca. Dlatego trudność w zrozumieniu tekstu. Czasami tłumaczyłam sobie coś po swojemu. A to niekoniecznie znaczy dobrze, właściwie” (kobieta, lat 36, wykształcenie wyższe). Udział w kursie rozwija „systematyczność – staram się codziennie czytać Pismo Święte, kawałki Ewangelii zgodnie z zeszytami. Gorzej z wypełnianiem kart odpowiedzi.” (kobieta, lat 36, wykształcenie wyższe); *„Wyjaśnia wiele niezgłębionych dotąd wiadomości, pozwala na zrozumienie innych lektur o podobnej tematyce”* (kobieta, lat 29, wykształcenie wyższe). Wypowiedzi te sugerują adekwatną ocenę samych siebie, co sprawia, że młodzi dorośli decydują się na rozwój poprzez zdobywanie nowych kompetencji poznawczych:

„Mam pragnienie pogłębienia i zrozumienia swojej tożsamości chrześcijańskiej (mężczyzna, lat 34, wykształcenie wyższe); „Staram się usystematyzować zdobyte dotychczas informacje” (kobieta, lat 29).

⁶ L. Miś, *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Duchowy rozwój człowieka*, pr. zb. pod red. P. Sochy, Wyd. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2000, s. 54–56.

⁷ Tamże, s. 57–60.

⁸ M. Malewski, *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Prace Pedagogiczne LXXXVI, Wrocław 1990, s. 27.

Problemy codziennego dnia spowodowane zabieganiem i niepewnością są niwelowane przez czas poświęcony na studiowanie Biblii. Z jednej strony są to chwile spokojnego zatrzymania się, a z drugiej okazja do samorozwoju. Nie jest to jednak ucieczka od codzienności. Zaangażowanie w podejmowane działania i uczestnictwo w kursie stanowią mobilizację do pracy. Może do końca nieuświadomiona troska o stawanie się dorosłym jest wyraźnie inspirowana wartościami duchowymi, troską o pogłębianie wiary. O ile stawanie się dorosłym jawi się jako nieuświadomiona kompetencja, tak troska o pogłębioną wiarę jawi się jako działanie zamierzone, wręcz wymóg życiowy. W osiąganiu nowych umiejętności młodzi dorośli liczą na sukces, ale rozumiany w perspektywie duchowej: „*Więcej czasu poświęcam Bogu. (...) Wieczorem staram się wracać do tekstu i rozważać go pod kątem zadanych pytań. Więc zaczynam i kończę dzień z Bogiem.*” (kobieta, lat 36, wykształcenie wyższe). „*Lepsze rozumienie nauk Jezusa oraz jakąś wewnętrzną radość rodzącą się z czytania Biblii*” (mężczyzna, lat 31, wykształcenie wyższe). Trudno jednoznacznie powiedzieć, czy jest to rzeczywista opcja życiowa, czy związane jest to z ujawnianiem jedynie motywacji uczestnictwa w kursie. Sama jednak decyzja o podjęciu udziału w systematycznym studiowaniu Biblii może świadczyć o wysokim natężeniu potrzeb duchowych i odwoływaniu się do transcendencji w podejmowaniu życiowych decyzji. W tej perspektywie ma miejsce ich samorozwój: „*Pozwala na zadawanie nowych pytań, wątpliwości i mobilizuje do poszukiwania odpowiedzi, wyjaśnień.*” (kobieta, 29 lat, wykształcenie wyższe); „*Wydaje mi się, że czasami za mało objaśnień. Nie wszystko jest jasne.*” (kobieta, lat 36, wykształcenie wyższe); „*Widzę same pozytyw, to, że moja dusza i umysł się rozwijają.*” (mężczyzna, lat 31, wykształcenie wyższe). W wypowiedziach tych kryje się poszukiwanie drogi osobistego rozwoju i sposobów na radzenie sobie z problemami życiowymi, ale także pewien niepokój: czy sam/a sobie poradzę. To właśnie brak osobistego kontaktu z biblistą (kurs ma charakter korespondencyjny) uważają niektórzy za negatywne aspekty uczestnictwa w kursie: „*Czasami chciałabym jeszcze o coś dopytać. Dowiedzieć się szczegółów. Ale nie ma kogo. Jest kartka. Czarno na białym.*” (kobieta, lat 36, wykształcenie wyższe); „*Brak osobistego kontaktu z osobą duchowną. Chodzi tu o głębsze wyjaśnienie zagadnień tematu, właściwe ukierunkowanie uczestnika.*” (kobieta, lat 29, wykształcenie wyższe). Może w ten sposób ujawnia się potrzeba mentora, a może Biblia i kurs jako przewodnik po niej przejmują rolę osoby znaczącej. Potrzeba mentora przenoszona jest też na relacje z Panem Bogiem. W Bogu młody dorosły upatruje swego życiowego przewodnika: „*Poszukiwanie Boga na ścieżkach swego życia. Poznawanie swego Mistrza, poszukiwanie porady, jak kroczyć, którędy, aby dojść do chwały nieba*” (kobieta, lat 29, wykształcenie wyższe);

Wiedza o sobie samym i samoocena mają charakter prospektywiczny, wszelkie działania związane z odkrywaniem tożsamości skierowane są do osiągania tego, co może służyć również rodzinie, a nie tylko osobistemu rozwojowi. Spośród zadań, jakie stawia wczesna dorosłość, rodzina jawi się jako podstawowe wyzwanie życiowe i większa uwaga skupiona jest na jej wartościach duchowych niż materialnych, chociaż te nie są pomijane, a nawet budzą troskę. Jest to szczególnie widoczne w wypowiedziach mężczyzn. Świat młodych mężczyzn, w którym rozgrywa się ich życie i za który czują się odpowiedzialni, jest ograniczony do ich najbliższej rodziny. Inni ludzie, z ich odmiennymi poglądami, czasem dostrzegani są wręcz jako zagrożenie dla duchowego bezpieczeństwa rodziny, które młodzi dorośli pragną jej zapewnić: „*Małe dzieci, młoda rodzina, rynek pracy niepewny, niespokojne czasy wysysają z człowieka zasoby, a kurs daje poczucie, że się zmierza do Boga w tym wszystkim*” (mężczyzna, lat 34, wykształcenie wyższe); „*Inną kwestią jest też to, że aby móc potem przekazać nauki zawarte w niej swoim*

dzieciom, samemu trzeba ją znać (mężczyzna, lat 31, wykształcenie wyższe). W wypowiedziach tych ukazuje się ogromny szacunek do własnej rodziny, dostrzeganie jej potrzeb i szukanie sposobów na uczynienie jej szczęśliwą. Mężczyźni są świadomi, że na nich spoczywa troska o zapewnienie bytu swojej rodzinie. Dlatego „czasy niespokojne, o niepewnym rynku pracy” stają się wyzwaniem. Ale wobec tego problemu nie chcą pozostać obojętni. Studiowanie Biblii, którego się podjęli, wyznacza działania na przyszłość.

Wędrowanie w wierze młodych dorosłych – uczestników Korespondencyjnego Kursu Biblijnego – dokonuje się w wymiarze wiary nazwanej przez Jamesa Fowlera wiarą syntetyczno-konwencjonalną⁹. Zależy im na ortodoksyjnym poznaniu wiary i przekazanie jej takiej własnym dzieciom. Ważna jest dla nich także więź ze wspólnotą Kościoła czy to w sposób „dosłowny”, czy tylko poprzez wierność interpretacji tekstów biblijnych: „*Czasem ‘w usta Jezusa’, czy pod płaszczykiem nauk Biblii wypycha się zakłamane opinie. „Na pewno postawa Jana Pawła II jest tu dominująca, skoro on przeżył tak wspaniałe życie, czyli jest to możliwe”*” (mężczyzna, lat 34, wykształcenie wyższe). Z wypowiedzi tej można łatwo wyczytać świadomość, że wiara jest rzeczywistością dynamiczną i jej przeżywanie zależy także od poznania jej treści. Dlatego niepokoi młodych dorosłych ‘wykorzystywanie’ nauki Jezusa dla własnych interesów i takie interpretowanie Biblii, które usprawiedliwiałoby własne postawy. Być może wynika ono z obserwowanej dość powszechnie rozbieżności pomiędzy wiarą i życiem. Zachodzi wówczas zjawisko prywatyzacji sumienia, które ma różne oblicza. Wyraża się ono np. w dystansie pomiędzy doświadczeniem moralnym a różnymi formami kultury, która nie jest nasycona wspólnymi, powszechnie uznanymi wartościami¹⁰. Zjawisko to kieruje uwagę w stronę takiego poznawania wiary, które będzie ukazywało związek wiary z życiem, będzie pozwalało odkrywać, że Boże Objawienie ma charakter egzystencjalny i Bóg wychodzi naprzeciw człowiekowi, stając po jego stronie, ukazując mu źródła nadziei.

Młodzi dorośli uczestnicy Korespondencyjnego Kursu Biblijnego poodejmują życie „bez taryfy ulgowej”. Koncentrują się na rodzinie jako podstawowej formie działalności. Ta troska o rodzinę wyraża się we właściwym przekazie wartości, wśród których wiara zajmuje jedno z naczelných miejsc. Uwidaczniają oni najbardziej swój stosunek do innych i życia. Inni ludzie nie są utożsamiani jedynie z najbliższą rodziną. Zarówno mężczyźni, jak i kobiety okazują troskę o szerokie kręgi osób i większe zainteresowanie skierowane jest na kwestie duchowe niż materialne: „*Od wielu lat prowadzę rozmowy z członkami świadków Jehowy, adwentystami, sporadycznie ewangelikami*” (Mężczyzna, lat 40, wykształcenie wyższe); „*Życie codzienne, spotkania z przyjaciółmi i rozmowy na tematy zawarte w Piśmie Świętym utwierdzają mnie, że ludzie są ‘głodni’ kontaktu ze słowem – wiedzy dotyczącej treści zawartej w Piśmie Świętym*” (kobieta, lat 58, wykształcenie wyższe). Poszerzone, poza własną rodziną, kręgi osób, za które dorośli czują się odpowiedzialni, wskazują na rozumienie zadań życiowych w obszarze społecznym. To dorośli w okresie średniej dorosłości realizują je poprzez pełnienie stanowisk i odnoszenie sukcesów.

⁹ Według opisu J. Fowlera wiara przeżywana w ten sposób ma charakter globalny, a nie krytyczny. Uwidacznia się to w przynależności wspólnotowej. To z niej dorośli czerpią to, w co wierzą oraz sposób życia. Ten etap rozwoju wiary charakteryzuje się wyjątkową lojalnością względem wartości wyznawanych przez grupę oraz ufnym podporządkowaniem się ludziom stanowiącym autorytet danej grupy. Jest to wiara przeżywana w formie bardziej syntetycznej niż analitycznej. Zob. P. Giguere, *Dorośli człowiek – dojrzała wiara*, Wyd. M, Kraków 1997, s. 54–58.

¹⁰ J. Kochel, *Katecheza dorosłych w Kościele Mediolańskim*, w: *Katecheza dorosłych we wspólnocie Kościoła*, pr. zb. pod red. K. Misiaszka, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2002, s. 308.

Te rozległe kontakty z innymi wyznaczają często nowe zadania przez co stają się inspiracją do podjęcia edukacji także religijnej: „W rozmowach z katolikami bazują oni [wyznawcy innych religii] na zniechęceniu ludzi do Kościoła poprzez wykazanie błędów teologicznych i historycznych Jest to dodatkowy doping do poszerzenia swojej wiedzy także o aspekty historyczne chrześcijaństwa. Podobnie rzecz ma się, gdy rozmawiam o Bogu z moim kolegą satanistą. Z kolei inny kolega – żarliwy katolik – twierdzi, że jest prowadzony osobiście przez Ducha (określa to ‘oni mi powiedzieli’) i w rozmowach z nim muszę mieć bardzo dobrą znajomość pisma a nie tylko wyobrażeń o nim” (Mężczyzna, lat 40, wykształcenie wyższe).

Koncentracja na innych rozumiana jest jako docenianie pracy innych i możliwość współdziałania. Dostrzegane są nawet bardzo prozaiczne gesty życzliwości i otwartości: sprostanie oczekiwaniom organizatorów, czy możliwość udziału w kursie bez dodatkowych kosztów, a nawet szata graficzna. „Przygotowanie zeszytów, piękna kolorowa szata graficzna, opracowanie dydaktyczne tematów i interpretacja perykop, dopiero otwiera oczy na właściwe rozumienie tej najwspanialszej POWIEŚCI ŚWIATA” (kobieta, lat 58, wykształcenie wyższe); „Co do kilku pytań w tekście miałem wątpliwości, jakie są Państwa oczekiwania” (mężczyzna, lat 40, wykształcenie średnie).

Postawa ta świadczy o poczuciu osobistej godności i szacunku wobec innych: „Bardziej staram się żyć na co dzień słowem Bożym. Proszę Ducha Świętego o łaskę lepszego zrozumienia Pisma Świętego, o dar dobrej modlitwy, a przez to, bym stała się lepszym człowiekiem, pracownikiem, żoną i matką” (kobieta, lat 52, wykształcenie wyższe). W kontaktach z innymi dorośli upatrują też szansy na własny rozwój. Zdają się być solidarni z innymi, ze światem. Wyrażają to mówiąc o sobie jako jednym z członków społeczeństwa lub wręcz posługując się liczbą mnogą: „Moja wiedza religijna, a może i większości z nas zatrzymuje się na etapie szkoły podstawowej” (kobieta, lat 52, wykształcenie wyższe); „Skąd my przeciętni, zwykli zjadacze chleba, możemy wiedzieć o tych bardzo głęboko ukrytych wartościach nauki Jezusa?” (kobieta, lat 58, wykształcenie wyższe).

Uwidoczniona u osób przeżywających średnią dorosłość troska o postawę wobec życia jest wyrazem zaangażowania w dorosłość. Postawa wobec życia jest uznawana przez Cogginsa za kluczową w rozwoju człowieka dorosłego. Dorośli jawią się jako otwarci na świat i aktywnie uczestniczą w rozwiązywaniu problemów życia codziennego: „Moja długa przerwa w kursie (zaczęłam chyba w marcu 2005) spowodowana była dość skomplikowaną sytuacją rodzinną. Ostatnie miesiące wymagały wysiłku organizacyjnego i spędzały sen z powiek. Obecnie sytuacja jako tako ustabilizowała się i rozpoczynam pracę” (kobieta, lat 58, wykształcenie wyższe).

Dorośli w średnim wieku są zanurzeni w teraźniejszości, ale odważnie spoglądają w przyszłość. Ta postawa perspektywna oznacza, że zmaganie się z trudnościami powoduje własny rozwój, ale jest on traktowany bardziej jako produkt uboczny niż jako wyznaczone sobie zadanie: „Mogę śmiało i odważnie bronić w rozmowach i dyskusjach wartości chrześcijańskich, czuję się pewniej i mam większą wiedzę i więcej argumentów. Poza tym sama się rozwijam” (kobieta, lat 52, wykształcenie wyższe). Postawa ta w życiu wiarą łączy się z cnotą nadziei. To Biblia pozwala odkrywać nadzieję, jaką Bóg objawia człowiekowi: „Pragnę chociaż drugiej połowie życia nadać sens i cel. A raczej pragnę, by to Chrystus nadał ten sens i cel mojemu życiu” (kobieta, lat 58, wykształcenie wyższe). Widoczny jest też w tej wypowiedzi podział życia na okres przed „czterdziestką” i po, w którym ludzie świadomie zbierają siły, by nadać sens swojemu życiu. Uzyskiwanie odpowiedzi na wiele nurtujących pytań ułatwia prostowanie dotychczasowych ścieżek

i otwiera perspektywę na nowe poskładanie życia. Dominują w nich wartości duchowe, ale też i świadomość, że osiągnięcie niektórych celów wymaga środków materialnych.

Takie zaangażowanie w codzienność jest wyrazem troski o radzenie sobie z obowiązkami i rozumienie, że święta są włączone w codzienność. Chodzi zatem o to, by nabyć umiejętności świętowania bez dzielenia życia na „sacrum” i „profanum”. W odniesieniu do życia wiarą sytuację tę określa się jako łączenie wiary i życia: *„Idziemy za Panem mniej lub więcej z bezwarunkowym oddaniem, ślepo ufając albo nie, oddając się prowadzeniu Ducha Świętego albo nie”* (kobieta, lat 58, wykształcenie wyższe).

Postawa wobec życia to także przygotowanie na ryzyko niepowodzeń. Stawianie czoła niepowodzeniom rozumiane jest jako kolejna szansa przekraczania siebie, która umożliwia rozwój: *„Mam bardzo ograniczone środki (stąd też nie mogę zrealizować marzenia o studiach teologicznych), dlatego kurs ten spada mi niejako ‘z nieba’”* (mężczyzna, lat 40, wykształcenie średnie). Coraz bardziej dojrzała postawa wobec życia ma swoje źródło w wiedzy, jaką zdobywają uczestnicy kursu podczas studium Biblii. Jest to wiedza o problemach, z jakimi stykają się na co dzień i dostrzegają, że bohaterowie biblijni, czy ludzie żyjący w czasach, o których opowiada Biblia, też borykali się z podobnymi problemami i w różny sposób je rozwiązywali: *„Epoki i sytuacje, w których żyli prorocy, żył Chrystus, apostołowie, ewangeliscy, tamte układy polityczne i społeczne, one były przecież kanwą, na której rozgrywały się istotne dla nas wydarzenia. A kurs właśnie je interpretuje. Przecież już wtedy nie wszystkie przypowieści były rozumiane przez współczesnych, nawet apostołowie prosili Jezusa o ich interpretację i wyjaśnienie, a my, a ja czym różnię się od tamtego tłumu”* (kobieta, lat 58, wykształcenie wyższe).

Umiejętność skutecznego rozwiązywania problemów jawi się jako istotne zadanie życiowe. Dla człowieka, który wiarę traktuje jako istotną troskę, ważne jest, by obserwując zmagania bohaterów biblijnych wsłuchiwać się w słowo Boże, tak by odpowiadać na Boże wezwanie skierowane do człowieka: *„My, przeciętny tłum potrzebujemy kierownictwa, potrzebujemy kogoś kto nam przybliży to słowo i wkomponuje je w nasze konkretne warunki cywilizacyjne, podpowie tematy do przemyślenia nawiązujące do naszych tu i teraz norm życia”* (kobieta, lat 58, wykształcenie wyższe).

Na drodze wędrowania w wierze można dopatrzeć się u dorosłych w średnim wieku pewnych cech charakterystycznych dla fazy nazwanej przez J. Fowlera okresem wiary indywidualno-refleksyjnej¹¹. Dorosli mają za sobą pewne poszukiwania dotyczące wiary i podejmują refleksję nad jej treścią. Ta faza wiary nazywana jest także okresem „złamanych symboli”. Za takie można uznać krytyczne refleksje związane z autorytetami: *„Niedzielne czytanie fragmentów Ewangelii w kościele to czasem suchy tekst, ośmielam się tak powiedzieć, bo to jest straszne, że niestety w wielu wypadkach księża głoszący homilię nawet nie nawiązują, albo bardzo powierzchownie do tekstu przeczytanego fragmentu. (...) Poza niedzielą na indywidualne kontakty też nie mają czasu księża”* (kobieta, lat 58, wykształcenie wyższe).

¹¹ Według J. Fowlera wiara przeżywana w ten sposób związana jest z wezwaniem do autonomii. Dorosły czuje potrzebę samodzielnego, odpowiedzialnego zaangażowania się w życiowe wybory, podczas gdy wcześniej był uzależniony od sądów innych osób. Treści religijne poddane są analizie. Uwidacznia się to w zmianie referencji spoza do wnętrza siebie. Wierzący podlega wewnętrznemu głosowi i wymaganiom. Wierzenia stają się surowcem, z którego każdy dopiero będzie budować swój własny świat wartości. Przejście z fazy wiary globalnej do indywidualnej charakteryzuje się krytycyzmem lub zrywaniem, natomiast przeżywanie wiary w tej fazie odznacza się otwarciem na ludzi myślących i żyjących inaczej. Zob. P. Giguere, dz. cyt. s. 60–64; E. Alberich, *Katecheza dzisiaj*, Wyd. Salezjańskie, Warszawa 2003, s. 138.

Uczestnicy Korespondencyjnego Kursu Biblijnego przeżywając okres średniej dorosłości angażują się w życiowe zadania charakterystyczne dla tego etapu życia. Ich zmagania z codziennością wiążą się z troską o pozytywne rozwiązywanie kryzysów i problemów. U niektórych przybierają one dość drastyczne formy. Dokonują oceny poprzedniego okresu życia w sposób bardzo krytyczny. Poczucie straconego czasu boli, ale z nadzieją patrzą w przyszłość wierząc, że wcześniejsze doświadczenia mogą prowadzić do podjęcia właściwych decyzji na przyszłość. Nie boją się podjęcia wyjątkowego i systematycznego wysiłku. Studiowanie Biblii jawi się jako poszukiwanie wsparcia w stawianiu się coraz bardziej dojrzałym dorosłym.

Wśród uczestników Korespondencyjnego Kursu Biblijnego przeżywających późną dorosłość lub wchodzenie w tę fazę uwidacznia się integralne spojrzenie na proces stawiania się dorosłym. Można dostrzec troskę o dojrzałą postawę wobec wszystkich obszarów wskazanych przez Cogginsa. Odniesie to należy również do obszaru dojrzałej wiary, gdyż jej podstawowym założeniem jest integralny rozwój człowieka w jego wymiarze psychicznym, fizycznym i duchowym¹². Wzrastające zainteresowanie sprawami wiary jest widoczne wśród uczestników Korespondencyjnego Kursu Biblijnego przeżywających ten okres życia. Choć dostrzegają oni u siebie braki, to mają świadomość, że ich życie jest komuś potrzebne, co uprawnia do myślenia o poczuciu spełnienia.

Zarówno mężczyźni, jak i kobiety poszukując sposobów na uzupełnienie braków w zakresie ich wiedzy religijnej, nie ograniczają się jedynie do propozycji zawartych w kursie: „Częściej odwiedzam w Internecie strony katolickie, kiedy jakiś temat nieco szerzej mnie zainteresuje, albo szukam tła historycznego do aktualnych wydarzeń, jakie akurat przerabiam” (kobieta, lat 62, wykształcenie średnie). Zdobytych wiadomości i umiejętności nie pozostawiają dla siebie lecz jest w nich wielkie pragnienie dzielenia się nią z innymi. Jest to szczególnie widoczne u kobiet: „Czas wolny, jaki mam, wykorzystuję na dokształcanie religijne, które potem w odpowiednim momencie mogę przekazać w miarę potrzeby swoim domownikom, najczęściej wnukom. Mimochodem opowiadam o kursie moim znajomym i przyjaciółom, bo nie wiadomo, czy komuś też to się z czasem może spodobać” (kobieta, lat 62, wykształcenie średnie).

Miarą ich dojrzałości jest czas. Jest on wiązany z wydarzeniami zarówno codziennymi, jak i świątecznymi. Mają świadomość upływu czasu, ale to przyszłość jest obszarem ich nadziei i planów. Istotne staje się przekazanie ważnych dla nich wartości przyszłym pokoleniom. Ta troska przejawia się w zabieganiu o to, by młodszymi ustrzec niejako przed błędami, sami natomiast nie lękają się trudności: „Stary Testament był zawsze dla mnie trudny do zrozumienia, a ostatni może taki infantylny powód to to, by pokazać wnukom, że na naukę nigdy nie jest za późno” (kobieta, lat 62, wykształcenie średnie). Wypowiedź tej kobiety pokazuje, że w okresie późnej dorosłości podejmuje się ona zadań, które tradycyjnie przypisywane są jej roli, jak np. prowadzenie domu, czy troska o wnuków. Jednocześnie kobieta przekracza obecne w społeczeństwie stereotypy pokazując, że pełnienie tych tradycyjnych ról nie przeszkadza jej w korzystaniu z dobrodziejstw cywilizacji, choćby takich jak Internet, czy ciągle jeszcze obecne przekonania, że nauka przypisana jest do młodości.

Zdobywanie wiedzy religijnej napotyka czasami na duże trudności, ale w satysfakcji związanej z jej osiąganiem pokładają duże nadzieje traktując ją jako możliwość rozwoju. Rozwojowe sytuacje są udziałem ludzi, z którymi przychodzi im żyć lub tylko się spotykać:

¹² OIK 4; DOK 18, 170.

„W tygodniku ‘Niedziela’ przeczytałam informację o Kursie Biblijnym. Skojarzyłam ten fakt z rozmową, jaką przeprowadziłam kiedyś z koleżanką, która uczestniczyła w takowym kursie i zakończyła certyfikatem. Myślę, że nie byłam wtedy gotowa, stąd brak zainteresowania tematem” (kobieta, lat 60, wykształcenie wyższe).

Relacje z innymi są naznaczone wymiarem religijnym zarówno w odniesieniu do własnej rodziny, jak i osób spoza niej. Charakteryzują się one coraz większym rozumieniem drugiego człowieka. U podstaw owego lepszego rozumienia innych leży szacunek także wobec tych, którzy traktują życie i sprawy wiary inaczej: „Dostrzegam ogrom niewiedzy wśród moich współbraci i rozumiem skąd się to bierze. „Rozmowę na temat Korespondencyjnego Kursu Biblijnego rozpoczynam od słów: ‘wstydę się, ale to prawda, że dopiero w 60 roku życia zaczęłam dokładnie czytać (studiować) Pismo Święte, a przecież gdyby mnie Pan powołał wcześniej, jak bym się wytłumaczyła z mojego lenistwa. Zauważyłam, że wypowiedź moja robi wrażenie” (kobieta, lat 60, wykształcenie wyższe). Uczestnicy kursu w okresie późnej dorosłości swoich kontaktów z innymi nie ograniczają jedynie do domowników. Ważni są dla nich także znajomi i przyjaciele, a samo studiowanie Biblii uważają za istotne zarówno ze względu na osobisty rozwój, jak i ze względu na innych. Chcą dzielić się zdobytą wiedzą religijną. Czynią to z ogromnym szacunkiem względem innych. Na przekazywanie tych treści wykorzystują odpowiednie momenty. Być może wynika to z faktu, że Pismo Święte traktują jako słowo Boże skierowane do człowieka. To spojrzenie pozwala dostrzec, z jakim szacunkiem Bóg poszukuje człowieka i jak szanuje jego wolność. Leży to u podstaw nowego patrzenia na rzeczywistość.

To ogromne zaangażowanie w tworzenie właściwych relacji z innymi rodzi jednocześnie poczucie współzależności: „Jestem uczestnikiem Korespondencyjnego Kursu Biblijnego dzięki mężowi, który wysłał moje zgłoszenie i przez Internet wysłał pieniądze” (kobieta, lat 60, wykształcenie wyższe). Postawa osób w okresie późnej dorosłości ujawnia się jako dojrzała wobec życia. Angażują się oni w te obszary codzienności, które potrzebują ich doświadczenia. W tę codzienność wkomponowują wydarzenia wyjątkowe. Mają świadomość, że życie składa się również ze świąt, ale nie stanowią one odrębnego wymiaru ich życia: „U podstaw zainteresowania kursem leżą moje wyjazdy o charakterze sportowo-zimowym do Szwajcarii. Do miejscowości, w której mieszkam (2000 m n.p.m.) w każdą niedzielę przyjeżdża kapłan pokonując 30 km, a czasem 130 w jedną stronę i odprawia mszę św. w języku francuskim lub niemieckim z elementami łaciny a zdarzyło się też w języku polskim” (kobieta, lat 60, wykształcenie wyższe). W wędrowaniu w wierze u osób w okresie późnej dorosłości dostrzec można bardzo rozważne kroki w stronę uczynienia wiary coraz bardziej dojrzałą. Widoczne jest doświadczenie pewnego rodzaju poszerzenia horyzontów: nowego widzenia świata oraz swego wnętrza. Praktykom religijnym, symbolom nadają oni nową jakość: „Pokochałam modlitwę Ojciec nasz, zrozumiałam prośbę ‘przyjdź królestwo Twoje’” (Kobieta, lat 60, wykształcenie wyższe).

Dorośli wchodząc w obszar pytań, wątpliwości i niepewności, zachowują rezerwę w swoich sądach¹³. Wartości, które do tej pory przyjmowane były naiwnie zostają ponownie rozważone i przyjęte¹⁴: „Zainteresowało mnie to, bo chciałam lepiej zrozumieć treść i sens słowa Bożego

¹³ Można w tych elementach dopatrzeć się cech charakterystycznych dla etapu wiary określanego przez J. Fowlera jako fazę jednoczącą. Zob. P. Giguere, dz. cyt., s. 65–69.

¹⁴ P. Giguere analizując tę fazę wędrowania w wierze odwołuje się do określeń zaproponowanych przez P. Ricoeura i wyjaśnia, że można tu mówić o „drugiej naiwności”, dlatego że w tym okresie nowe przystąpienie do tradycji religijnej spowodowane jest nowym zrozumieniem. Zob. P. Giguere, dz. cyt., s. 68.

skierowanego do człowieka przez Biblię. Chciałam też tak w późniejszym wieku pogłębić swoją wiarę i spojrzeć na wiele rzeczy nieco inaczej” (kobieta, lat 62, wykształcenie średnie) Takie odwoływanie się do wieku towarzyszy osobom w późnej dorosłości. Czasami widoczny jest wręcz żal, że odkrywanie tak cennych rzeczy dzieje się dopiero w tym okresie:

„Tu pozwolę sobie na spontaniczność. Czuję się jak uspiona księżniczka, która pod wpływem jednego pocałunku zbudziła się do życia (zważywszy, że mam 60 lat, późno się obudziłam). To uczucie towarzyszyło mi po przerobieniu pierwszego zeszytu” (kobieta, lat 60, wykształcenie wyższe).

Powyżej przedstawione cechy dojrzewania w wierze są spójne z rozumieniem dorosłości jako procesu. Wyraża ona między innymi to, że dojrzałości chrześcijańskiej podobnie jak dorosłości nie można osiągnąć na pewnym, ściśle określonym etapie. Jest to cel całego dorosłego życia. W tym znaczeniu całe życie człowieka jest zmierzaniem do integralnej dojrzałości, która wymyka się schematom i periodyzacji (choć podejmowane próby są ciekawe i wiele wnoszą do coraz lepszego rozumienia dorosłości i wiary), gdyż niemożliwe jest ustalenie uniwersalnych kryteriów ani dorosłości, ani osiągnięcia dojrzałej wiary. To zróżnicowanie nakłada na człowieka zobowiązanie, by całe życie nacechowane było wysiłkiem osiągania tej dojrzałości w dostępnych dla człowieka wymiarach.

Wiedza i umiejętności zdobywane w trakcie studiowania Biblii sprawiają, że zmieniają się postawy człowieka wobec istotnych kwestii wobec których staje dorosły. Wiedza ta dotyczy głównie zagadnień związanych z wiarą. Dorosli dostrzegają braki w wiedzy religijnej u siebie i u innych. Jednocześnie studiowanie Biblii kieruje ich uwagę na tematy historyczne, literackie i antropologiczne. Zaangażowanie w poznawanie Biblii budzi nowe zainteresowania i mobilizuje do poszukiwania innych źródeł, które pozwolą uzupełnić wiadomości proponowane w materiałach kursu.

Szczególnie charakterystyczny jest stosunek uczestników kursu do zdobywania wiedzy. Podkreślają, że istotne dla nich jest zindywidualizowane tempo pracy i fakt, że uczą się nie dla zaliczenia egzaminu, tylko dla własnej satysfakcji i własnej korzyści. Cenią sobie zdobywane umiejętności, głównie dzięki temu, że to one pozwalają im realizować bliskie cele. Odnajdują nowe obszary swojego życia, które stają się obszarami edukacyjnymi. Dzięki nabywanej umiejętności interpretacji tekstów biblijnych podejmują bardziej intensywną refleksję nad doświadczeniami codzienności. Zmienia się ich stosunek do siebie, ale szczególnie zwracają uwagę na zmianę, jaka w nich się dokonuje w patrzeniu na innych i wydarzenia codzienności.

W kontekście realizacji celów kursu szczególnie cenne staje się dostrzeżenie troski uczestników o to, by wiarę uczynić wartością centralną swojego życia. Często właśnie niepokój, jaki rodzi rozdźwięk między wiarą i życiem, stał się motywacją do podjęcia edukacji religijnej. Troska o czynienie wiary coraz bardziej dojrzała, a tym samym rzeczywiście wpisana w życie człowieka staje się naczelnym zadaniem uczestników kursu. Studiowanie Biblii nie jest sposobem na nudę, lecz zaspokajaniem autentycznej potrzeby religijnej. Wpisuje się ona mocno w troskę o integralny rozwój człowieka dorosłego. Wychowanie czy samowychowanie inspirowane motywacją religijną widzi w tym swoje istotne zadanie.

Uczestnicy kursu wiedzy religijnej przypisują ważną rolę kształtowaniu ich wiary i religijności. Ważne jest dla nich, by posiedli wiedzę i umiejętności pozwalające na uzasadnienie wiary. Jest to istotne nie tylko dla potrzeb pokolenia, w którym żyją, ale także dla troski o wiarę przyszłych pokoleń. Zdobywana wiedza i umiejętności nie ma jedynie charakteru poznawczego. Bardzo wyraźny jest w tym procesie wymiar emocjonalny. Uczestnicy często mó-

wią o dawaniu świadectwa wierze, co może się dokonywać tylko wówczas, gdy wiedza i wartości zostaną zinternalizowane.

Podsumowanie

Istotnym elementem sprzyjającym wspomagananiu człowieka w rozwoju jest edukacja, która w odniesieniu do dorosłego staje się świadomym zaangażowaniem w proces uczenia się przez całe życie i może przybierać różne formy, które umożliwią mu realizację edukacyjnych oczekiwań. Edukacja pomaga dorosłemu w zaspokajaniu potrzeby własnego rozwoju, ale też umożliwia realizację nowych zadań, jakie stawia przed dorosłym aktualna rzeczywistość społeczno-kulturowa. Zarówno czynniki wewnętrzne, jak i zewnętrzne wyzwają w dorosłym coraz to pilniejsze pytania, które kierują uwagę dorosłego w stronę transcendencji i skłaniają do poszukiwania w źródłach wiary wsparcia w realizacji tak istotnego wyzwania, jakim jest dobre kierowanie własnym życiem. Przedstawione ilustracje pokazują też, że studiowanie Biblii ma związek z wieloma obszarami ludzkiej egzystencji i może pomagać w odkrywaniu nowych obszarów życia jako przestrzeni uczenia się, a poznawane w ten sposób treści religijne dotyczą różnych dziedzin życia człowieka. Związki te ukazane zostały jako sposób na osiąganie dorosłości w coraz pełniejszym wymiarze, która domaga się potraktowania życia jako zadania i realizacji zadań rozwojowych przypisanych poszczególnym okresom dorosłości. W końcu warto podkreślić i to, że wśród uczestników Korespondencyjnego Kursu Biblijnego widoczne jest zainteresowanie rzeczywistością, w której przychodzi im żyć, a jednocześnie sprawy wiary jawią się jako jej istotny wymiar, co uwidacznia się także w pragnieniu przekazywania wiary innym, w tym młodszemu pokoleniom.

Literatura

1. Fowler J., *Stages of Faith*, Harper & Row, Publishers, San Francisco 1981.
2. Giguere P., *Dorosły człowiek – dojrzała wiara*, Wyd. M, Kraków 1997.
3. Małewski M., *Andragogika w perspektywie metodologicznej*, Prace Pedagogiczne LXXXVI, Wrocław 1990.
4. Miś L., *Ery i fazy rozwoju w życiu człowieka dorosłego w ujęciu Daniela J. Levinsona*, w: *Rozwój duchowy człowieka*, pr. zb. pod red. P. Sochy, Wyd. UJ, s. 45–60.
5. Pietrasiński Z., *Rozwój dorosłych*, w: *Wprowadzenie do andragogiki*, pr. zb. pod red. T. Wujka, Wyd. Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom, b.r.w., s. 13–37.
6. Walulik A., *Korespondencyjny Kurs Biblijny obszarem edukacji religijnej dorosłych*, w: *Pedagogika wiary*, praca zb. pod red. A. Hajduka, J. Mólki, WSFP „Ignatianum” – Wyd. WAM, Kraków 2007, s. 473–488.

Recenzent:
dr Elżbieta SAŁATA

Dane korespondencyjne autora:
Dr Anna WALULIK CSFN
ul. Nazaretańska 1
30-685 Kraków
anna.walulik@ignatianum.edu.pl

Rozwój edukacji dorosłych w Andaluzji*

Development of Adult Education in Andalusia

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, Andaluzja, kształcenie ustawiczne, gospodarka oparta na wiedzy.

Key words: Adults Education, Andalusia, long life learning, Knowledge Based Economy.

Summary:

The article presents issues concerning development of adult education in Andalusia and development of ideas and practice of continuing education. It contains perspectives of development and put emphasis on the role of lifelong learning not only in increasing of individual vocational qualification but also as a way to knowledge-based economy.

Większość obecnych analiz jest zgodna, że współczesne społeczeństwo nieustająco się zmienia, że zmiany te dotyczą prawie wszystkich dziedzin życia, a ich zawrotna prędkość wymaga ciągłego adaptowania się do nowo powstałych sytuacji. Edukacja, w szczególności ta kierowana do osób dorosłych, nie może stać na uboczu tych zmian.

W Andaluzji od lat trwają działania nad wypracowaniem odpowiedniej strategii, adaptując nowe rozwiązania i coraz to nowsze środki, żeby móc oferować skuteczne rozwiązania w ciągle zmieniających się warunkach społecznych.

Można stwierdzić, że edukacja ustawiczna dorosłych w Andaluzji jest wspierana przez środki prawne i instytucjonalne, odpowiadające za zadania rynku pracy i problematyczną sytuację społeczną. W tym sensie poczyniono odpowiednie kroki we wprowadzeniu nowych sposobów i poziomów kształcenia, w których, co watro wskazać, Andaluzja była pionierem w Hiszpanii i punktem odniesienia dla wielu państw mających podobne problemy.

Rząd autonomiczny w ten sposób spełnia jedno ze swoich podstawowych zobowiązań społecznych, z czasem przekształcając Andaluzję w region z największą ofertą kształcenia osób dorosłych.

Ewolucja edukacji dorosłych w Andaluzji

Kształcenie osób dorosłych w Andaluzji było długim procesem, który rozpoczął się w 1983 roku, kiedy to rząd autonomiczny przejął całkowicie kompetencje dotyczące kształcenia

* Źródło: Chaves M.: Educación de personas adultas en Andalucía Transatlántica de Educación, ISSN 1870-6428, N° 2, 2007, s. 12–17.

i wprowadził plan likwidacji wysokiego poziomu analfabetyzmu. Prawie 10 lat później poziom analfabetyzmu zmniejszył się o połowę, a dzisiaj prezentuje podobny poziom do sytuacji w krajach rozwiniętych. Program Pomocy Osobom Dorosłym (El Programa de Atención de las Personas Adultas), który rozpoczął licząc 36 profesorów i 1900 uczniów, rozrósł się do 700 centrów kształcenia, gdzie uczy się 150 000 osób.

Początkowa oferta została poszerzona o nowe zakresy i poziomy kształcenia, gwarantując wysoką jakość nauczania i wprowadzając nowe elementy systemu kształcenia tak do edukacji formalnej, jak i nieformalnej ukierunkowanej na zdobywanie określonych kwalifikacji podstawowych, uwzględniając potrzeby edukacji we współczesnych społeczeństwach, takie jak języki obce, kursy komputerowe, nauka przedsiębiorczości czy samokształcenie. Nie tracąc swych podstawowych założeń program, mający za zadanie wykształcenie umiejętności w zakresie społecznym, kulturalnym i osobowościowym, rozwija się w kierunkach wyznaczanych przez edukację ustawiczną.

Edukacja ustawiczna dzisiaj

Edukacja dorosłych rysuje się dzisiaj jako stały proces uczenia się przez całe życie, który daje możliwość adaptacji personalnej i aktualizacji swojego profilu zawodowego do wyzwań, jakie stawia przed nami współczesne społeczeństwo.

Takie rozumienie edukacji dorosłych zmusza nas do stworzenia kompleksowej wiedzy, instytucjonalnej strategii działania, w której będzie współdziałać wiele podmiotów i środowisk. Dla uzyskania celów takiej strategii należy:

- Opracować integracyjny model współżycia, który będzie oferował wszystkim równe możliwości oraz taki sam dostęp do efektywnego i adekwatnego w danym momencie, odpowiadającego rzeczywistym potrzebom i oczekiwaniom każdej osoby kształcenia ustawicznego.
- Wprowadzić różne formy kształcenia i organizacje pracy tak, żeby obywatele mogli łączyć 4 najważniejsze w życiu każdego człowieka elementy: edukację, pracę, czas wolny oraz rodzinę.
- Uzyskać najwyższy z możliwych poziom jakości kształcenia i kwalifikacji zawodowych zasobów ludzkich upewniając się, że ta wiedza i te kwalifikacje są dopasowane do przemian na rynku pracy, nowych form organizacji produkcji i nowych metod pracy.
- Sprawić, aby obywatele w jak najpełniejszy sposób brali udział w życiu społecznym i politycznym.

Kluczem do osiągnięcia tych celów tkwi bez wątpienia w uczynieniu edukacji ustawicznej celem i wspólną odpowiedzialnością wszystkich zainteresowanych, czyli instytucji państwowych, przedsiębiorców i obywateli.

Edukacja dorosłych próbuje znaleźć odpowiednie rozwiązania w powstających nowych warunkach społecznych świadcząc usługi dla wielu różnych grup społecznych i zawodowych, z których wiele wymaga bardzo specjalistycznego i indywidualnego podejścia.

W tym sensie rozwinęła się seria inicjatyw, wśród których można podkreślić Plan Edukacyjny dla Imigrantów ze swoimi elementami międzykulturowymi, programy kształcenia zawodowego mające na celu reintegrację społeczną, resocjalizację, pogramy kształcenia w zakładach karnych oraz rozwiązania mające na celu ułatwienie dostępu do edukacji osobom niepełnosprawnym.

Dla realizacji postawionych celów projektów Rada Edukacyjna podpisała szereg porozumień ze stowarzyszeniami, organizacjami NGO i instytucjami administracji publicznej.

Dodatkowo edukacja ustawiczna zaspokaja nowe potrzeby kształcenia, rozwija nauczanie za pomocą nowych technologii, propaguje naukę hiszpańskiego wśród obcokrajowców, kształtuje dobre postawy społeczne takie jak chęć nabywania nowych kwalifikacji zawodowych czy umiejętności potrzebnych w pracy, ułatwiających wdrożenie się ludzi w pracę i poprawiających konkurencję oraz zdrową rywalizację w pracy.

Wykorzystanie nowych technologii komunikacji w edukacji pozwala mieszkańcom Andaluzji kontynuować swoje kształcenie z każdego miejsca i bez przeszkód spowodowanych warunkami rodzinnymi czy zawodowymi. Takie rozwiązanie pozwala poszerzać w istotny sposób pole działań edukacyjnych oraz daje gwarancje najaktualniejszego programu kształcenia.

Przyszłość edukacji ustawicznej

Wraz z pojawieniem się nowych potrzeb kształcenia w społeczeństwie pojawiają się podmioty, które biorą na siebie odpowiedzialność za działania w polu edukacji ustawicznej. Dlatego jest konieczne zharmonizowanie różnych ofert i ustalenie wspólnych zasad i strategii działania, żeby należycie wykorzystać kapitał ludzki i dostępne w społeczeństwie środki.

Taki model kształcenia, w którym edukacja formalna, nieformalna i pozaformalna wzajemnie by się uzupełniały, mogłyby wzmacniać motywację osobistą i jednocześnie umożliwić używanie wszystkich umiejętności i wiadomości, które osoby dorosłe zdobyły w związku ze swoim doświadczeniem. Najważniejszym celem najbliższych lat powinno być osiągnięcie za pomocą tych trzech „dróg” największej liczby obywateli mających dostęp do różnych typów informacji o formach i metodach kształcenia, mających szanse rozwijać swoje kwalifikacje i umiejętności zawodowe, czuć się członkiem społeczeństwa, które się rozwija.

Największym wyzwaniem dla edukacji ustawicznej dorosłych w przyszłości jest dopasowanie wymagań do społeczeństwa wiedzy.

Gospodarka oparta na wiedzy a edukacja ustawiczna

Zastosowanie nowych technologii przekłada się istotnie na rozwój potencjału ekonomicznego i intelektualnego kraju, towarzyszy często równoczesnym bardzo istotnym i dynamicznym zmianom. Dynamika zmian, które pojawiają się w różnorodnych dziedzinach wiedzy, generuje nowe zjawiska i procesy istotne dla praktyki edukacji.

W tym kontekście model ekonomiczny wymaga maksymalnego wykorzystania zasobów ludzkich jako głównego czynnika konkurencyjności i gwarancje równości szans na rynku pracy.

Przejście na gospodarkę i system społeczny oparty na wiedzy nie może się zrealizować w inny sposób jak przez ustawiczną edukację społeczeństwa. Takie założenia zmusi państwa europejskie w niedługim czasie do transformacji swoich systemów edukacyjnych.

Jako pomoc w rozwoju polityk edukacyjnych komisja europejska opracowała sześć zaleceń, które określają cele w średnim okresie:

- nowe kwalifikacje podstawowe dla wszystkich: to znaczy zagwarantowanie powszechnego i ciągłego dostępu do kształcenia, żeby uzyskać i odnowić kompetencje i umiejętności potrzebne do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy;

- innowacje w nauczaniu: takie jak rozwinięcie nowych i skutecznych metod oraz kontekstów edukacyjnych tak, aby uzyskać kształcenie zawodowe mogące trwać całe życie;
- wprowadzić edukację do „domów”: oferując alternatywne rozwiązania i możliwości zorientowane na samych zainteresowanych i opartych na odpowiednich narzędziach, w tym przypadku na nowych technologiach;
- doceniać szczególnie uczenie się nieformalne i to o charakterze pozaformalnym;
- na nowo sprecyzować orientacje i doradztwo zawodowe tworząc możliwości łatwego dostępu do specjalistycznych serwisów informacyjnych o możliwościach zatrudnienia,
- inwestować więcej w zasoby ludzkie żeby wzbogacić najważniejszy „kapitał” Europy – jej obywateli.

Dzisiaj zdajemy sobie sprawę, że postęp nauki i techniki wkrótce zamieni w „przestarzałe” większą część założeń stosowanych przez tradycyjny system edukacyjny. Dlatego konieczne jest położenie większego nacisku na kształcenie ustawiczne, we wszystkich dziedzinach, bo tylko nabywanie nowych i aktualizacja posiadanych kwalifikacji i umiejętności gwarantuje stały rozwój zawodowy jednostki a przez to całego społeczeństwa.

Z każdym dniem powiększa się różnica pomiędzy tymi, którzy mają wystarczające wykształcenie, aby utrzymać się na rynku pracy i tymi, którzy zostają poza nim. Bezrobocie z powodu braku wykształcenia oraz nieumiejętności dostosowania się do zmian niesie za sobą brak motywacji i wykluczenie społeczne, a co za tym idzie brak możliwości powrotu do pełnego udziału jednostki w życiu społecznym. Starzenie się społeczeństwa w połączeniu z włączaniem się do niego nowych grup należących do innych kultur zmienia społeczeństwo, modyfikuje strukturę zatrudnienia i istotnie zmienia potrzeby społeczne.

Unia Europejska w swoich planach zatrudnienia podkreśla zainteresowanie zwiększeniem poziomu integracji osób z problemami w tym sensie, jak to się dzieje z imigrantami. Podstawowym założeniem jest potrzeba wspólnego wysiłku, ażeby wszyscy obywatele mogli odnaleźć swoje miejsce na rynku pracy albo mieli prawo do kontynuowania kształcenia zawodowego przez całe życie.

Do uzyskania tego celu szczególnie istotny jest poziom nauczania w szkołach średnich, bo to właśnie te szkoły kształtują postawy społeczne młodych obywateli i to tam zdobywa się pierwsze podstawowe umiejętności, które przygotowują do pracy zawodowej albo dają przepustkę do kontynuowania nauki.

Wcześniejsze ustalenia zmuszają do wprowadzenia nowej oferty kształcenia, która będzie konsekwencją transformacji tradycyjnego systemu edukacji w taki sposób, żeby ułatwić osobom dorosłym korzystającym z centrów edukacyjnych adaptację w nowej sytuacji socjoekonomicznej.

Podstawy działania dotyczące edukacji ustawicznej

Współczesne społeczeństwo wymaga nowej orientacji systemów edukacyjnych, gwarantującej równy dostęp do kształcenia zawodowego w ciągu całego życia. Model bazujący na potrzebach i oczekiwaniach jednostki, który pozwoliłby planować swoją własną edukację w oparciu o własne interesy osobiste i zawodowe.

Administracja Andaluzji rozwija nowe metody kształcenia kierowane do osób dorosłych i wspierające autonomię jednostki oraz jej możliwości do adaptacji w nowych warunkach technologicznych. Metody te bazują na następujących zasadach:

- połączenie pomiędzy edukacją formalną, nieformalną i pozaformalną w taki sposób, aby wszystkie trzy wzmacniały motywację osobistą i wykorzystywały wszystkie dotychczasowe umiejętności, wiedzę i doświadczenia jednostki;
- współpraca między wszystkimi podmiotami „zainteresowanymi” – organów administracji, lokalnych sił społecznych oraz samych obywateli, żeby odpowiedzieć na obecne potrzeby społeczne;
- wprowadzenie nowych kierunków nauczania o charakterze przekrojowym i interdyscyplinarnym, żeby w kompleksowy sposób spełniać nowe potrzeby gospodarki opartej na wiedzy;
- wytworzenie nowych kontekstów i narzędzi edukacyjnych, które ułatwia rozprzestrzenianie się informacji i możliwości samokształcenia;
- polepszenie kształcenia nauczycieli przedmiotów z dziedziny nowych technologii i komunikacji;
- zwiększenie nakładów na sprzęt i oprogramowanie wykorzystywane w nowoczesnych metodach edukacji.

Podsumowanie

Edukacja ustawiczna nie tylko dostosowuje kształcenie do tych, którzy we właściwym sobie czasie zostali pozbawieni na nią szans albo odbyli ją w nieodpowiednich warunkach, ale reprezentuje również otwartą drogę do rozwoju kulturalnego i osobistego. Edukacja przez całe życie, to wydaje się, nie tylko jedna droga do osiągnięcia jak najwyższych kwalifikacji i najlepszej pozycji na rynku pracy, ale przede wszystkim doskonały sposób, szczególnie w naszej europejskiej rzeczywistości, do poznania różnorodności kulturowej naszego kontynentu.

Ludzie żyjący w Europie potrzebują edukacji związanej z kulturą i ideami naszego kontynentu. Musimy pobudzać komunikację międzykulturową, równowagę w zatrudnieniu pomiędzy obywatelami z różnych regionów czy wspólnot religijnych, a także tych wszystkich osób, które przez imigrację stają się częścią naszego społeczeństwa.

W ten sposób uzyskamy tak ważne cele jak zwiększenie mobilności i elastyczności zawodowej na europejskim rynku pracy, ale także możemy zyskać coś dużo ważniejszego – prawdziwe poczucie wspólnoty i równości szans, które pozwoli z optymizmem patrzeć w przyszłość.

Nie można nie zauważyć, że edukacja ustawiczna staje się niezwykle istotnym czynnikiem integracji kulturalnej, użytecznym w propagowaniu pokojowych zasad współżycia społecznego oraz ważnym środkiem do uzyskania społeczeństwa europejskiego, charakteryzujące się spójnością i silnymi podstawami.

Wybór tekstu, tłumaczenie z oryginału
mgr Michał Nowakowski

Aktywność edukacyjna w kształceniu podyplomowym pielęgniarek

Nurse's educational activity in postgraduate studies

Słowa kluczowe: kształcenie podyplomowe, doskonalenie zawodowe, pielęgniarki.

Key words: post-graduate education, vocational advancement, nurses.

Summary:

Dynamic changes in functioning of system of health care in Poland and changing conditions in functioning of nurse profession cause necessity of taking up post-graduate education. It is important to learn this phenomenon and factors motivating to take up post-graduate education. Results of this analysis were collected and conclusions formulated. Basing on carried research we can ascertain that there is a strong consciousness of necessity of taking up post-graduate education among nurses. They willingly take the opportunity to increase their professional qualification and they are open for any educational proposals.

Aktywność edukacyjna pielęgniarek w płaszczyźnie kształcenia podyplomowego jest zjawiskiem, z którym mamy do czynienia na rynku usług edukacyjnych praktycznie od początku roku 2000.

Kształcenie podyplomowe tej grupy zawodowej po raz pierwszy zostało poddane regulacji prawnej rozporządzeniem Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 28 grudnia 1998 roku w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych, a następnie zmienionej w roku 2003. Niewiele grup zawodowych w Polsce takie, regulacje prawne posiada. Zostało ono poprzedzone bardzo ważnymi innymi przepisami prawnymi regulującymi funkcjonowanie tych dwóch zawodów medycznych, tj. ustawą o samorządzie zawodowym pielęgniarek i położnych z 1991 roku oraz ustawą o zawodach pielęgniarek i położnych z roku 1996. Rok 1998 i przytoczona powyżej regulacja dotycząca zakresu kształcenia podyplomowego pozwoliły po raz pierwszy na uporządkowanie organizacji kształcenia po roku 1989, kiedy to zaczęły powstawać podmioty publiczne i prywatne, proponujące różne formy kształcenia, na różnym poziomie, również w zakresie kształcenia podyplomowego pielęgniarek. Ciężar wdrożenia części rozwiązań prawnych zawartych w przytoczonym rozporządzeniu wziął na siebie właśnie ukształtowany samorząd zawodowy pielęgniarek i położnych, jednocześnie rozpoczęło się również porządkowanie rynku usług edukacyjnych. Dotychczas efektem wolnego rynku edukacyjnego było

organizowanie przeróżnych form kształcenia pozaszkolnego przez różnorodnych, często przypadkowych oferentów usług edukacyjnych. Rozpoczęto wówczas spotkania i szkolenia z inicjatywy i z ogromnym zaangażowaniem samorządu zawodowego, w celu wypracowania wspólnych płaszczyzn współpracy i możliwości wystandaryzowania organizacji działań edukacyjnych, w obszarze kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych. Powołane Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych stało się agendą Ministra Zdrowia, prowadzącą bezpośredni nadzór nad przebiegiem i organizacją kształcenia podyplomowego, wydającą zezwolenia-akredytacje na realizację kursów i szkoleń dla pielęgniarek. Opracowane wówczas ramowe programy do poszczególnych form kształcenia, kursów, szkoleń specjalistycznych, kursów kwalifikacyjnych, zawierające zunifikowane treści kształcenia i warunki przeprowadzania tychże szkoleń, zostały zawarte w przywoływanym wcześniej rozporządzeniu. Wystandaryzowanie usług edukacyjnych miało przede wszystkim za zadanie umożliwienie osiągnięcia oczekiwanego, zgodnego z przyjętymi założeniami celów kształcenia, poziomu prowadzonych szkoleń, przez odpowiednio wykwalifikowaną kadrę dydaktyczną, w odpowiednich warunkach lokalowych i sprzętowych, z właściwą bazą staży szkoleniowych, z porównywalnymi szansami na pozytywne ukończenie niektórych szkoleń, np. specjalizacji zawodowych, przed komisją państwową. Tym sposobem otworzył się rynek usług edukacyjnych i powstały nowe ośrodki specjalizujące się w organizacji kształcenia podyplomowego. Środowiskiem opiniującym był początkowo samorząd zawodowy, na którego obszarze funkcjonował dany ośrodek kształcenia podyplomowego, za pomocą powoływanych komisji kształcenia i doskonalenia zawodowego. Zmiany w przepisach spowodowały jednak, iż od 2005 roku zezwolenia na prowadzenie konkretnego szkolenia, którego program szczegółowy jest oparty na ramowych programach kształcenia wydaje Centrum Kształcenia. Zezwolenia są wydawane na określony okres, np. trzy lata, co skutkuje koniecznością modyfikacji i aktualizacji treści kształcenia, czy nabycia oczekiwanych umiejętności uczestników szkolenia, dostosowując tym samym zakres kształcenia do najnowszych osiągnięć w danej dziedzinie medycyny, pielęgniarstwa czy położnictwa. Na podstawie raportów Centrum Kształcenia Podyplomowego obserwowany jest w całym kraju znaczny wzrost zainteresowania kształceniem podyplomowym wśród pielęgniarek i położnych. W ślad za tymi informacjami przeprowadzono badania sondażowe mające za zadanie zbadać dynamiki zjawiska aktywności edukacyjnej na przykładzie aktywnych uczestników kształcenia podyplomowego pielęgniarek.

Opis przeprowadzonych badań

Badanie ankietowe przeprowadzono na grupie 100 uczestników w trakcie prowadzenia zajęć na kursach organizowanych w ramach Zintegrowanego Programu Operacyjnego Rozwoju Regionalnego Działanie 2.1. „Kształcenie pielęgniarek i położnych szansą rozwoju i nadążaniem za zmianami w służbie zdrowia” realizowanych przez Agencję Usług Oświatowych w Kłodzku „OMNIBUS”. Projekt ten był współfinansowany przez Unię Europejską z Europejskiego Funduszu Społecznego 75% oraz z budżetu państwa 25% w ramach ZPORR i obejmował zorganizowanie i przeprowadzenie kursów kwalifikacyjnych dla pielęgniarek i położnych m.in. w zakresie organizacji i zarządzania, opieki długoterminowej, anestezjologii i intensywnej opieki. W sumie w ramach tego programu odbyło się pięć edycji kursów. Autorka przeprowadzonego badania od kilku lat współpracuje z tą firmą, a w trakcie realizacji ww. programu pro-

wadziła zajęcia w modułach „Elementy etyki i prawa” oraz „Promocja zdrowia i edukacja zdrowotna”. Kursy, które są prowadzone przez firmę „OMNIBUS” posiadają akredytację Centrum Kształcenia Podyplomowego Pielęgniarek i Położnych w Warszawie. Uczestnicy badania zamieszkują region województwa dolnośląskiego i opolskiego. Zwrotność ankiet osiągnęła 84%, ponieważ poddanie się badaniom było dobrowolne. Zebrany materiał badawczy został poddany analizie ilościowej i jakościowej.

Wyniki badań

Zagadnienia poddane badaniu ankietowemu dotyczyły obszaru kształcenia podyplomowego pielęgniarek, determinantów podejmowania kształcenia i określenia stopnia aktywności edukacyjnej badanej grupy zawodowej.

Zdecydowaną większość respondentów stanowiły kobiety 97,6%, większość w wieku 25–39 lat (61,9%), ze stażem pracy w przedziale 11–20 lat (57,1%) i aż 72,1% badanych stanowiły pielęgniarki odcinkowe, 69% z nich to absolwentki liceów medycznych, które praktycznie przestały funkcjonować końcem lat 90.

Respondenci w swoich wypowiedziach zwrócili uwagę przede wszystkim na konieczność podejmowania kształcenia podyplomowego, wynikającą ze specyfiki wykonywanej pracy zawodowej. Znaczna grupa osób wskazywała na oczywistość zapisu o obowiązku podnoszenia kwalifikacji zawodowych, zawartego w ustawie o zawodach pielęgniarki i położnej. Zaobserwowano również wpływ na tę sytuację reformy systemu ochrony zdrowia, w ocenie ponad 60,7% wprowadzana reforma wymusiła podjęcie działań edukacyjnych przez grupę zawodową pielęgniarek i położnych. Jako najbardziej pożądane formy doskonalenia zawodowego w ocenie respondentów wskazano specjalizacje zawodowe (25,8%), kursy kwalifikacyjne (20,6%), kursy doskonalące (16,9%) oraz szkolenia wewnątrzoddziałowe (12,3%). Zdecydowana większość respondentów, korzystała już wcześniej z innych form doskonalenia zawodowego (97,6%), natomiast równie spora grupa osób zamierza w przyszłości nadal uczestniczyć w innych szkoleniach i kursach (94%). Jako główny motyw podejmowania doksztalcenia określono chęć poszerzenia wiedzy (58,4%), natomiast najmniejsze oczekiwania dotyczyły awansu zawodowego 5,9%. Jednocześnie wskazywanym największym czynnikiem inicjującym podejmowanie doskonalenia zawodowego jest satysfakcja własna (27,6%), a najmniejszym uznanie przełożonych (0,8%). Istotne okazało się zapytanie o rolę pracodawcy w podejmowaniu doksztalcenia, większość badanych określiła, iż pracodawcy są zainteresowani podnoszeniem kwalifikacji swoich pracowników, ale nie chcą ponosić kosztów z tym związanych (47,7%). Zaskakującym wynikiem stała się jednak inna ocena, ponieważ aż 17,8% badanych stwierdziło, iż pracodawcy nie mają świadomości dysponowania dobrze przygotowanym personelem pielęgniarskim i położničym, brak jest świadomości pracodawców o wpływie wysokich kwalifikacji zawodowych na jakość wykonywanej pracy. Również informacje dotyczące możliwości podejmowania doskonalenia zawodowego przez 39,2% badanych określone zostało jako brak bieżącego do nich dostępu, natomiast ograniczanie do tej informacji aż w 28,5% przypisane zostało właśnie przełożonym. Wśród czynników zniechęcających do podejmowania doskonalenia zawodowego zdecydowanie dominowała opinia o niewystarczającej ilości środków finansowych w budżetach domowych (45,2%) oraz brak zainteresowania pracodawców (26,1%). Na drugim miejscu znajduje się również opinia o niewystarczającej ilości środków finansowych w domowych budżetach

(26,1%), a także kolidowanie szkoleń z pracą (20,2%). Na trzecim miejscu jako najczęściej podawaną opinią jest także kolidowanie szkoleń z pracą (15,2%). Zaskakującym jest fakt braku opinii w odniesieniu do problemów z dostępem do fachowej literatury.

Wnioski

Podczas przeprowadzanych badań ustalono, iż z dokształcania najchętniej korzystają pielęgniarki, które przygotowanie zawodowe uzyskały stosunkowo dawno, absolwentki liceów medycznych.

Aktywne edukacyjnie pielęgniarki to osoby z prawie 20-letnim stażem pracy, w miarę większości były to osoby wykonujące podstawowe czynności pielęgniarstwa – pielęgniarki odcinkowe. Z opinii uzyskanych w przeprowadzonym badaniu wnioskować należy, iż dużą rolę w kształtowaniu postaw czy inicjowaniu negatywnej motywacji do podejmowania doskonalenia zawodowego odgrywają zakłady pracy. Pracodawcy zarządzający szpitalami, przychodniami, w ocenie respondentów-pracowników nie wykazują należytego zainteresowania w kwestii motywowania do podejmowania doskonalenia zawodowego, a tym samym rozwoju zawodowego pracowników. Wyniki przeprowadzonego badania jednoznacznie wskazują, iż główne motywacje do podejmowania doskonalenia to impulsy wewnętrzne, wynikające ze świadomości konieczności podejmowania doskonalenia, ambicje tej przecież tak licznej grupy zawodowej, a przede wszystkim chęć poszerzenia wiedzy. Prawie 60% badanych jest zdania, iż odpowiednie przygotowanie do wykonywanej pracy zawsze przynosi pozytywne rezultaty, czyli że warto podejmować doskonalenie, bo efekt wydaje się być oczywisty. Również zdecydowana większość, ponad 60%, dostrzega zmiany systemowe, które mają wpływ na podejmowanie aktywności edukacyjnej. Zauważyć wypada, że postawa pielęgniarek wobec planów dotyczących dalszego kształcenia jest niezmiernie wymowna, bowiem pomimo trudów dokształcania dla osób pracujących, często są to osoby wykonujące od wielu lat pracę zmianową, w porach nocnych, po różnych doświadczeniach edukacyjnych, nadal odczuwają potrzebę dokształcania i dokonywania zmian w swoim życiu. Zastanawia fakt negatywnej oceny pracodawców. Wnioskować można, iż pracownicy tej grupy zawodowej czują się niedoceniani i nie motywowani, właśnie przez pracodawców, którym w rozumieniu potocznym winno najbardziej zależeć na dysponowaniu wysoko wykwalifikowaną kadrą medyczną. Pracownicy nie liczą praktycznie na uznanie pracodawców w związku z podejmowanym doskonaleniem zawodowym. Przyjąć należy, iż brak jest przejrzystych zasad awansu zawodowego, pielęgniarki nie oczekują tego, czego w założeniach nie ma, ponieważ są niedostrzegalne lub niestosowane nowoczesne metody zarządzania zasobami ludzkimi.

Podsumowując, zasadnym wydaje się być przede wszystkim dokonanie zmian w stylu i sposobach zarządzania personelem medycznym, uwzględniając dostępne środki motywujące i nowoczesne sposoby zarządzania firmą, natomiast pojawiające się środki finansowe z różnych źródeł, w tym z Unii Europejskiej, winny powodować wzrost zainteresowania kształceniem podyplomowym pielęgniarek. Na podstawie przeprowadzonego badania można przyjąć, iż pielęgniarki są i chcą być grupą zawodową aktywną edukacyjnie, dostrzegają konieczność zmian i podejmowania doskonalenia zawodowego, a także inwestowania we własny rozwój zawodowy. Sytuację obecną może również nieco zmienić fakt dokonujących się zmian w godnym wynagradzaniu z tytułu wykonywania trudnych, wymagających wysokich kwalifikacji, niesamowi-

tych predyspozycji zawodowych i osobowościowych czynności zawodowych, co pośrednio również winno przyczynić się do wzrostu zainteresowania doskonaleniem zawodowym. O trudnych i ciągle niedocenianych aspektach pracy pielęgniarek, a także położnych, które nie były poddawane temu badaniu, niech świadczy fakt, odczuwalnych w całej Europie i na świecie niedoborów kadrowych w tych zawodach przy zdecydowanie lepszej niż w Polsce, pozycji pracowniczej tej grupy zawodowej.

Literatura

1. Aleksander T., *Ewolucja systemu pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych w zmieniającej się rzeczywistości społeczno-gospodarczej*, [w:] *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, red. E. A. Wesołowska, Materiały I Zjazdu PTP sekcja II, Biblioteka Edukacji Dorosłych, Płock 2002.
2. Andruszkiewicz A., Banaszkiewicz M., Idczak H., Marzec A., *Motywy podejmowania kształcenia na kursach specjalizacyjnych pielęgniarek i położnych*, [w:] *Międzynarodowa Konferencja Naukowa nt. Pielęgniarstwo wobec zagrożenia wartości. 100-lecie urodzin Hanny Chrzanowskiej*, Kraków, 11–12 października 2002, s. 290.
3. Bednarczyk H., *Tendencje przemian i perspektywy rozwoju kształcenia*, *Ruch Pedagogiczny*, 1999, nr 1–2.
4. Europejskie porozumienie w sprawie szkolenia i kształcenia pielęgniarek z 25 października 1967 r., Dz. U. Nr 83, poz. 384.
5. Ferenc K., *Rola edukacji w orientacji życiowej człowieka*, *Oświata dorosłych*, 1990, nr 3.
6. Głowacka M., Bukowska A., *Wybrane formy doskonalenia podyplomowego pielęgniarek*, *Pielęgniarstwo* 2000, 1995, nr 6.
7. Nowak J., *Aktywność edukacyjna dorosłych i jej uwarunkowania*, *Oświata dorosłych*, 1989, nr 9.
8. Półturzycki J., *Zawodowa edukacja dorosłych – potrzeby i perspektywy*, [w:] *Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej* pod red. S.M. Kwiatkowskiego, IBE, Warszawa 1994.
9. Rozporządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 30 sierpnia 1991 r. o zakładach opieki zdrowotnej, Dz. U. Nr 91, poz. 408.
10. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych, t. j. z 2003 r., Nr 197, poz. 1923.
11. Rozporządzenie Ministra Zdrowia z dnia 29 października 2003 r. w sprawie kształcenia podyplomowego pielęgniarek i położnych, Dz. U. Nr 197, poz. 1923.
12. Szumska A., Woderska A., Nowakowska I., Jachimowicz-Wołoszynek D., *Stan motywacji i motywowania w polskim pielęgniarstwie*, *Pielęgniarstwo XXI wieku*, 2006, nr 1–2, s. 29–30.
13. Turowski L., *Rola oświaty dorosłych w kształtowaniu indywidualnych cech jednostki ludzkiej*, *Edukacja dorosłych*, 1997, nr 3.
14. Ustawa o samorządzie pielęgniarek i położnych z 19 kwietnia 1991 r., Dz. U. Nr 41, poz. 178.
15. Ustawa o zawodach pielęgniarki i położnej z 5 lipca r., Dz. U. 1996 Nr 91, poz. 410.
16. Wesołowska E. (red.), *Edukacja dorosłych w erze globalizmu*, Materiały I Zjazdu PTP sekcja II, Biblioteka Edukacji Dorosłych, Tom 25, Wydawnictwo Naukowe NOVUM Sp. z o.o., Tom 25, Wyższa Szkoła im. Pawła Włodkowica w Płocku, Płock 2002.
17. Zaręba E., *Badania empiryczne ilościowe i jakościowe*, [w:] *Orientacje w metodologii badań pedagogicznych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Wydanie I, Kraków 1998.
18. Żółkiewska B., *System kształcenia przed i podyplomowego położnych w Polsce i Europie*, [w:] *Pielęgniarstwo polskie-pielęgniarstwem europejskim*, Materiały konferencyjne, Warszawa 8 grudnia 2006, s. 65–73.

Tabela 1. Zestawienie wyników badań ankietowych na podstawie pytań zawartych w kwestionariuszu ankiety

Lp.	Pytanie	Odpowiedzi	Liczba	%
1	Czy Pani/Pan uważa, iż istnieje potrzeba podnoszenia kwalifikacji zawodowych pielęgniarek i położnych (proszę zakreślić jedną odpowiedź)	a) nie ma takiej potrzeby, wystarczy dyplom pielęgniarki lub położnej,	0	0
		b) podnoszenie kwalifikacji jest tylko dla osób bardzo ambitnych,	1	1,1
		c) podnosić kwalifikacje muszą tylko osoby chcące awansować lub zmienić pracę,	2	2,3
		d) w dzisiejszej rzeczywistości pielęgniarki i położne powinny się kształcić,	45	53,7
		e) jest to obowiązkiem każdej pielęgniarki i położnej wynikającym z ustawy o zawodach pielęgniarki i położnej	36	42,9
		f) inne	0	0
2	Jakie formy doskonalenia zawodowego pielęgniarek są Pani/Pana zdaniem są najbardziej potrzebne (proszę zakreślić wybrane, może być kilka)	a) szkolenia wewnątrzoddziałowe	37	12,3
		b) szkolenia zakładowe	13	4,4
		c) szkolenia inne	9	2,9
		d) kursy doskonalące	51	16,9
		e) kursy kwalifikacyjne	62	20,6
		f) specjalizacje	78	25,8
		g) wyższe studia pielęgniarskie	30	9,9
		h) inne studia wyższe	9	2,9
		i) studia podyplomowe	12	3,9
		j) inne	1	0,4
3	Czy korzystał/a Pan/Pani z możliwości podnoszenia kwalifikacji zawodowych	a) tak	82	97,6
		b) nie	2	2,4
4	Czy planuje Pani/Pan w najbliższym czasie podjęcie doskonalenia zawodowego?	a) tak	79	94
		b) nie	5	6
5	Dlaczego według Pani/Pana pielęgniarki i położne podnoszą swoje kwalifikacje zawodowe (proszę zakreślić maksymalnie do 3 odpowiedzi)	a) awans zawodowy	17	7,5
		b) uznanie przełożonych	2	0,8
		c) gratyfikacja finansowa	38	16,8
		d) satysfakcja własna	62	27,6
		e) możliwość zmiany pracy w nowej rzeczywistości związanej z reformą ochrony zdrowia	27	12
		f) większe prawdopodobieństwo utrzymania się na rynku pracy	48	21,4
		g) są ambitne i zdają sobie sprawę z rangi swojego zawodu	31	13,7
		h) inne: jakość usług, podnoszenie rangi zawodu, ambicje zawodowe, podniesienie kwalifikacji		
6	Jakie czynniki Pani/Pana zdaniem zniechęcają pielęgniarki i położne do podejmowania edukacji (proszę zakreślić i ponumerować zgodnie z uznanym kryterium ważności danego czynnika: 1,2,3)	a) brak zainteresowania pracodawców wykwalifikowaną kadrą pielęgniarską lub położniczą	24x1 8x2 7x3	28,6 9,5 8,3
		b) brak możliwości awansu	4x1 11x2 9x3	4,7 13,1 10,7
		c) niewystarczająca ilość środków finansowych budżetach domowych	38x1 22x2 6x3	45,2 26,1 7,1
		d) brak czasu	1x2 4x3	1,2 4,7

		e) sytuacja rodzinna,	5x2 1x3	5,9 1,2
		f) niezadowolający system doskonalenia zawodowego	2x2 2x3	2,3 2,3
		g) zbyt mała liczba szkoleń, kursów	6x3 2x2	7,1 2,3
		h) mało atrakcyjne metody szkoleń	1x3	1,2
		i) niewielka liczba miejsc na szkoleniach	1x3	1,2
		j) kolidowanie szkoleń z pracą	1x1 17x2 13x3	1,2 20,2 15,4
		k) wysokie koszty szkoleń	15x1 8x2 17x3	17,8 9,5 20,2
		l) brak dostępu do fachowej literatury	0	0
		ł) wypalenie zawodowe pielęgniarek	3x2 8x3	3,5 9,5
		m) inne: niechęć do podnoszenia kwalifikacji, brak gratyfikacji finansowej, brak uznania przełożonych, brak motywacji finansowej zakładu		
7	Jeżeli korzystał/a Pan/ Pani z możliwości dokształcania, co było tego przyczyną (proszę zakreślić jedną odpowiedź)	a) oddelegowanie z pracy przez przełożonych	6	7,1
		b) / interesująca tematyka szkolenia	8	9,6
		c) oczekiwanie na awans zawodowy	5	5,9
		d) nadzieja na gratyfikację finansową	10	11,9
		e) chęć poszerzenia wiedzy	49	58,4
		f) / zwiększenie szans na zmianę pracy	6	7,1
		g) inne	0	0
8	Jak ocenia Pani/ Pan dostępność informacji na temat różnych form szkolenia zawodowego (proszę zakreślić jedną odpowiedź)	a) nie ma dużego wyboru w tematyce szkoleń i kursów	6	7,1
		b) nie ma bieżącego dostępu do informacji	33	39,2
		c) dostępność jest ograniczana przez przełożonych	24	28,5
		d) informacja dostępna jest na bieżąco	13	15,4
		e) brak osób odpowiedzialnych za organizację szkoleń	8	9,5
		f) inne	0	
9	Jak ocenia Pani/Pan stosunek pracodawców do podnoszenia kwalifikacji zawodowych przez pielęgniarki i położne (proszę zakreślić jedną odpowiedź)	a) pracodawcy nie są wcale zainteresowani dokształcaniem się pielęgniarek i położnych	12	14,3
		b) są zainteresowani ale nie chcą ponosić kosztów z tym związanych	40	47,7
		c) nie zależy im na wysokich kwalifikacjach pielęgniarek i położnych tylko na wykonanej dobrze pracy	12	14,3
		d) pozytywnie postrzegają kształcące się pielęgniarki i położne	5	5,9
		e) pracodawcy nie mają świadomości dysponowania dobrze przygotowanym personelem pielęgniarskim i położniczym, według nich nie ma to wpływu na jakość wykonywanej pracy	15	17,8
		f) inne	0	0
10	Czy uważa Pani/Pan, że poziom kwalifikacji zawodowych pielęgniarek i położnych ma wpływ na jakość świadczonych usług pielęgniarskich i położniczych (proszę zakreślić jedną odpowiedź)	a) nie ma żadnego wpływu	0	0
		b) nie zawsze ma wpływ, można być pielęgniarką wykształconą, ale wykonywać swoje obowiązki nierzetelnie	14	16,6
		c) odpowiednio przygotowanie do wykonywanej pracy zawsze przynosi pozytywne rezultaty	49	58,4
		d) właściwy poziom wykształcenia jest równoznaczny z jakością wykonywanej pracy	21	25
		e) inne: istotna jest osobowość, sumienność, rzetelność		

11	Czy dla Pani/Pana wprowadzona reforma ochrony zdrowia wpłynęła pozytywnie na podejmowanie przez pielęgniarki i położne działań zmierzających do podnoszenia kwalifikacji zawodowych (proszę zakreślić jedną odpowiedź)	a) reforma nie miała na to zjawisko żadnego wpływu	26	31
		b) wprowadzana reforma wymusiła podjęcie działań edukacyjnych przez grupę zawodową pielęgniarek i położnych	51	60,7
		c) rankingowanie wykształcenia przez płatnika świadczeń zdrowotnych (NFZ)	7	8,3
		d) inne: rosnący poziom wzrostu świadomości społecznej, nowe standardy europejskie, przystąpienie do UE.		

Tabela 2. Charakterystyka grupy badawczej – pielęgniarek

Wskaźniki	Zmienne	Liczba	%
Płeć	Kobieta	82	97,6
	Mężczyzna	2	2,4
Wiek	do 24 lat	0	0
	25–39	52	61,9
	40–49	29	34,5
	> 50	3	3,5
Staż pracy	< 5	1	1,2
	6–10	12	14,2
	11–20	48	57,1
	> 20	23	27,3
Wykształcenie	Liceum Medyczne	58	69
	Medyczne Studium Zawodowe	17	20,2
	Specjalizacja	1	1,2
	Licencjat	2	2,3
	Wyższe studia pielęgniarskie	6	7,1
	Inne wyższe studia	0	0
	Studia podyplomowe	0	0
Stanowisko	Pielęgniarka odcinkowa	61	72,6
	Pielęgniarka zabiegowa	4	4,7
	Pielęgniarka oddziałowa	7	8,3
	Inne	12	14,2

Recenzent:
dr Ireneusz WOŹNIAK

Dane korespondencyjne autora:
Małgorzata FELCENLOBEN
mgr pedagogiki pracy

Kierownik Referatu Zdrowia i Polityki Społecznej
Starostwo Powiatowe w Kłodzku
57-300 Kłodzko, ul. Kościuszki 2
kom. 0 500105695
e-mail: felcengosia@autograf.pl

Agnieszka OLECHNICKA

Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych EUROREG,
Uniwersytet Warszawski

Adam PŁOSZAJ

Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych EUROREG,
Uniwersytet Warszawski

Polskie publikacje z zakresu nauk społecznych i humanistycznych w bazie Web of Science

Polish publications in the field of social sciences
and humanities in the Web of Science database

Słowa kluczowe: analiza bibliometryczna, Web of Science, nauka polska, nauki społeczne i humanistyczne.

Key-words: bibliometrical analysis, Web of Science, Polish science, social sciences and humanities.

Summary:

The aim of the article is analysis of the polish scientists' achievements in the field of social sciences and humanities included in the Web of Science database. The number of polish articles and their citations as well as the field structure of the polish articles were presented. Additionally the list of the main journal titles in which polish articles were published and short description of the character and the scope of the scientific cooperation in the writing process were included in the text. The authors end up with some more general comments on the polish presents in the international bibliographic data bases and recommendations for the future.

Wstęp

Publikacja naukowa jest bardzo znanym sposobem rozpowszechniania wiedzy. Szczególnie wartościowe z punktu widzenia łatwości dotarcia do dużej liczby odbiorców na całym świecie są publikacje, które ukazują się w czasopismach indeksowanych w uznanych i popularnych bazach bibliograficznych. Bazy takie pozwalają z jednej strony na łatwe wyszukiwanie publikacji poświęconych danemu zagadnieniu (np. przez słowa kluczowe) lub publikacji danego autora czy też afiliowanych w danej instytucji. Duży zasięg baz bibliograficznych (niektóre obejmują tysiące tytułów czasopism) daje możliwość wykorzystywania ich do badania stanu i rozwoju działalności naukowej (przynajmniej tej, której efektem lub jednym z efektów jest publikacja). Analizy bibliometryczne mogą dostarczać istotnej wiedzy, o potencjale naukowym danej insty-

tucji, regionu czy kraju i mają już długą tradycję i bogatą literaturę, o czym łatwo się przekonać przeglądając ukazujące się od 1978 r. czasopismo pt. *Scientometrics*¹, które w znacznej części poświęcone jest analizie naukowej aktywności publikacyjnej.

• *Cel artykułu*

Celem niniejszego opracowania jest charakterystyka polskiego dorobku publikacyjnego z dziedziny nauk humanistycznych i społecznych zawartych w bazie Web of Science. Przedstawiona zostanie liczba artykułów oraz cytowań tychże w innych publikacjach indeksowanych w WoS. Zaprezentowana zostanie także struktura dziedzinowa, najważniejsze czasopisma, w których publikują polscy naukowcy oraz charakter i zakres współpracy w ramach powstawania analizowanych publikacji. Specyfika bazy i stosunkowo niewielka liczba artykułów z nauk społecznych i humanistycznych sprawia, że nie może ona być podstawą do wyczerpującej analizy aktywności publikacyjnej dotyczącej tych dziedzin. Należy zatem pamiętać, że przedstawiane tu rozważania dotyczą obrazu polskich publikacji społecznych i humanistycznych jaki wyłania się z bazy WoS, co niekoniecznie musi pokrywać się z obrazem rzeczywistym. Co więcej sposób wyszukiwania materiału do analizy poprzez adres afiliacji autora nie pozwala na wydobyć z bazy wszystkich polskich publikacji, a jedynie te, które mają prawidłowo wypełnione pole adresowe.

• *Web of Science*

Web of Science (WoS) jest jedną z najważniejszych baz danych bibliograficznych, którą tworzy i udostępnia *Institute of Scientific Information (ISI)* – komercyjna instytucja naukowa wchodząca w skład Thomson Reuters Corporation z siedzibą w Filadelfii w Stanach Zjednoczonych. ISI zajmuje się gromadzeniem, przetwarzaniem i udostępnianiem różnego rodzaju naukowych baz danych tworzonych na podstawie ogólnodostępnych źródeł informacji, takich jak czasopisma naukowe, książki, patenty, wydawnictwa konferencyjne. Najważniejszy element bazy WoS stanowią opisy bibliograficzne i indeksy cytowań poszczególnych artykułów publikowanych w czasopismach naukowych (ISI Citation Index). Baza WoS zawiera trzy tego typu elementy: 1) Science Citation Index Expanded (SCI Ex), obejmujący artykuły z zakresu nauk ścisłych i medycznych, 2) Social Sciences Citation Index (SSCI), obejmujący artykuły z zakresu kategorii nauk społecznych oraz 3) Arts & Humanities Citation Index (A&HCI), obejmujący artykuły z zakresu nauk humanistycznych i sztuki².

Web of Science jest bazą specyficzną, ponieważ zdecydowana większość zawartych w niej artykułów poświęconych jest naukom przyrodniczym, techniczno-inżynierskim i medycznym. Jedynie niewielki odsetek stanowią publikacje z zakresu nauk społecznych, humanistycznych i sztuki. W przypadku roku 2006 stanowiły one mniej niż 1% wszystkich artykułów posiadających co najmniej jedną polską afiliację (por. Olechnicka, Płoszaj, 2008).

¹ www.springerlink.com/link.asp?id=101080

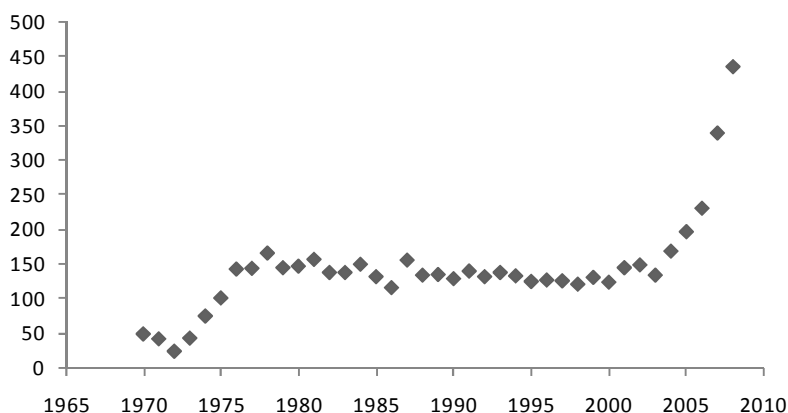
² www.thomsonreuters.com

• *Charakterystyka danych empirycznych*

Analizie poddano wszystkie publikacje zamieszczone w działach bazy WoS poświęconych naukom społecznym i humanistycznym (SSCI oraz A&HCI), będące artykułami lub referatami w materiałach konferencyjnych, które posiadały co najmniej jedną polską afiliację – to znaczy co najmniej jeden z autorów zadeklarował jako miejsce pracy instytucję zlokalizowaną w Polsce. Łącznie wyodrębniono 7155 publikacji, które powstały na przestrzeni lat 1970–2009 (stan na koniec lutego 2009 r.). Znakomitą większość (blisko 93,7%) stanowiły artykuły w czasopismach, natomiast 445 to referaty w materiałach konferencyjnych. W trakcie analizy danych okazało się, że część z wyodrębnionych artykułów przypadkowo znalazła się w bazie, gdyż słowo „Poland” pojawia się w afiliacji w znaczeniu innym niż nazwa kraju (nazwa instytutu, ulicy). Ponadto część artykułów okazała się błędnie zaklasyfikowana jako artykuły społeczne i humanistyczne – w takich przypadkach zostały one wyłączone z dalszych analiz. Ostatecznie uzyskano bazę 5921 publikacji, z czego 5562 stanowiły artykuły a 359 materiały konferencyjne.

Polska obecność w Web of Science

Liczba polskich publikacji z zakresu nauk społecznych i humanistycznych indeksowanych w WoS w latach 1970–2008 wzrosła dziewięciokrotnie – w 1970 roku było to zaledwie 49 artykułów a w 2008 roku 436. Obserwowana tendencja jest jednak w dużym stopniu zdeterminowana przez zmiany zachodzące w samej bazie, gdyż m.in. niektóre czasopisma zostały na przestrzeni lat wykluczone, a niektóre włączone do jej zasobów, co automatycznie powodowało istotne zmiany liczebności publikacji.

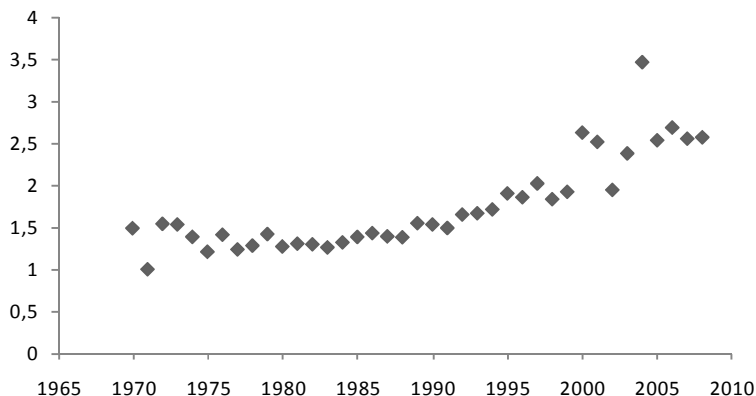


Rys. 1. Liczba polskich artykułów w bazie WoS (SSCI i A&HCI) w latach 1970–2008

Źródło: opracowanie własne na podstawie Web of Science (SSCI i A&HCI).

Dynamika zmian w zakresie liczby polskich publikacji w WoS jest nierównomierna (por. rys. 1). W latach 1970–2008 dominuje okres długoletniej stagnacji (lata 1976–2003), kiedy liczba publikacji wahała się w granicach 116–166 rocznie. Natomiast od roku 2003 obserwujemy niespotykany do tej pory i konsekwentny przyrost liczby polskich publikacji dostępnych

w bazie. Z podobną sytuacją, choć w mniejszej skali mieliśmy do czynienia w latach 1972–78. Dynamiczny wzrost liczby polskich publikacji w ostatnich latach wynika w znacznej mierze z włączenia do WoS kilku czasopism wydawanych w Polsce: *Polish Sociological Review* w 2005 r., *Kwartalnik Historii Żydów* (2007), *New Educational Review* (2008), *Teksty Drugie* (2007), *Argumenta Oeconomica* (2008), *Ekonomista* (2008), *Problemy Ekorozwoju* (2008). Podobnie wytłumaczyć można przyrost liczby polskich artykułów w połowie lat 70. Otóż w roku 1974 do bazy zostało włączone czasopismo *Polish Psychological Bulletin* (indeksowane tylko do 1984 r.), a w 1975 *Acta Poloniae Historica*.



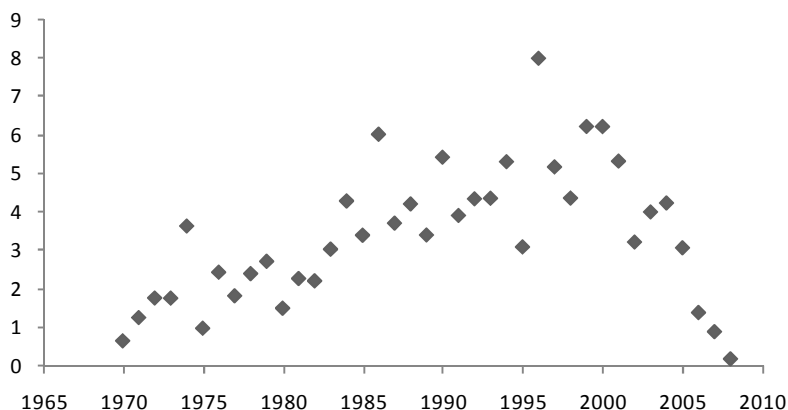
Rys. 2. Średnia liczba autorów jednego polskiego artykułu w WoS (SSCI i A&HCI)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Web of Science (SSCI i A&HCI).

Naturalnie wraz z liczbą artykułów polskich zawartych w WoS rośnie również łączna liczba autorów. Natomiast, co ciekawe, powiększa się również średnia liczba autorów przypadających na jeden artykuł, co oznacza, że pisane są one w coraz rozleglejszej kooperacji (rys. 2). Dla lat 70 wskaźnik ten wynosił przeciętnie ok. 1,3 autora na jedną publikację, natomiast w latach 2000–2008 już 2,6. Najniższą średnią liczbę autorów zanotowano w roku 1971 (1), a najwyższą w 2004 (3,5). Omawiane różnicowania mogą z jednej strony wynikać ze specyfiki dziedzinowej poszczególnych publikacji. Okazuje się bowiem, że publikacje np. z zakresu historii czy socjologii są zwykle pisane w pojedynkę, podczas, gdy np. z psychologii czy ekonomii w 2–3-osobowych zespołach. Z drugiej zaś strony wzrost liczby autorów w latach dwutysięcznych (por. rys. 2) wiązać się może z akcesją Polski do UE, a tym samym większym otwarciem na współpracę i możliwości uczestnictwa w międzynarodowych konsorcjach badawczych.

• Cytowania polskich artykułów

Innym wskaźnikiem prezentującym polską obecność w bazie Web of Science jest liczba cytowań artykułów z co najmniej jedną polską afiliacją. Jest to niewątpliwie wyznacznik popularności dorobku polskich badaczy, a także w pewnym sensie jakości prezentowanych badań, mimo wielu trudności interpretacyjnych związanych z tym miernikiem (por. Nowak, 2008). Niestety polskie artykuły z zakresu nauk społecznych i humanistycznych są cytowane rzadko. Większość, bo około 55% (3036) polskich artykułów nie była cytowana w innych publikacjach zawartych w WoS.



Rys. 3. Średnia liczba cytowań polskich artykułów w Web of Science

Źródło: opracowanie własne na podstawie Web of Science (SSCI i A&HCI).

Średnia liczba cytowań różni się znacznie w poszczególnych latach i zawiera się w granicach od 0,6 cytowania na artykuł w 1970 roku (0,1 w 2008 wynika wyłącznie z krótkiego okresu, który upłynął od daty publikacji) do 8 cytowań na artykuł w 1996 roku. Przy czym wysokie wskaźniki średniej cytowalności są przeważnie wynikiem istotnej liczby cytowań nielicznej grupy artykułów. Przyczyn tego stanu rzeczy należy upatrywać między innymi w tym, iż część czasopism, w których ukazują się polskie artykuły, jest polskojęzyczna (np. *Teksty Drugie*, *Przemysł Chemiczny*), co niewątpliwie utrudnia dostęp do nich. Nie należy jednak przeceniać tego czynnika, gdyż szacunkowy udział artykułów napisanych w języku polskim w ogóle publikacji w analizowanym zbiorze nie przekracza 3%.

Znacznie większy, jak się wydaje, wpływ na niską cytowalność polskiego dorobku prezentowanego w WoS ma jego struktura dziedzinowa. Otóż, jak powszechnie wiadomo, różne dziedziny nauki cechuje właściwa im liczba cytowań danego artykułu. I tak na przykład w badanym zbiorze na jedną publikację z zakresu historii przypadał średnio jeden cytat, natomiast z dziedziny ekonomii – 2,8 cytatu. Wynika to ze zróżnicowanych skłonności do cytowania (oraz przyjętych zwyczajów i wykorzystywanych źródeł) w poszczególnych dziedzinach, a także po raz kolejny z właściwości bazy WoS. Niektóre z dziedzin dominujące w kompozycji tematycznej polskich artykułów w Web of Science zawierają bardzo specyficzną wiedzę, która trudno rozprzestrzenia się na dziedziny nauk szeroko reprezentowane w Web of Science. Przykładowo artykuły z zakresu historii będą wcale lub bardzo rzadko cytowane w publikacjach z nauk medycznych czy technicznych, które stanowią większą część bazy WoS w przeciwieństwie do artykułów poświęconych psychologii lub matematyce – ich wyniki mogą być bowiem dość łatwo wykorzystane we wspomnianych naukach medycznych czy technicznych.

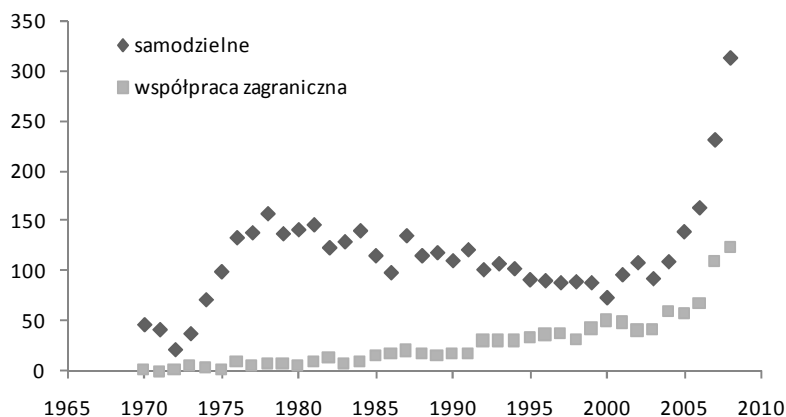
Rysunek 3 prezentuje średnią liczbę cytowań polskich artykułów w latach 1970–2008. O ile sytuacja w latach 1996–2008 jest zgodna z naturalną tendencją polegającą na tym, że liczba cytowań przyrasta wraz z upływem czasu, to obraz okresu poprzedzającego jest co najmniej zastanawiający. Otóż w latach 1970–1995 widać wyraźny wzrost liczby cytowań przypadających na publikację, co jest szczególnie ciekawe, gdy pamiętamy o w miarę wyrównanej aktywności publikacyjnej w latach 1975–2000. Ograniczenia niniejszego opracowania nie pozwalają

na rozwinięcie przypuszczeń co do czynników odpowiedzialnych za taki stan rzeczy. Mogło to być między innymi spowodowane następującymi przesłankami (lub ich splotem): zmianą struktury dziedzinowej polskich publikacji, istotnym wzrostem zainteresowania polskimi publikacjami, wzrostem liczby publikacji obcojęzycznych lub też wzrostem samocytowań autorów.

- **Współpraca w zakresie polskich publikacji zawartych w Web of Science**

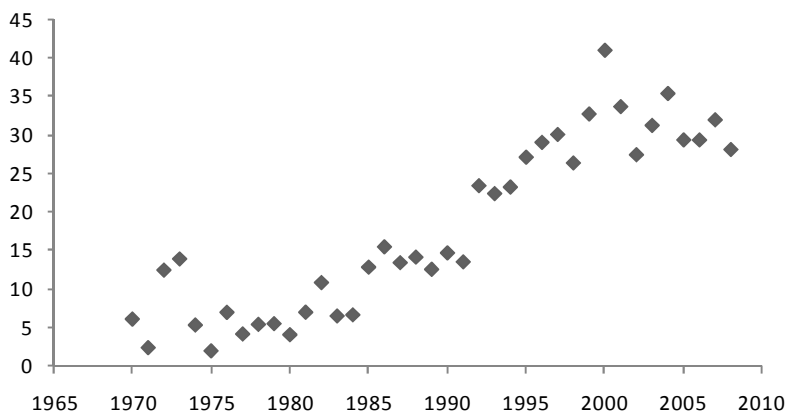
Baza WoS daje możliwości analizy wszystkich afiliacji autorów przypisanych do danego artykułu. Stąd możliwe jest podzielenie publikacji według charakteru kooperacji między instytucjami. Szczególnie interesujące jest porównanie artykułów pisanych tylko przez autorów afiliowanych w instytucjach polskich oraz artykułów pisanych przez autorów afiliowanych w Polsce i autorów afiliowanych w zagranicznych ośrodkach naukowych (dla zwięzłości wywodu możemy nazwać te kategorie publikacjami samodzielnymi i publikacjami napisanymi we współpracy zagranicznej). W całości analizowanego zbioru publikacji zdecydowanie przeważają publikacje samodzielne (80%). We współpracy zagranicznej powstaje co piąta publikacja. Należy podkreślić, że w przypadku publikacji z nauk ścisłych i technicznych odsetek publikacji będących wynikiem współpracy międzynarodowej jest znacznie wyższy – sięga niemal 40% (Olechnicka, Płoszaj, 2008).

W analizowanym okresie odmienne tendencje obserwowane były w odniesieniu do liczby artykułów pisanych we współpracy i samodzielnie (rys. 4). Sytuacja w odniesieniu do artykułów samodzielnych jest w dużej mierze odzwierciedleniem trendów zachodzących w całym badanym zbiorze zaprezentowanych na rys. 1, z tym że lata 1978–2000 charakteryzuje spadek liczby publikacji, a nie stabilizacja w tym zakresie. Natomiast w odniesieniu do liczby artykułów powstałych w kooperacji instytucji polskich i zagranicznych zaobserwować można konsekwentny przyrost. Przełomowy w zakresie otwarcia na świat polskich nauk społecznych i humanistycznych okazuje się początek lat 90., kiedy udział artykułów pisanych we współpracy zagranicznej wzrasta o 10 punktów procentowych – z 13,6% w 1991 do 23,4% w 1992 (rys. 5). Jest to potwierdzenie dość powszechnie przyjmowanej tezy, że zmiany o charakterze polityczno-ustrojowym miały wyraźne przełożenie na charakter współpracy naukowej.

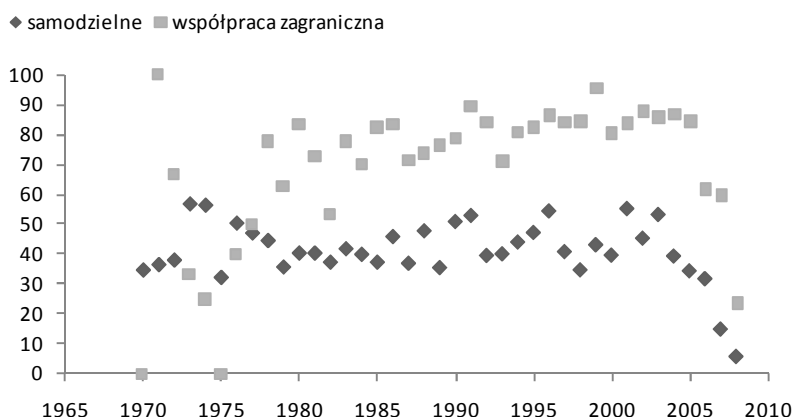


Rys. 4. Liczba publikacji samodzielnych i pisanych we współpracy zagranicznej, 1970–2008 r.

Źródło: opracowanie własne na podstawie Web of Science (SSCI i A&HCI).

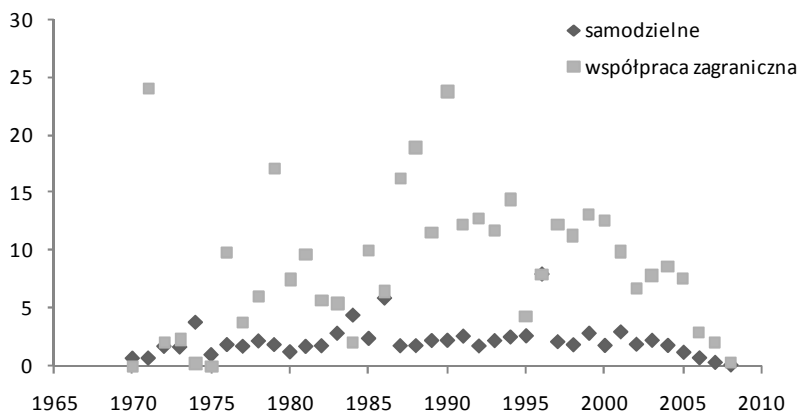


Rys. 5. Udział publikacji pisanych we współpracy zagranicznej w ogóle publikacji w Web of Science (w %)
 Źródło: opracowanie własne na podstawie Web of Science (SSCI i A&HCI).



Rys. 6. Udział publikacji cytowanych w ogóle publikacji pisanych samodzielnie i w kooperacji zagranicznej (w %)
 Źródło: opracowanie własne na podstawie Web of Science (SSCI i A&HCI).

Okazuje się również, że współpraca zagraniczna ma istotny pozytywny wpływ na to, czy dana publikacja jest cytowana. Udział publikacji cytowanych w ogóle artykułów pisanych w kooperacji z zagranicą oscyluje w granicach 80% w badanym okresie, podczas gdy ten sam współczynnik dla publikacji samodzielnych waha się w granicach 40–50% (rys. 6). Również średnia liczba cytowań artykułów pisanych we współpracy zagranicznej jest zdecydowanie wyższa niż tych powstających samodzielnie (rys. 7). Zatem współpraca zagraniczna skutkuje nie tylko większym prawdopodobieństwem, że dany artykuł będzie w ogóle zacytowany, ale również, że będzie cytowany częściej niż publikacje samodzielne.

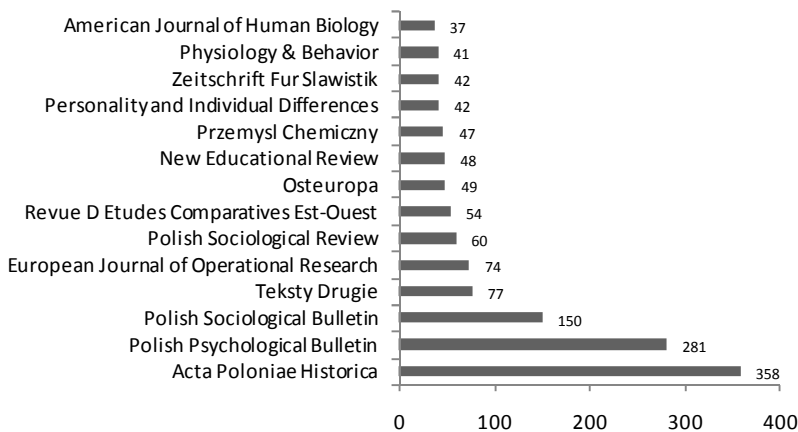


Rys. 7. Średnia liczba cytowań przypadających na artykuł

Źródło: opracowanie własne na podstawie Web of Science (SSCI i A&HCI).

• *Charakterystyka tematyczna polskich publikacji*

W analizowanych latach polskie artykuły dotyczące nauk humanistycznych i społecznych ukazały się w 1427 tytułach czasopism indeksowanych w WoS. Należy jednak zauważyć, że w 13% tytułów (711) pojawiły się tylko pojedyncze publikacje polskie. Największa liczba artykułów (powyżej 20) w latach 1970–2008 pochodziła z kilku tytułów – najważniejsze czasopiśma zostały przedstawione na rys. 8, z czego trzy najbardziej popularne koncentrują kolejno: 6%, 5%, 3% ogółu artykułów.



Rys. 8. Czasopisma o największej liczbie publikacji z polską afiliacją w WoS w latach 1970–2008

Źródło: opracowanie własne na podstawie Web of Science (SSCI i A&HCI).

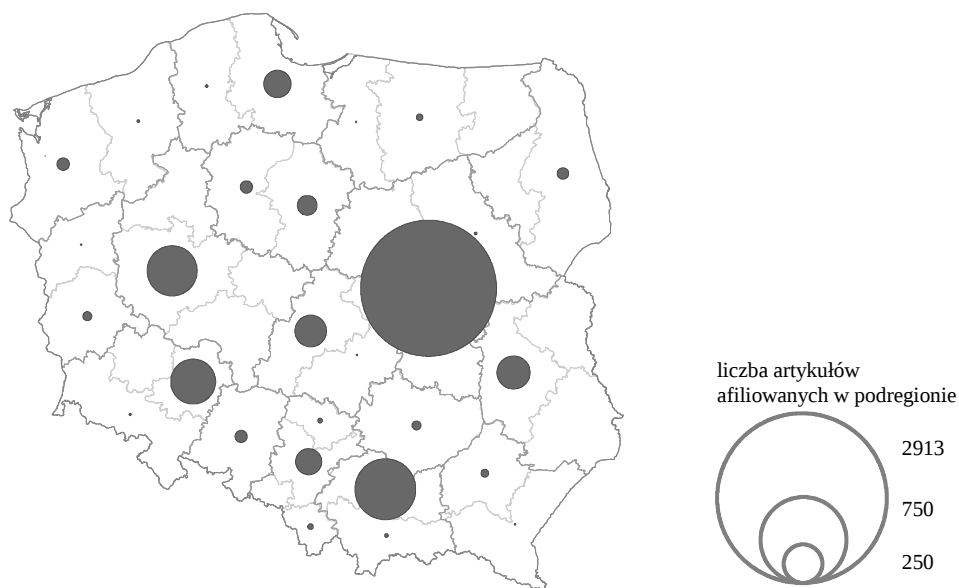
Zaprezentowana lista czasopism w dużej mierze określa zakres tematyczny polskiego wkładu w dorobek nauk społecznych i humanistycznych zawarty w WoS. Największa liczba

publikacji – 10% (590) – dotyczy historii i są to głównie artykuły zamieszczone w *Acta Polonica Historica*. Kolejną grupę tematyczną stanowią teksty z zakresu ekonomii (9% – 495 artykułów). Liczny podzbiór stanowią artykuły z dziedziny psychologii (8% – 465 artykułów), a także z socjologii (7% – 377 artykułów). Pozostałe dość istotne kategorie nauk przewijające się w polskich publikacjach to: antropologia (5%), językoznawstwo i nauki polityczne (po 4%). Należy jednak zauważyć, że wiele artykułów przypisanych jest do dwu, a czasami nawet kilku dziedzin szczegółowych. Zatem wyczerpujący podział artykułów ze względu na dziedzinę nauki jakiej dotyczy, jest utrudniony.

W bazie obecne są także polskie artykuły z zakresu pedagogiki. W analizowanym okresie było ich 135, z czego aż 48 opublikowano w wydawanym przez Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Matej Bel w Bańskiej Bystrzycy (Słowacja) oraz Uniwersytet Ostrawski (Czechy) periodyku *New Educational Review*, który obecny jest w WoS od roku 2007. Pojawia się tu zatem znowu wątek znaczenia współpracy międzynarodowej.

• Wymiar regionalny polskiego dorobku publikacyjnego

Analiza zawartości WoS umożliwia także charakterystykę aktywności publikacyjnej ośrodków naukowych rozumianych jako miasta (i miejscowości), na terenie których zlokalizowane są instytucje zatrudniające autorów tekstów zawartych w bazie. Najwięcej artykułów afiliowanych jest w Warszawie (2900). Kolejny pod względem liczby artykułów Kraków ma ich zdecydowanie mniej – 710. Następne w kolejności to: Poznań (507), Wrocław (420), Lublin (245), Łódź (225), Gdańsk (153), Katowice (109), Toruń (100) i Szczecin (44). Rozkład przestrzenny polskiej aktywności publikacyjnej w zakresie nauk humanistycznych i społecznych w układzie tzw. szerokich podregionów przedstawiono na rys. 9.



Rys. 9. Artykuły z dziedzin społecznych i humanistycznych w WoS w latach 1970–2008 (układ 39 podregionów)

Źródło: opracowanie własne na podstawie Web of Science (SSCI i A&HCI).

Koncentracja działalności naukowej w najsilniejszych ośrodkach nie jest czymś szczególnie dziwnym. Natomiast zaskakująca jest bardzo silna dominacja Warszawy, w której afiliowana jest nieco ponad połowa badanych artykułów. Co więcej koncentracja w ośrodku stołecznym jest większa w przypadku nauk społecznych i humanistycznych niż w odniesieniu do nauk ścisłych i techniczno-inżynierskich. Analizy polskich publikacji w WoS prowadzone dla wszystkich dziedzin nauki (a więc w przeważającej mierze – 99% – dotyczące nauk ścisłych i technicznych) pokazały, że w Warszawie afiliowanych jest około 30% wszystkich polskich artykułów indeksowanych w bazie (Olechnicka, Płoszaj, 2008).

Podsumowanie

Podsumowując, należy przede wszystkim podkreślić, że wyniki zaprezentowanych analizy nie oddają rzeczywistego obrazu potencjału polskiej nauki w zakresie nauk społecznych i humanistycznych. Należy je traktować wyłącznie jako diagnozę polskiej obecności w międzynarodowej bazie bibliometrycznej Web of Science. Trzeba przy tym dodać, iż jest to diagnoza niepełna z uwagi na szereg ograniczeń wynikających ze struktury i zawartości bazy. Wśród nich należy wymienić brak afiliacji w wielu polskich artykułach znajdujących się w analizowanej bazie, co skutecznie uniemożliwiło identyfikację całego zbioru publikacji, w których występują polscy autorzy lub współautorzy. Ponadto warto mieć na uwadze arbitralny dobór czasopism indeksowanych w Web of Science, a także jej specyfikę, polegającą na dominacji nauk przyrodniczych i inżyniersko-technicznych.

Przywołane ograniczenia mogą zostać wyeliminowane przy odpowiednio dużym nakładzie pracy na etapie obróbki danych. Jednym ze sposobów jest uzupełnienie brakujących afiliacji (to jednak może być bardzo czasochłonne, a czasami wręcz niemożliwe). Ponadto przeprowadzona analiza może zostać zweryfikowana i uzupełniona za pomocą badania innych baz danych bibliograficznych z wykorzystaniem podobnego podejścia badawczego (np. bazy Scopus).

Wydaje się, że niezwykle ważne są w tym kontekście zalecenia, które można sformułować zarówno wobec autorów, jak i wydawców czasopism naukowych. Po pierwsze należałoby podejmować w szerszej skali współpracę międzynarodową w zakresie nauk społecznych i humanistycznych (pamiętając o naturalnych ograniczeniach, które towarzyszą współpracy międzynarodowej w tych dziedzinach). Współpraca, jak wykazały przeprowadzone badania, ma istotne znaczenie dla rozpowszechniania, w tym cytowalności, powstających prac. Podobnie w celu promocji osiągnięć polskiej nauki należałoby zwiększyć wysiłki w celu plasowania polskich publikacji w czasopismach indeksowanych w bazach międzynarodowych. Sprzyjać temu mogą również starania o włączenie polskich czasopism do baz WoS i Scopus (co z uwagi na rygorystyczne kryteria jest trudnym zadaniem) czy indeksowania w Google Scholar (proste, ale często zaniedbywane) i dbałość o należyte wypełnianie warunków obecności w tychże bazach, np. rzetelne afiliacje autorów (por. Korczak, Sadłowska, 2006, s. 88–89).

Literatura

1. Korczak E., Sadłowska A. (2006) *Pedagogiczne czasopisma naukowe na Liście Filadelfijskiej*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, nr 1(52) 2006, s. 85–92.
2. Nowak P. (2008) *Bibliometria. Webometria. Podstawy, wybrane zastosowania*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań.

3. Olechnicka A., Płoszaj A. (2008) *Polska nauka w sieci? Przestrzeń nauki i innowacyjności. Raport z badań*, Warszawa, www.naukawsieci.blogspot.com

Recenzent:
prof. dr hab. Andrzej BOGAJ

Dane korespondencyjne autorów:

Agnieszka OLECHNICKA

Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych EUROREG, Uniwersytet Warszawski
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa

Tel.: 22 826 16 54, fax: 22 826 21 68

a.olechnicka@uw.edu.pl

Adam PŁOSZAJ

Centrum Europejskich Studiów Regionalnych i Lokalnych EUROREG, Uniwersytet Warszawski
ul. Krakowskie Przedmieście 30, 00-927 Warszawa

Tel.: 22 826 16 54, fax: 22 826 21 68

aploszaj@gmail.com

Nauczyciel – innowacje pedagogiczne

Mirosława CYLKOWSKA-NOWAK

Uniwersytet Medyczny im. K. Marcinkowskiego w Poznaniu

Przemiany kształcenia doktoranckiego w Europie

Transformation of doctoral education in Europe

Słowa kluczowe: studia doktoranckie, przemiany, Europa, proces boloński.

Key words: doctoral education, transformation, Europe, Bologna process.

Summary

This paper is aimed at description and analyzing of contemporary state of doctoral education in Europe, and presentation direction of transformation connected with Bologna process. In the research comparative analysis have been used. The research material were publications (articles, books and e-documents) doctoral education published during the last decade.

Doctoral education is the third cycle of the Bologna process and it constitute the first phase of young researcher's career. It characterizes a huge differentiation in Europe. The differences are connected with models of education, duration of doctoral studies, way of students recruitment, status of doctoral candidates, funding mechanisms and level, methods of fund allocation for institution and doctoral candidates, supervision, monitoring and assessment of doctoral researches, institutional responsibility for doctoral education.

Doctoral education is a crucial priority for the development of European higher education now. This kind of education is undergoing a transformation insofar. The European initiatives to create a European Higher Education and European Research Area are increasingly influencing the national agendas with regard to doctoral education.

Wprowadzenie

Analizując historycznie rozwój uniwersytetów europejskich, dostrzec można pewną stałą tendencję – rzadko wychodziły one naprzeciw tworzeniu nowych, ogólnych koncepcji życia społecznego lub nowych prądów politycznych. Podtrzymywały raczej ustalone i uznane wartości oraz normy życia społecznego. W wieku XX zaszły jednak w tej kwestii radykalne zmiany. Obok uniwersytetów w Europie umocniły się oraz wyłoniły się także inne instytucje kształcenia

wyższego, a studiowanie oraz prowadzenie badań naukowych zaczęto udostępniać coraz większej rzeszy młodych ludzi. Jedną z najistotniejszych współczesnych zmian zachodzących w relacji uniwersytety (czy też może szerzej – szkoły wyższe) – społeczeństwo stało się zaspokajanie przez te instytucje trzech rodzajów popytu: ze strony młodzieży – na wykształcenie, ze strony profesorów – na badania naukowe, ze strony pracodawców – na absolwentów (Kupisiewicz, 1995).

Za przyczynę dynamicznego rozwoju współczesnego typu uniwersytetu oraz innych szkół wyższych w Europie, zapoczątkowanej w latach 60. XX wieku, uznać należy wyłaniającą się ideę „społeczeństwa poprzemysłowego” (*the idea of postindustrial society*). W odniesieniu do szkolnictwa wyższego koncepcja ta zawierała cztery zasadnicze założenia: 1) kluczową zasadą funkcjonowania społeczeństwa jest posiadanie „skodyfikowanej wiedzy”; 2) powiększająca się klasa pracowników nauki stanowi wykształconą, profesjonalną, odgrywającą centralną rolę i nadającą kierunek rozwoju społecznego grupę; 3) postęp społeczny, ekonomiczny i polityczny wynika z korzyści pozyskiwanych przez coraz liczniejszą grupę ludzi korzystających z kształcenia na wyższym szczeblu edukacji; 4) system szkolnictwa wyższego stanowi „kluczową strukturę”, a uniwersytety, szkoły wyższe (wraz z instytutami naukowymi, gdy są one wydzielone) – „kluczowe instytucje” współczesnych społeczeństw (Perkin, 1987).

Działalność uniwersytetów i szkół wyższych ma obecnie w dużej mierze charakter polityczny. Procesy polityczne zachodzące na poszczególnych poziomach organizacji różnią się znacząco. Z zagadnieniem polityki związane jest finansowanie szkolnictwa wyższego, będące z jednej strony podstawą stabilności tych instytucji, a z drugiej – elementem warunkującym reformowanie i zmianę.

Narodowe szkolnictwa wyższe jako płaszczyzny rozwijania polityki poddawane są wpływom zewnętrznym. Jedną z bardziej znaczących i silnie oddziałujących na uczelnie w Europie agend jest Unia Europejska, w ramach której, na różnych jej poziomach, formułowane są różnorodne ponadnarodowe cele, a następnie inicjowane rozmaite działania. Ważkim dla rozwoju szkolnictwa wyższego w Europie jest zapoczątkowany w 1999 roku proces boloński, w wyniku którego w roku 2010 ma powstać Europejski Obszar Szkolnictwa Wyższego. Jedną ze sfer funkcjonowania szkół wyższych, która aktualnie ulega transformacji pod wpływem procesu bolońskiego, jest kształcenie doktoranckie. Wydaje się być ono kluczowe dla ciągłości instytucji akademickich, ponieważ przygotowuje kolejne pokolenia pracowników nauki.

Celem pracy jest opis i analiza porównawcza kształcenia doktoranckiego w wybranych krajach. Z uwagi na zróżnicowanie dróg dochodzenia do doktoratów ukazane zostaną tylko ogólne cechy istniejących modeli. W toku prowadzonej analizy wyłonione zostaną podstawowe problemy kształcenia doktoranckiego.

W przeprowadzonej analizie porównawczej wykorzystano raporty i doniesienia badawcze, podejmujące problematykę kształcenia doktoranckiego w Europie i na świecie, opublikowane w ostatnim dziesięcioleciu.

Kierunki i płaszczyzny przemian kształcenia doktoranckiego w Europie

W ostatniej dekadzie kształcenie doktoranckie ulegało ciągłym przeobrażeniom. Szczególnie dynamiczne zmiany zachodzą zwłaszcza w krajach członkowskich Unii Europejskiej. Było to związane z próbą zbudowania Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Do dokumentów o znaczeniu fundamentalnym dla współczesnego kształtu edukacji doktoranckiej w Europie

należą *Deklaracja Bolońska* (19 czerwca 1999 roku), *Strategia Lizbońska* (marzec 2000), *Komunikat Praski z konferencji europejskich ministrów szkolnictwa wyższego* (19 maja 2001 roku), *Komunikat Berliński* (19 września 2003 roku), *Komunikat z Bergen* (19–20 maja 2005 roku) i *Komunikat Londyński* (18 maja 2007 roku) (*Deklaracja Bolońska, i co dalej?...*, 2004). Dyskusje rozwijane w ramach konferencji, seminariów ministrów poszczególnych krajów, odpowiedzialnych za szkolnictwo wyższe oraz przedstawicieli środowisk akademickich doprowadziły do sprecyzowania jednego wspólnego celu: uczynić europejskie kształcenie wyższe (także doktoranckie) bardziej atrakcyjnym i konkurencyjnym w zglobalizowanym świecie.

W perspektywie wymienionych tu dokumentów europejskich programy doktoranckie stanowią trzeci cykl kształcenia wyższego i jednocześnie pierwszą fazę rozwoju kariery młodych badaczy. Kluczowym komponentem tego etapu studiów jest rozwijanie wiedzy poprzez prowadzenie oryginalnych badań. I właśnie to odróżnia tę fazę od poprzedzających ją etapów edukacji. Specyficzny charakter trzeciego cyklu kształcenia wyższego nie może być postrzegany w izolacji, jest raczej częścią swoistego kontinuum: pierwszy cykl edukacji wyższej – drugi cykl edukacji wyższej – trzeci cykl edukacji wyższej – przestrzeń badań europejskich.

• *Zróżnicowanie modeli organizacyjnych kształcenia doktoranckiego*

Jedną z istotnych kwestii dyskutowanych aktualnie w instytucjach szkolnictwa wyższego w Europie jest problem wyboru modelu organizacyjnego tego poziomu studiów. Badania Europejskiego Stowarzyszenia Uniwersytetów (EUA), zrealizowane w ramach projektu *Doctoral Programmes for the European Knowledge Society*, pokazały, że obecnie współistnieje sześć modeli organizacyjnych kształcenia doktoranckiego (por. tab. 1).

Tab. 1. Krajowe rozwiązania w zakresie organizacji kształcenia doktoranckiego

Rozwiązania organizacyjne kształcenia doktoranckiego	Liczba krajów	Kraje
Kształcenie indywidualne	5	Bośnia-Hercegowina, Cypr, Czarnogóra, Gruzja, Malta,
Program ustrukturyzowany	4	Chorwacja, Estonia, Hiszpania, Litwa
Zespolone kształcenie magisterskie/doktorskie	3	Francja, Lichtenstein, Turcja
Połączenie kształcenia indywidualnego i programu ustrukturyzowanego	12	Andora, Austria, Belgia (Flandria), Czechy, Grecja, Islandia, Irlandia, Łotwa, Polska, Rosja, Rumunia, Słowacja
Połączenie programu ustrukturyzowanego i zespolonego kształcenia magisterskiego/doktorskiego	2	Norwegia, Włochy
Połączenie kształcenia indywidualnego i zespolonego kształcenia magisterskiego/doktorskiego	2	Belgia (Walonia), Holandia
Połączenie kształcenia indywidualnego, programu ustrukturyzowanego i zespolonego kształcenia magisterskiego/doktorskiego	9	Albania, Armenia, Dania, Finlandia, Niemcy, Szwecja, Szwajcaria, Wielka Brytania (Anglia, Walia), Szkocja

Źródło: European University Association: *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*. Report prepared for European universities and ministers of higher education. Brussels 2007, s. 9.

Kształcenie indywidualne – obecne w pięciu spośród 37 krajów badanych w ramach projektu European University Association *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges* – związane jest z podejmowaniem studiów doktoranckich przez

pojedynczych studentów (porównaj tab. 1). Takie studiowanie nie opiera się o zorganizowany, powtarzalny tok i program studiów. Projekty badawcze realizowane są indywidualnie. Wariantem kształcenia doktoranckiego bardziej organizacyjnie zaawansowanym jest program ustrukturyzowany. Studenci studiują w nim także indywidualnie, ale w ramach utworzonych przez instytucje edukacji wyższej struktur programowych. Taki model praktykowany był w czterech krajach. We Francji, Turcji i Lichtensteinie edukacja doktorancka jest zespolona z magisterskim poziomem studiowania. W pozostałych, biorących udział w badaniu EUA, krajach wymienione tu modele współistnieją ze sobą. Najbardziej rozpowszechnione jest połączenie kształcenia indywidualnego oraz ustrukturyzowanego. Obie formy proponuje się studentom w dwunastu państwach (w tym również w Polsce) (*European University Association: Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*, 2007).

W raporcie EUA *TRENDS V* wykazano, że w roku 2007 30% szkół wyższych w Europie podejmowało działania zmierzające do powołania kształcenia doktoranckiego (indywidualnego), magistersko-doktoranckiego lub w ramach szkół badawczych, mających realizować zadanie kształcenia doktorantów (*TRENDS V*, 2007).

• **Nabór kandydatów**

W krajach europejskich podstawowym warunkiem przyjęcia na studia doktoranckie jest ukończenie studiów magisterskich. W kwestiach szczegółowych pozostawia się wolność instytucjom, które nabór organizują. Możliwe jest zatem zarówno zorganizowanie egzaminu (często kilkuetapowego), rozmowy kwalifikacyjnej lub wyłącznie konkursu dyplomów. Coraz więcej uwagi poświęca się problemowi równości dostępu (w odniesieniu do takich grup, jak: kobiety, kandydaci pochodzący z mniejszości etnicznych lub reprezentujący niski status społeczno-ekonomiczny). Jednak kwestia ta pozostaje nadal otwarta i nierozwiązana (Kehm).

• **Status studenta**

Biorąc pod uwagę trzy typy statusu doktoranta: studencki, pracowniczy lub łączenie obu, w większości badanych krajów studiujący osiągalni trzeci z wymienionych (22 kraje, w tym również Polska). Oznacza to angażowanie tej grupy w zadania o charakterze organizacyjnym, badawczym (niezwiązane z badaniami wokół dysertacji doktorskiej) i dydaktycznym w instytucjach, w których studia doktoranckie są prowadzone. Status pracownika posiadają studiujący w trzech krajach: Bośni-Hercegowinie, Danii i Holandii. Najbardziej optymalny dla doktorantów status studenta (umożliwiający całkowite skupienie się na prowadzeniu badań naukowych) dostępny jest w 10 krajach (porównaj tab. 2) (*European University Association: Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*, 2007, s. 15).

Tab. 2. Status doktorantów

Status	Liczba krajów	Kraje
Student	10	Czechy, Estonia, Gruzja, Irlandia, Islandia, Łotwa, Rosja, Szkocja, Wielka Brytania (Anglia, Walia), Włochy
Pracownik	3	Bośnia-Hercegowina, Dania, Holandia
Student/pracownik	22	Albania, Andora, Armenia, Austria, Belgia, Chorwacja, Cypr, Finlandia, Francja, Grecja, Hiszpania, Lichtenstein, Litwa, Malta, Niemcy, Norwegia, Polska, Rumunia, Słowacja, Szwajcaria, Szwecja, Turcja

Źródło: European University Association, *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*. Report prepared for European universities and ministers of higher education, Brussels 2007, s. 15.

• Finansowanie studiów

Bardzo istotną kwestią związaną ze studiami doktoranckimi jest ich finansowanie. W krajach badanych w ramach projektu European University Association (*European University Association: Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*, 2007, s. 30-31) wskazywane są różne źródła finansowe: fundusze rządowe, publiczne, regionalne, granty przemysłowe, ministerialne, środki rad i agencji badawczych, zasoby organizacji pozarządowych oraz prywatnych sponsorów, jak również czesne studentów. Dystrybucja środków zależy głównie od stopnia scentralizowania finansowania edukacji doktoranckiej w danym kraju. W Estonii jedna trzecia przekazywana jest bezpośrednio studentom, a dwie trzecie trafiają do programów badawczych. Na Łotwie odsetki te wynoszą odpowiednio – 43,33% oraz 54,67%, a w Rumunii – 40% oraz 60%. We Francji 30% wypłaca się studiującym, pozostałe 70% otrzymuje instytucja prowadząca kształcenie. Dane niemieckie wskazują na przeciwną tendencję – 85% przekazuje się do dyspozycji doktoranta, 15% trafia do programu badawczego. Natomiast rozwiązania włoskie charakteryzują się największym scentralizowaniem – środki w całości zasilają instytucje prowadzące studia doktoranckie lub bezpośrednio programy badawcze.

Analizując mechanizmy i źródła finansowania studiów doktoranckich (porównaj tab. 3), stwierdzić należy, że najczęściej są to rządowe kwoty ryczałtowe (11 krajów – w tym również Polska), a następnie – fundusze specjalne gromadzone w ramach programów lub szkół badawczych (10 krajów). Tylko sześć krajów wykorzystuje procedury grantów konkursowych. Natomiast w pozostałych 13 łączy się wymienione tu mechanizmy i źródła finansowania.

Tab. 3. Mechanizmy i źródła finansowania

Mechanizm	Liczba krajów	Kraje
Rządowa kwota ryczałtowa	11	Bośnia-Hercegowina, Chorwacja, Cypr, Czarnogóra, Grecja, Łotwa, Norwegia, Polska, Rosja, Słowacja, Szwecja
Granty konkursowe	6	Albania, Andora, Armenia, Finlandia, Malta, Turcja
Mieszane	13	Austria, Czechy, Dania, Estonia, Hiszpania, Irlandia, Islandia, Niemcy, Litwa, Rumunia, Szwecja, Wielka Brytania (Anglia, Walia), Włochy
Fundusze specjalne programów (szkół) badawczych	10	Andora, Estonia, Francja, Holandia, Niemcy, Norwegia, Rumunia, Szwecja, Szwajcaria, Wielka Brytania (Anglia, Walia)

Źródło: European University Association, *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges. Report prepared for European universities and ministers of higher education*, Brussels 2007, s. 17.

Interesujące wydaje się też przyjrzenie sposobom alokacji środków – w aspekcie instytucjonalnym i indywidualnym (porównaj tab. 4 oraz tab. 5). Biorąc pod uwagę poziom instytucji, w 11 badanych krajach przekazywane środki są kierowane do dystrybucji umożliwiającej zrealizowanie konkretnych projektów badawczych. We Francji, Gruzji, Lichtensteinie oraz Szkocji granty trafiają do instytucji prowadzących studia doktoranckie lub ich struktur. W pozostałych analizowanych krajach stosuje się oba wymienione rozwiązania (*European University Association: Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*, 2007, s. 31).

Warto też w tym miejscu wspomnieć o europejskich i ponadnarodowych grantach badawczych pochodzących z takich programów, jak: Marie Curie Research Training Scheme, Erasmus Mundus, TEMPUS, NordForsk, Fullbright, DAAD czy British Council. Za pomocą funduszy z wymienionych programów możliwe jest także finansowanie badań i studiów doktoranckich.

Ich alokacja ma charakter instytucjonalny, ale decyzje dotyczące podziału i wydatkowania podejmują osoby odpowiedzialne za poszczególne projekty (Reichert, 2007).

Tab. 4. Sposoby alokacji środków na programy doktoranckie

Sposób alokacji	Liczba krajów	Kraje
Granty na projekty badawcze	11	Albania, Belgia (Flandria), Chorwacja, Czarnogóra, Estonia, Finlandia, Hiszpania, Malta, Rumunia, Rosja, Turcja
Granty dla instytucji/jednostek akademickich	4	Francja, Gruzja, Lichtenstein, Szkocja
Granty na projekty badawcze i dla instytucji/jednostek akademickich	17	Andora, Armenia, Austria, Czechy, Dania, Grecja, Irlandia, Islandia, Litwa, Łotwa, Niemcy, Polska, Słowacja, Szwajcaria, Szwecja, Włochy, Wielka Brytania (Anglia, Walia)

Źródło: European University Association, *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges. Report prepared for European universities and ministers of higher education*, Brussels 2007, s. 16.

Sposoby alokacji środków dla doktorantów są również zróżnicowane. W jedenastu krajach współistnieją jednocześnie różne rozwiązania – pensja, stypendium i środki z funduszu dydaktycznego. Na Słowacji doktoranci otrzymują regularną pensję. W ośmiu krajach (również w Polsce) instytucje prowadzące studia doktoranckie wypłacają studentom stypendia (*European University Association: Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*, 2007).

Tab. 5. Sposoby alokacji środków dla doktorantów

Sposób alokacji	Liczba krajów	Kraje
Pensja	1	Słowacja
Stypendium	8	Bośnia-Hercegowina, Czechy, Gruzja, Litwa, Polska, Rosja, Szkocja, Wielka Brytania (Anglia, Walia)
Fundusz dydaktyczny	0	
Pensja i stypendium	5	Austria, Chorwacja, Dania, Finlandia, Szwecja
Pensja i fundusz dydaktyczny	1	Czarnogóra
Stypendium i fundusz dydaktyczny	7	Albania, Andora, Armenia, Irlandia, Hiszpania, Łotwa, Rumunia
Pensja, stypendium i fundusz dydaktyczny	11	Belgia (Flandria), Cypr, Estonia, Francja, Grecja, Islandia, Lichtenstein, Malta, Niemcy, Szwajcaria, Turcja

Źródło: European University Association, *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges. Report prepared for European universities and ministers of higher education*, Brussels 2007, s. 16.

• Poziomy finansowania badań i studiów

W większości krajów europejskich niemożliwe jest pełne oszacowanie poziomu finansowania badań oraz studiów doktoranckich. Na ten stan rzeczy składa się wiele różnych czynników – pozyskiwanie środków jednocześnie z grantów rządowych oraz ze źródeł innych niż budżet państwa, np. z organizacji pozarządowych, zakładów przemysłowych, firm handlowych, od prywatnych sponsorów, a niekiedy z funduszy związków wyznaniowych. W pewnych okolicznościach można też mówić o autosponsorowaniu badań i studiów przez doktorantów. Ponadto w wielu krajach nie istnieje centralny system, który gromadziłby pełne informacje na ten temat (OECD, 2008).

Informacje publikowane w raporcie powstałym w ramach projektu European University Association są także nieścisłe i nie dają możliwości pełnej porównywalności między poszczególnymi sprawozdaniami krajowymi. Niektóre z krajów przedstawiły dane finansowe obejmujące dłuższą cezurę czasową – np. dwa lub trzy lata. Informacje sprawozdane np. przez Francję wskazują na roczne wydatkowanie 374,8 milionów euro. Kwota ta obejmuje zarówno finansowanie instytutów prowadzących studia doktoranckie, stypendia dla studentów, koszty przeprowadzenia przewodów doktorskich (w tym koszty administracyjne i honoraria dla promotorów i recenzentów) oraz koszty związane z zatrudnieniem w specyficznych programach badawczych ekspertów zagranicznych, którzy pełnią rolę współpromotorów (*European University Association: Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*, 2007).

W raporcie European University Association dokonano zestawienia danych ze sprawozdań 25 krajów, dotyczących minimalnych wysokości grantów rocznych przypadających na jednego doktoranta (porównaj tab. 6).

Tab. 6. Minimalne granty roczne dystrybuowane doktorantom

Wartość rocznego grantu	Liczba krajów	Kraje
mniej niż 5000 euro	9	Austria*, Chorwacja, Czechy, Estonia, Litwa, Łotwa, Rosja, Rumunia, Słowacja
7000–21000 euro	13	Andora, Austria*, Belgia (Flandria), Finlandia, Francja, Hiszpania, Irlandia, Islandia, Lichtenstein, Szkocja, Szwecja, Wielka Brytania (Anglia, Walia), Włochy
więcej niż 22000 euro	5	Austria*, Dania, Holandia, Norwegia, Szwajcaria

Źródło: European University Association, *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges. Report prepared for European universities and ministers of higher education*, Brussels 2007, s. 35.

* W Austrii dystrybuuje się granty w trzech wymienionych w tabeli zakresach rocznej wartości.

Źródłem podanych w tabeli zakresów wartości (mniej niż 5000 euro, 7000–21000 euro, więcej niż 22000 euro) rocznych grantów dystrybuowanych doktorantowi są wyłącznie środki publiczne. Analizując tabelę 6 stwierdzić należy wyraźny podział krajów Europy na te, które posiadają stabilną sytuację ekonomiczną i gospodarczą, położone są raczej w zachodniej i centralnej części kontynentu oraz w większości są członkami Unii Europejskiej (18 krajów) – przekazywane doktorantowi środki przekraczają 7000 euro – oraz te, które niedawno zostały członkami Unii Europejskiej lub nie posiadają członkostwa, położone są we wschodniej części kontynentu – wartości rocznych grantów są niższe niż 5000 euro (8 krajów). Austria wykazywana jest w tabeli w kontekście trzech zakresów wartości finansowania. Zamieszczone w raporcie tego kraju kwoty wahają się od 180 do 7272 euro (*European University Association: Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*, 2007).

Warto też poczynić w tym miejscu uwagę natury formalnej. W części spośród analizowanych krajów doktoranci posiadają status pracownika lub łączą status pracownika i studenta (porównaj tab. 2 i tab. 6). W takiej sytuacji kwoty wydatkowane w przeliczeniu na jednego doktoranta muszą być wyższe.

• Czas trwania studiów

Czas trwania studiów doktoranckich w krajach europejskich zależy od dyscypliny naukowej, w ramach której rozwijane są badania, od formy i modelu studiowania oraz statusu osoby

studiującej. Zwykle krótszy jest okres procesu badawczego rozwijanego w dziedzinie nauk ścisłych, medycyny. Dłużej prowadzą badania doktoranci w zakresie nauk społecznych i humanistycznych (zwłaszcza gdy są to projekty badań podłużnych). Krócej trwa tok studiów doktoranckich stacjonarnych, odbywanych w programie ustrukturyzowanym lub w oparciu o inne zorganizowane modele w porównaniu z formą studiowania zaocznego, czy w ramach programu indywidualnego.

Dokonując porównania krajów europejskich ze Stanami Zjednoczonymi i Kanadą, wyłaniają się następujące różnice: niższy niż w Ameryce odpad i odsiew studentów, ale jednocześnie dłuższy średni czas trwania studiów doktoranckich i tym samym – pozyskiwania stopnia naukowego oraz późniejszy średni wiek rozpoczynania i kończenia studiowania (Kehm; Frijdal, 2007).

• **Opieka naukowa**

W wielu publikacjach na temat studiów doktoranckich podejmowana jest kwestia opieki naukowej nad doktorantami oraz jakości tego procesu. Generalnie uważa się, że jest to jeden z najpoważniejszych problemów trzeciej fazy szkolnictwa wyższego. Precyzyjne regulacje dotyczące jakości przygotowania prac promocyjnych (a taką jest praca doktorska) oraz wyboru opiekunów naukowych mają jedynie kraje skandynawskie, Holandia i Wielka Brytania. W pozostałych krajach europejskich decyzję o wyborze „osoby mistrza” deleguje się na rady naukowe poszczególnych instytucji prowadzących kształcenie doktoranckie lub ich instytutów czy wydziałów. To z kolei prowadzi często do zróżnicowania wymogów stawianych przez promotorów doktorantom, a ostatecznie – do niekiedy znaczących różnic w dziedzinie jakości prac doktorskich (Green, Powell, 2005; European University Association, 2005).

• **Ocena pracy**

Procedura oceny pracy doktorskiej wykazuje ogromne zróżnicowanie w porównywanych krajach. Różnice dotyczą wszystkich aspektów oceniania: poczynając od kryteriów oceny (obiektywnych i transparentnych), czasu jej przeprowadzenia; poprzez skład zespołu oceniającego i zasady doboru jego członków; do miejsca i formy prezentowania oceny. Ten element kształcenia doktoranckiego budzi szereg kontrowersji zwłaszcza w kontekście obiektywizmu dokonywanej oceny (*European University Association, Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*, 2007).

• **Odpowiedzialność instytucjonalna za kształcenie doktoranckie**

Kwestia kształcenia doktoranckiego stała się współcześnie jednym z narodowych priorytetów rozwojowych poszczególnych krajów. Dlatego odpowiedzialność za ten poziom kształcenia spoczywa na różnorodnych instytucjach publicznych. Najczęściej są to ministerstwa: w 21 krajach ministerstwo edukacji i nauki, w 9 – ministerstwo edukacji, w 1 – ministerstwo nauki, w 3 – ministerstwo edukacji i szkolnictwa wyższego oraz nauki. W belgijskiej Walonii funkcję tę pełni Ministerstwo Wspólnoty Francuskiej i Funduszu Narodowego Badań Naukowych, a w Bośni-Hercegowinie – Ministerstwo Spraw Wewnętrznych. Jedynie Szwajcarzy powierzyli odpowiedzialność za kształcenie doktoranckie instytucji innej niż ministerstwu, a mianowicie – kolegium rektorów wyższych uczelni (porównaj tab. 7) (*European University Association: Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges*, 2007).

Tab. 7. Instytucje odpowiedzialne za kształcenie doktoranckie

Rodzaj instytucji	Liczba krajów	Kraje
Ministerstwo edukacji i nauki	21	Andora, Albania, Armenia, Austria, Chorwacja, Czarnogóra, Estonia, Francja, Gruzja, Hiszpania, Holandia, Irlandia, Islandia, Litwa, Łotwa, Niemcy, Norwegia, Rosja, Rumunia, Szwecja, Włochy
Ministerstwo edukacji	9	Belgia (Flandria), Cypr, Czechy, Finlandia, Grecja, Lichtenstein, Malta, Słowacja, Turcja
Ministerstwo nauki	1	Dania
Ministerstwo edukacji i szkolnictwa wyższego oraz nauki	3	Polska, Szkocja, Wielka Brytania (Anglia, Walia)
Konferencja rektorów	1	Szwajcaria
Ministerstwo Spraw Wewnętrznych (Minister of Civil Affairs)	1	Bośnia-Hercegowina
Ministerstwo Wspólnoty Francuskiej i Funduszu Narodowego Badań Naukowych (Minister de la Communauté Française and Fonds National de la Recherche Scientifique)	1	Belgia (Walonia)

Źródło: European University Association, *Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges. Report prepared for European universities and ministers of higher education*, Brussels 2007, s. 26.

Uwagi końcowe – gdzie jesteśmy i dokąd zmierzamy?

Oczekiwania kierowane obecnie wobec instytucji kształcenia wyższego w Europie są coraz szersze i bardziej zróżnicowane, a niekiedy także przeciwstawne. Z jednej bowiem strony ma ono być instrumentem sprawiedliwości społecznej, promować zarówno równość, jak i wybór, wolność, indywidualizm i różnorodność. Powszechnie uważa się, że to właśnie uniwersytet wpaja młodzieży wartości pozwalające na zintegrowanie społeczeństwa. Żądaniom integracji uniwersyteckiego kształcenia ogólnego towarzyszą głosy nawołujące do powoływania coraz większej liczby dyscyplin i specjalności profesjonalnych, a zatem specjalizacji. Z drugiej natomiast strony uniwersytet pozostaje instytucją kultywującą dawną tradycję, stojącą na straży starego porządku i pozwalającą na utrzymanie prestiżu dotychczasowych elit. Dlatego naciskom zwiększenia limitów przyjęć na studia przeciwstawiane są opinie optujące za ich ograniczaniem (Metcalf, 2007).

Przeprowadzona analiza porównawcza pozwala na dwa zasadnicze uogólnienia – po pierwsze, kształcenie doktoranckie w Europie jest zróżnicowane; po drugie, trzecia faza edukacji wyższej podlega aktualnie transformacji. Podstawę zachodzących zmian stanowią działania inicjowane przez agendy Unii Europejskiej. Kluczowym dla przemian kształcenia doktoranckiego jest z pewnością strategiczny cel budowy do roku 2010 Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego i Europejskiej Przestrzeni Badań, która ma zapewnić znaczący wkład w dokonywanie wymiany naukowej na Starym Kontynencie.

Kształcenie doktoranckie przestało być już wyłącznie odpowiedzialnością profesorów-mistrzów oraz doktorantów-terminujących badaczy. Współcześnie ten poziom rozwoju poznawczego, intelektualnego i twórczego został znacząco zinstytucjonalizowany i w pewnym sensie upolityczniony. Sformalizowaniu ulega nabór na studia i czas ich trwania, programy studiowania, procedury sprawowania opieki naukowej, monitorowania rozwoju studenta oraz

finalnej oceny pracy promocyjnej. A wszystko to zostało podporządkowane politycznej wizji promowanej przez struktury Unii Europejskiej „społeczeństwa wiedzy” oraz „Europy wiedzy”.

Zalecane modele organizacji badań naukowych i kształcenia kolejnych pokoleń młodych badaczy mają zachodzić w następujących kierunkach:

- od przestrzeni narodowej (krajowej) ku międzynarodowej;
- od badań podstawowych, ukierunkowanych na odkrywanie wyjątkowości zjawisk do badań zorientowanych na wyniki;
- od projektów badawczych indywidualnych do zespołowych;
- od badań wąskich, zorientowanych dyscyplinarnie do badań wielodyscyplinarnych i międzydyscyplinarnych;
- od małych laboratoriów do większych centrów badawczych, instytutów i dużych programów;
- od badań prowadzonych w pojedynczych instytucjach do przedsięwzięć realizowanych w ramach ogromnych konsorcjów;
- od projektów badawczych o charakterze fragmentarycznym do dużych, rozległych programów badawczych;
- od publicznie lub przez uniwersytet finansowanych badań do wielości i różnicowania źródeł finansowania;
- od indywidualnych, ograniczonych badań do badań usytuowanych wewnątrz ogromnych programów lub projektów;
- od ubogiego akademizmu do profesjonalizmu w badaniach;
- od centralnie chronionego bezpieczeństwa badaczy do konkurencyjności i rozwoju zawodowego;
- od utylizacji zasobów do wzbudzania i podtrzymywania rozwoju;
- od tradycyjnych doktoratów ukierunkowanych teoretycznie do współistnienia tych pierwszych z tzw. doktoratami profesjonalnymi (Kehm).

Przyszły europejski kształt edukacji doktoranckiej oraz prowadzenia badań przez młode pokolenie badaczy powinien – w świetle *Deklaracji Bolońskiej*, *Strategii Lizbońskiej*, *Komunikatu Praskiego z konferencji europejskich ministrów szkolnictwa wyższego*, *Komunikatu Berlińskiego*, *Komunikatu z Bergen* i *Komunikatu Londyńskiego* – uwzględniać:

- doprowadzenie do wyłonienia bardziej systematycznego, ustrukturyzowanego modelu studiowania, charakteryzującego się większą przejrzystością, uwzględniającego rodzaj kodeksu etycznego, regulacji lub kontraktów w definiowaniu praw i odpowiedzialności instytucji organizującej kształcenie doktoranckie, opiekunów naukowych i studentów;
- położenie większego nacisku na internacjonalizację studiów doktoranckich w oparciu o większą mobilność studentów oraz wykorzystywanie różnorodnych płaszczyzn wymiany (np. treści tego, co jest nauczane i wykładane);
- zwiększanie rządowego i instytucjonalnego kierowania studiami doktoranckimi oraz badaniami prowadzonymi przez doktorantów;
- zwiększenie nacisku na rozwijanie kompetencji badawczych, które będą możliwe do wykorzystania w miejscu pracy poza uczelnią, w której toczy się kształcenie doktoranckie,
- zmiana modelu zatrudnienia doktorów z możliwości związanych z tradycyjnym dla tej grupy absolwentów rynkiem pracy, czyli uczelniami i instytutami badawczymi (ten model dominuje nadal w Europie Południowej, Centralnej i Wschodniej), na tzw. „rynek rozszerzony”, obejmujący także sferę gospodarki i usług (obecny w krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych – np. w Finlandii od 1995 roku ponad 50% doktorów znajduje zatrudnienie w przemyśle; w Niemczech większość zarządzających dużymi firmami posiada stopień dok-

tora; w Stanach Zjednoczonych w firmie Sun Microsystems do pracy w dziale projektowania przyjmowani są wyłącznie doktorzy).

Literatura

1. Cyłkowska-Nowak M. (2004), Geneza i rozwój szkolnictwa wyższego w Europie i świecie. W: Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy zachodniej, red. M. Cyłkowska-Nowak, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
2. Cyłkowska-Nowak M. (2004), Szkolnictwo wyższe i „choroba dyplomu” – analiza wybranych kontekstów. W: Selekcyjna funkcja szkolnictwa wyższego w krajach Europy zachodniej, red. M. Cyłkowska-Nowak, Wydawnictwo Wolumin, Poznań.
3. Deklaracja Bolońska, i co dalej? Zbiór komunikatów, wytycznych i sugestii, Uniwersytecka Komisja Akredytacyjna (2004), Poznań (<http://www.uka.amu.edu.pl/pictures/bolonia.pdf>; 2.04.2008)
4. European University Association (2005), Doctoral Programmes for the European Knowledge Society, Brussels (http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Doctoral_Programmes_Project_Report.1129278878120.pdf, 20.05.2008).
5. European University Association: Doctoral Programmes in Europe's Universities: Achievement and Challenges (2007), Report prepared for European universities and ministers of higher education. Brussels 29-32, 35.
6. Frijdal A.C. (2007), Doctoral Training in Europe: the European University Institute, Florence, Italy. European University Institute, Florence 2007.
7. Green H., Powell S. (2005), Doctoral Education in Contemporary Higher Education, Open University Press, Maidenhead.
8. Kehm B.M.: Doctoral education in Europe and North America: a comparative analysis. International Centre for Higher Education Research, Kassel, Germany (www.postbandpress.com/pp/books/online/fyos/083/0067/0830067.pdf; 20.05.2008).
9. Kupisiewicz Cz. (1995), Szkolnictwo w procesie przebudowy. Warszawa.
10. Kwiram A.L. (2007), Doctoral Education Reform Abroad, *Graduate Education Newsletter*, nr 6.
11. Metcalfe J. (2007), What is a Ph.D.? *Graduate Education Newsletter*, nr 6.
12. OECD (2008), Steering and Funding of Research Institutions: Country Report UK (<http://www.oecd.org/dataoecd/24/35/2507946.pdf>, 2.02.2008).
13. Perkin H. (1987), The Historical Perspective. W: Perspectives on Higher Education, red. B.R. Clark Berkeley – London.
14. Reichert S. (2007), Developing Doctoral Education in Europe. Reichert Consulting Policy & Strategy Development in Higher Education, UNICA Bologna Lab, Lausanne.
15. TRENDS V (2007), Universities shaping the European Area (David Crosier). Lewis Purser & Hanne Smidt.
16. Zgaga P. (2007), The Bologna Process and the Reform of Doctoral Education in Europe, *Graduate Education Newsletter*, nr 7-8.

Recenzent:

prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autora:

dr n. hum. Mirosława CYLKOWSKA-NOWAK

Uniwersytet Medyczny

Zakład Edukacji

ul. Smoluchowskiego 11, 60-179 Poznań

tel./fax (+4861) 8612 271

mcylkowska-nowak@wp.pl

Źródła i potrzeby kształcenia ustawicznego nauczycieli

Sources and Sorts of Continuing Education of Teachers

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, potrzeby edukacyjne, kompetencje nauczycieli, przygotowanie zawodowe.

Key words: continuing education, educational needs, teachers competences, professional preparation.

Summary

The author of the following article starts from indicating the objective reasons for continuing education of adults, concentrates on advisability of such activities towards teachers, describing some gaps of their professional competences.

W 1551 roku Szymon Marycki w dziele „O szkołach czyli akademiach ksiąg dwoje” precyzyjnie i odważnie sformułował ideę edukacji ustawicznej. Refleksje nad potrzebą całościowego kształcenia odnajdujemy jednak jeszcze wcześniej – np. w pismach Konfucjusza, Hipokratesa, Sokratesa czy Platona, Hezjoda i Solona (Aleksander, 1995). Istotny wpływ na rozwój koncepcji edukacji permanentnej w czasach nowożytnych miał J. A. Komeński, twierdząc, że każdy okres życia człowieka jest szkołą (zob.: Komeński, 1964). Warto pamiętać również o myślicielach epoki Oświecenia, wskazujących na konieczność zdobywania i uzupełniania wiedzy „od kołyski po grób” (zob.: Condorcet, 1957). Potrzeba ciągłości edukacji pojawia się też w utopijnych koncepcjach państwa.

Współczesne podwaliny idei edukacji ustawicznej tworzyli intelektualiści tacy jak: Basil Yeaxlee (*Lifelong Education*), Richard Livingstone oraz Paul Lengrand, który wniósł omawianą problematykę pod obrady agend, komisji i konferencji UNESCO (zob.: Aleksander, 1995 oraz Lengrand, 1986).

Międzynarodowe konferencje poświęcone sprawom oświaty dorosłych (Elsinore – 1949, Montreal – 1960, Tokio – 1972, Paryż – 1984, Hamburg – 1997) (Półturzycki, 2006) przyczyniły się do uznania idei edukacji ustawicznej za naczelną ideę edukacyjną już w latach 60., a w kolejnych utrwalały przekonanie o konieczności doskonalenia jej realizacyjnego wymiaru.

Współczesne źródła potrzeb edukacji ustawicznej dorosłych

Mówiąc o realizacji idei kształcenia ustawicznego w odniesieniu do ludzi dorosłych, warto wskazać na źródła i rodzaje potrzeb w tym zakresie. Pierwsza ich grupa wynika bezpośrednio z niezawinionej „niewydolności” współczesnej szkoły dla dzieci i młodzieży. Owa „niewydolność” polega na obiektywnym braku możliwości przygotowania człowieka do funkcjonowania na przestrzeni całego życia z powodu niespotykanego dotąd tempa przemian cywilizacyjnych. Współczesny absolwent szkoły, niezależnie od jej poziomu kształcenia, jest narażony na kilkakrotną zmianę zawodu w ciągu swego życia.

Postęp naukowo-techniczny oraz społeczny nie daje szans na antycypację przyszłościowych wymagań stawianych przed jednostkami w sferach aktywności zawodowej, rodzinnej, społecznej czy obywatelskiej. Sukcesy odnoszone w nauce szkolnej nie gwarantują w życiu dorosłym powodzenia zawodowego, stąd kompetencje zdobyte na poziomie edukacji dla dzieci i młodzieży muszą być modernizowane w ciągu życia dorosłego. T. Aleksander określa to zjawisko postępującą inflacją wiedzy i umiejętności (Aleksander, 1995). Spotyka się sugestie, że dezaktualizacja połowy nabytej wiedzy specjalistycznej w niektórych dziedzinach trwa już tylko od 3 do 5 lat. Tak dużego ubytku nie można uzupełniać jedynie drogą wprowadzenia na rynek pracy nowych absolwentów. Jest to kolejna przesłanka konieczności wydłużenia kształcenia na okres dorosłego życia człowieka.

Permanencja kształcenia ma też swoje źródła w potrzebach utrzymania stabilności i efektywności ustroju polityczno-gospodarczego państwa. Związek ten wydaje się być na pierwszy rzut oka dość mglisty. Jednak, sprawność funkcjonowania systemu edukacji ustawicznej realnie wpływa na poziom akceptacji istniejącej rzeczywistości ustrojowej przez obywateli. Państwo, dające możliwości ciągłego aktualizowania wiedzy i umiejętności, warunkuje jednocześnie szanse na rozwój i awans zawodowy swych obywateli. Tym samym buduje w nich poczucie satysfakcji i zaufanie do systemu oświatowego. Odwrotna sytuacja może skutkować budzeniem nastrojów niezadowolenia, emigracją zagraniczną, a nawet aktywnym sprzeciwem wobec panującego ładu społecznego i polityki oświatowej (zob.: Aleksander, 1995).

Wspomniany wcześniej proces szybkich i często niekontrolowanych przemian cywilizacyjnych niesie ze sobą nie tylko pozytywne zjawiska i fakty. Zmiany te często stanowią zagrożenie dla całościowego i perspektywicznego funkcjonowania współczesnych społeczeństw. Wydaje się, że część z omawianych przemian powoduje pewien chaos aksjologiczny, często też poczucie zagubienia i zachwiania integracji tożsamości indywidualnej i zbiorowej, odchodzenie od ponadczasowych, ogólnoludzkich systemów wartości. Przejawem tego jest komercjalizacja i merkantylizacja naszego życia oraz coraz większa powszechność orientacji hedonistycznych i materialistycznych w postawach ludzkich. Problematyka ta stawia przed edukacją ustawiczną misję aktywnego propagowania i upowszechniania wartości i postaw prohumanistycznych.

Wypada wskazać na jeszcze jedną grupę potrzeb kształcenia ustawicznego dorosłych, których charakter można określić mianem „dydaktycznych” (Aleksander, 1995). Ciągłość aktywności edukacyjnej gwarantuje sprawność poznawczą człowieka do późnych lat życia. Zanik „wprawy” w uczeniu się człowieka dorosłego, stającego wobec nieoczekiwanych wyzwań edukacyjnych, skutkuje poczuciem bezradności, przeżywaniem sytuacji stresujących oraz koniecznością wzmocnienia wysiłku w procesach kształceniowych.

Warto też pamiętać, że edukacja permanentna w Polsce podlega od 2004 roku procesom unifikacji i komplementarności z systemami oświatowymi w krajach Unii Europejskiej. Do jej zadań należy więc również wyrównywanie dotychczasowych zapóźnień edukacyjnych i wprowadzanie standardów obowiązujących w krajach Europy Zachodniej. W sferze niezbędnych kompetencji wypada tu wymienić np. znajomość języków obcych, umiejętności posługiwania się technologiami IT i ICT czy znajomość przepisów prawa wspólnotowego.

Współczesne rekomendacje dotyczące organizacji i misji edukacji ustawicznej (Biała Księga Komisji Europejskiej, 1997, Delors, 1998, Lifelong Learning for All, 1996) akcentują konieczność poszerzania, ale i głębokich zmian w istniejących systemach oświaty. Niemale znaczenie ma dla tych przemian postępująca globalizacja. Wspomniane dokumenty sugerują również konieczność zmian w obszarze waloryzowania przygotowania zawodowego uzyskiwanego nie tylko w systemie szkolnym, ale również w instytucjach edukacji nieformalnej, w tym również na drodze samokształceniowej.

Kompetencje zawodowe nauczycieli wobec wyzwań ustawiczności kształcenia

Przyjęcie założeń nowoczesnego kształcenia ustawicznego wiąże się z alternatywnym postrzeganiem sylwetki i roli nauczyciela. Jego funkcja staje się tym ważniejsza, że praca ta polega nie tylko na wyposażaniu w wiedzę i wychowywaniu, ale i na wdrażaniu do edukacji ustawicznej młodych pokoleń. Nauczyciel dziś to organizator pracy, współuczący się, wzór aktywności intelektualnej, sprawny i twórczy metodyk.

Z tych względów edukacja nauczycieli jest obecnie tym działem oświaty, na który specjaliści kształcenia ustawicznego zwracają szczególną uwagę. Od właściwego zorganizowania tego procesu, połączenia go z nowoczesnym systemem doskonalenia nauczycieli zależy powodzenie wdrożenia założeń edukacji ustawicznej do całego systemu oświaty i wychowania.

Mówiąc o całościowym przygotowaniu nauczycieli do zawodu, mamy najczęściej na myśli: a) kształcenie – które w tradycyjnym rozumieniu oznacza zdobywanie przez przyszłych nauczycieli kluczowych i w miarę pełnych kwalifikacji zawodowych, b) doksztalcenie – rozumiane jako dostarczanie im dodatkowych lub brakujących elementów przygotowania zawodowego w trakcie aktywności zawodowej, oraz c) doskonalenie – które można uznać za takie wzbogacanie kwalifikacji, które będą gwarantować sukces (awans) zawodowy nauczyciela oraz będą świadczyć o ponadprzeciętnym stopniu przygotowania zawodowego.

Analizując wzajemne relacje znaczeń tych pojęć, można dojść do prostego wniosku, że pełne przygotowanie zawodowe nauczyciela z pewnością nie może mieć charakteru jednorazowego. Teza ta staje się oczywista w obliczu przemian cywilizacyjnych, leżących u podstaw konieczności wdrażania kształcenia ustawicznego. Nauczyciel „skazany” jest niejako podwójnie na permanencję edukacji. Raz – tak jak każdy inny obywatel, wymagający wspomagania w szybko zmieniającym się świecie. Drugi raz – w roli tego, który jest odpowiedzialny za przygotowanie do kształcenia ustawicznego swoich uczniów.

O pełnym (skończonym) przygotowaniu do zawodu można mówić jedynie w odniesieniu do sytuacji zawodowych charakteryzujących się względną powtarzalnością. Tymczasem nauczyciel zawsze działa w sytuacjach niepowtarzalnych, otwartych, niestereotypowych (zakładamy oczywiście, że ma on wolę bycia dobrym nauczycielem). Specyfika zawodu nauczyciela wynika z faktu, że ma on do czynienia nie z rzeczami, lecz z ludźmi. Uczeń jest osobą niepo-

wtarzalną, zmieniającą się nieustannie w czasie. Każdy wymaga stosowania nieco innych metod wspomagania go w rozwoju. Praca nauczyciela nie jest działalnością techniczną, lecz ma charakter komunikacyjny, odwołujący się do logiki dialogu, a nie do racjonalności instrumentalnej (Kwaśnica, 2004). Niezasadne jest zatem przekonanie, że aby uzyskać oczekiwane efekty działalności pedagogicznej, wystarczy zaopatrzyć nauczyciela w kilka sprawdzonych przepisów (recept) postępowania. Bogactwo potrzeb w pracy wychowawczej i kształceniowej nigdy nie pozwoli na konstrukcję uniwersalnych algorytmów (instrukcji) zachowań zawodowych w pracy nauczyciela. Stąd konieczność ciągłego bogacenia jego kwalifikacji.

Na osobne omówienie zasługuje kwestia kompetencji, jakie powinien rozwijać w sobie nauczyciel, odpowiednio do standardów współczesnej edukacji ustawicznej. Tradycyjna klasyfikacja, wyróżniająca kwalifikacje merytoryczne i metodyczne, nie wytrzymuje dziś próby czasu. W zamian proponuje się podział na kompetencje praktyczno-moralne oraz techniczne (Kwaśnica, 2004).

Wśród kompetencji praktyczno-moralnych nauczyciela wyróżnia się kompetencje interpretacyjne. Od ich poziomu zależy umiejętność odczytywania i rozumienia znaczeń zjawisk czy procesów w otaczającym nas świecie. Kompetencje te, jakkolwiek ważne w życiu każdego człowieka, mają w pracy nauczyciela szczególne znaczenie ze względu na jego rolę przekazywania owych znaczeń i ich interpretacji uczniom. Ponieważ umiejętność rozumienia sensów elementów otaczającej nas rzeczywistości jest jedną z kluczowych, to odpowiedzialność kształtujących ją nauczycieli jest bardzo wysoka (zob.: Dudzikowa, 1993).

Równie mocno należy podkreślić znaczenie kompetencji moralnych nauczyciela, których posiadanie nie jest tożsame z formalną wiedzą etyczną, ani z przestrzeganiem norm w ramach przyjętej opcji ideologicznej. Oznaczają one zdolność prowadzenia wewnętrznego dialogu, dotyczącego przyjmowanych postaw wobec innych i samego siebie. Są niejako „sumieniem zawodowym” nauczyciela. Od poziomu tych kompetencji zależy jakość autorefleksji, dojrzałość duchowa (niekoniecznie w znaczeniu religijnym), a także charakter opartych na nich zachowań. Dodać należy, że owa gotowość do etycznego namysłu powinna mieć charakter stały. Kompetencje moralne są szczególnie ważne dla osobowości nauczyciela, gdyż stanowi on wzór osobowy dla swoich podopiecznych (Kwaśnica, 2004).

Efekty pracy nauczyciela zależne są też od kompetencji komunikacyjnych. Ich istota polega nie tylko na praktycznej umiejętności nadawania i odbierania komunikatów, kulturalnym prowadzeniu rozmowy czy po prostu na jasności i precyzji wyrażania myśli. Kompetencje komunikacyjne należy traktować również jako rzeczywistą chęć porozumienia się z innymi, jako wolę wspólnego odkrywania tego co nieznane, dochodzenia do prawdziwej, osobistej bliskości intelektualnej i duchowej z drugim człowiekiem. W pracy nauczyciela przejawiać się one powinny choćby w zdolności do empatycznego traktowania i akceptacji drugiej osoby, w zdolności do krytycznej analizy obserwowanych zjawisk, faktów i zachowań czy choćby jako umiejętność niedyrektywnego traktowania partnerów w dialogu (Kwaśnica, 2004).

Kompetencje techniczne (formalno-dydaktyczne) nauczyciela odnoszą się w sposób bezpośredni do zamierzonych efektów jego pracy, rozumianych np. jako wiedza, umiejętności czy zachowania uczniów. Wśród nich wymienić należy kompetencje normatywne. Ich istota sprowadza się do umiejętności wyboru i określenia instrumentalnie rozumianych celów procesów kształcenia i wychowania (Kwaśnica, 2004). Im wyższy ich poziom, tym nauczyciel precyzyjniej i sensowniej formułuje własne zadania w procesach edukacyjnych, a tym samym sprawniej

i z przekonaniem je realizuje. Miernikiem poziomu tych kompetencji jest też stopień rozumienia intencji nauczyciela i angażowania się w proces edukacji ze strony uczniów. Sprawność działania nauczyciela zależna jest też od kompetencji *stricte* metodycznych. Determinują one umiejętność działania gwarantującego właściwy przebieg i porządek czynności nauczania i uczenia się. W praktyce szkolnej zwykło się je nazywać znajomością metod nauczania, umiejętnością odpowiedniego ich doboru i kompilacji, a nawet modyfikowania (twórczego ich przetwarzania), w zależności od zmieniających się sytuacji edukacyjnych (Kwaśnica, 2004). Znaczenie kompetencji metodycznych jest w sposób oczywisty niezmiernie istotne dla technicznej strony realizacji procesów dydaktyczno-wychowawczych.

Uzupełnieniem wyżej wspomnianych kompetencji są kompetencje realizacyjne. Ich posiadanie oznacza umiejętności organizowania warunków dla procesu dydaktyczno-wychowawczego, tzn. tworzenia programów nauczania, wyboru środków i pomocy dydaktycznych, organizacji przestrzeni i czasu dla uczniów, w taki sposób, aby sprzyjały realizacji założonych celów i właściwemu wykorzystaniu przyjętych metod nauczania-uczenia się (Kwaśnica, 2004).

Odnosząc rozważania o kompetencjach nauczycielskich do procesu i efektów przygotowania zawodowego i możliwości, jakie daje w tym zakresie edukacja ustawiczna, warto zwrócić uwagę na dwa nasuwające się ogólne wnioski.

Kompetencje techniczne nauczyciel najczęściej zdobywa w sposób instytucjonalny, za pomocą zewnętrznych, często sformalizowanych źródeł wiedzy. Poziom uzyskiwanego na wyższych uczelniach przygotowania zawodowego dzisiejszych nauczycieli należy określić jako nie do końca zadowalający. Szczególne niedostatki obserwowane są w obszarze znajomości i umiejętności wykorzystania w pracy nowoczesnych środków i pomocy dydaktycznych, opartych o technologie komputerowe i systemy nowoczesnej komunikacji.

Jeszcze gorzej prezentuje się funkcjonowanie kompetencji praktyczno-moralnych nauczycieli. Egzemplifikacją braków w tym zakresie mogą być nagłaśniane ostatnio w mediach niepokojące wydarzenia, ukazujące z jednej strony bezradność nauczycieli wobec patologicznych zachowań uczniów, z drugiej brak ich autentycznej uwagi oraz poczucia odpowiedzialności w procesach wychowania młodego pokolenia. Omawiane kompetencje wymagają zawsze osobistego zaangażowania oraz wewnętrznego namysłu i dyscypliny moralnej. Mimo iż są one wypadkową indywidualnych, weryfikowanych wewnętrznie doświadczeń, to ich poziom zależy także od nabywanych formalnych kwalifikacji zawodowych przez nauczyciela.

Warto przy okazji zauważyć, że istnieje prymat kompetencji praktyczno-moralnych nad technicznymi. Teza ta oznacza, że nauczyciel decyduje się na konkretne rozwiązania techniczne w swej pracy dopiero wtedy, kiedy z punktu widzenia jego kompetencji praktyczno-moralnych uzna je za etycznie właściwe i pożądane.

Wskazane powyżej braki w przygotowaniu zawodowym nauczycieli opuszczających mury uczelni (a szczególnie tych, którzy edukację zawodową zakończyli wiele lat wcześniej) mogą i powinny być niwelowane w ramach systemu edukacji ustawicznej. System ten jednak wciąż pozostaje w fazie tworzenia, zbierania i weryfikowania dotychczasowych doświadczeń w tym względzie.

Wracając w tym kontekście do kształcenia ustawicznego nauczycieli, należy stwierdzić, że wspomaganie ich w rozwoju to zadanie obszerne i z pewnością niełatwe. Dodatkowo wymagania stawiane nauczycielom przez władze oświatowe, kolejne akty prawne, ciągle zmieniające ich formalną, ale i rzeczywistą sytuację, a także zmiany zachodzące na edukacyjnym rynku

pracy powodują konieczność podejmowania działań wspierających ich w rozwoju zawodowym. Ponadto, poza typowymi formami dokształcania i doskonalenia zawodowego, nauczyciele oczekują na formy doradcze, które pomogłyby im skuteczniej organizować i planować swą pracę, również poza obszarem kompetencji normatywnych, metodycznych i realizacyjnych.

W ramach tak nakreślonego obszaru edukacji ustawicznej nauczycieli niewątpliwie liczne zadania spadają na ośrodki doskonalenia nauczycieli. Powinny one uzupełniać pojawiające się niedostatki kompetencyjne nauczycieli, którzy swą edukację zawodową kończyli w innej rzeczywistości społecznej, prawnej i ustrojowej, jak też na bieżąco wspomagać świeżo wykształconych nauczycieli, których awans zawodowy, a nawet „być albo nie być” w zawodzie, zależy od posiadanej wiedzy i umiejętności. Należy sobie też ciągle uświadamiać, że od poziomu kompetencji kadr pedagogicznych zależy przyszłość zawodowa, rodzinna i społeczna kolejnych generacji Polaków, obecnych uczniów i wychowanków.

Bibliografia

1. Aleksander T., Kształcenie ustawiczne, [w:] Pilch T., Lepalczyk I. (red.), *Pedagogika społeczna*, Wyd. „Żak”, Warszawa 1995.
2. Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa (edycja polska), WSP TWP, Warszawa 1997.
3. Condorcet J. A. M., *Szkic obrazu postępu ducha ludzkiego poprzez dzieje*, PWN, Warszawa 1957.
4. Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
5. Dudzikowa M., *Koncepcje autokreacyjne – możliwość ich nabywania w trakcie studiów pedagogicznych*, *Edukacja. Studia. Innowacje*, nr 4, 1993.
6. Komeński J. A., *Pisma wybrane*, Wyd. Ossolineum, (tłum. K. Remerowa), Wrocław 1964.
7. Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] Kwieciński Z., Śliwowski B. (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, PWN, Warszawa 2004.
8. Lengrand P. (red.), *Areas of Learning Basie to Lifelong Education*, UNESCO Institute for Education and Pergamon Press, Oxford 1986.
9. *Lifelong Learning for All*, OECD, Paris 1996.
10. Półturzycki J., *Potrzeby i perspektywy rozwoju andragogiki w XXI wieku*, *Edukacja ustawiczna dorosłych*, nr 4 (55), 2006.

Recenzent:

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB

Dane korespondencyjne autora:

Dr Grzegorz SANECKI

Zakład Andragogiki UMCS Wydział Pedagogiki i Psychologii

ul. G. Narutowicza 12

20-004 Lublin

Innowacje pedagogiczne w pracy nauczyciela przedmiotów techniczno-informatycznych

Pedagogic innovations at technical-information subjects teacher's work

Słowa kluczowe: technika, informatyka, nauczyciel techniki i informatyki, innowacje pedagogiczne.

Key words: design technology, computer science, design technology & computer science teacher, pedagogic innovations.

Summary

The article presents the role of a design technology & computer science teacher in the process of education. This role is evaluated according to continuous changes in the field of technology and computer science. Pedagogic innovations are one of the ways of quick and common transformations of education. A teacher-inventor is a person aware of responsibility not only for the process of education but also for undertaken and implemented changes.

Praca nauczyciela wiąże się z koniecznością respektowania stale następujących zmian. Zmiany te pojawiają się w szeroko pojętej oświacie (jako przebudowa systemu szkolnictwa, reforma edukacji) jako ewolucja programów, metod i sposobów nauczania oraz jako następstwa przemian pokoleń uczniów.

Nauczyciel przedmiotów technicznych i informatycznych (często w szkole jest to jedna i ta sama osoba) ma za zadanie przekazywanie nie tyle wiadomości i kształcenie umiejętności, lecz przybliża zdolności orientowania się we współczesnym świecie. Ma wskazywać uczniom drogę do opanowania informacji, umiejętności i nawyków¹, szczególnie zaś objaśniać to, że każda wartość w dziedzinie techniki niesie za sobą antywartość (złe a nawet niebezpieczne wykorzystywanie dorobku techniki i informatyki).

Perspektywiczne spojrzenie na przyszłość uczniów i otaczającej go rzeczywistości ma korzenie w funkcjonującym przed laty nauczaniu jednego przedmiotu – techniki.

Już w latach siedemdziesiątych – w okresie występowania jedynie kształcenia technicznego w szkołach zwracano uwagę na konieczność nie tylko zaznajamiania się przez uczniów z gólnymi zasadami procesów produkcyjnych i wyposażania w umiejętności posługiwania się

¹ W. Andrukowicz: *Dydaktyka komplementarna*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, Warszawa 2004, s. 29.

prostymi narzędziami pracy wytwórczej². Doceniano wagę postępu technicznego, mimo iż informatyka jako dziedzina była pojęciem czysto abstrakcyjnym. Kształcenie politechniczne miało obejmować również wyrabianie umysłowych umiejętności i zainteresowań uczniów w zakresie szeroko pojętej techniki.

Praca nauczyciela realizowana jest dla i wobec uczniów, którzy wywodzą się z określonych środowisk lokalnych. Wiedzano już przed laty, gdy przyjmowano, iż środowisko lokalne (jako ogół warunków i czynników rzeczowych i osobowych), w którym żyje i w którym się wychowuje dziecko, dostarcza okazji do poznania i przyswojenia określonych słów-pojęć.

Kształtowanie się pojęć technicznych uczniów w danym środowisku następuje pod wpływem otoczenia oraz poprzez poznawanie przedmiotów i zjawisk technicznych, występujących w bliskości dziecka. Zasób pojęć technicznych związany jest z wiekiem, a nawet z płcią dziecka³.

Wartości i ocena zjawisk przyjęte przez dziecko często ma odbicie uwarunkowań etyczno-moralnych środowiska lokalnego czy rodzinnego.

Istotą zagadnienia jest jednak to, że dane środowisko nie zawsze odpowiada na bieżąco na pojawiające się nowości i przemiany, jest to zależne nawet od jego kondycji materialnej oraz poziomu intelektualnego. Stąd niebagatelna rola nauczyciela.

Nauczyciel ma za zadanie wprowadzać wychowanka w świat obiektywnego odbioru do robku ludzkości, także i w dziedzinie techniki i informatyki. Ma to na celu umożliwienie uczniom uzyskania osobistego zdania, opinii i podejścia do poruszanych tematów.

Taką działalność może jedynie podjąć nauczyciel odpowiednio przygotowany. Pomijam tu kwestie jego wiedzy i umiejętności pedagogicznych, kwalifikacji i kompetencji w pracy z uczniami. Uczenie i ukazywanie dzieciom zmian związane są z *żywo odczuwaną potrzebą podnoszenia na wyższy poziom kreatywności i doskonałości szkolnictwa różnych szczebli*⁴.

Zasadniczym zagadnieniem rysuje się stosunek nauczyciela do nowego, do podejścia nauczyciela do przemian we współczesnym świecie: do zauważania istotnych zmian, do wartościowania ich pod kątem przydatności pedagogicznej, do oceny wad i zalet celem gruntownego wskazania ich uczniom. Innymi słowy do takiego postrzegania rzeczywistości, jakie niesie za sobą wymierne skutki w jego pracy.

W chwili, gdy nauczyciel spełnia poprzednie, gotów jest do przebudowy pracy własnej lub do przyjęcia innego, nowszego spojrzenia na własne działania. Jedną z form unowocześniania pracy nauczyciela są **innowacje pedagogiczne**.

Innowacje pedagogiczne są działaniem zamierzonym i celowym. Wynikają one ze współczesnego podejścia do potrzeb edukacyjnych i z nowego, innowacyjnego nastawienia nauczyciela do swej pracy. Dążą do zmian, do wprowadzania unowocześnień w działaniu pedagogicznym.

Termin innowacja bywa używany zarówno w znaczeniu rzeczowym (jako wytwór materialny) oraz w czynnościowym (czynność polegająca na obróbce tego wytworu)⁵. Nakładają one

² H. Pochanke: *Dydaktyczne problemy myślenia technicznego uczniów*. Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa – Poznań 1974, s. 21.

³ B. Rosa: *Rozwój pojęć technicznych u uczniów klas początkowych*. WSiP, Warszawa 1982, s. 27.

⁴ *Encyklopedia Pedagogiczna XXI wieku*, Tom 3. Wydawnictwo Akademickie ŻAK, Warszawa 2004, s. 703.

⁵ J. Penc: *Strategie zarządzania. Strategie dziedzinowe i ich realizacja. Zintegrowane zarządzanie strategiczne*. Agencja Wydawnicza PLACET, Warszawa 1995, s. 65.

na nauczyciela konieczność posiadania kompetencji kreatywnych – wychodzących poza przyjęte i do tej pory respektowane wzorce.

Na nauczyciela jest nałożona przez kierunki zmian edukacyjnych potrzeba podjęcia działań w wymiarach odnoszących się do wielostronnego rozwoju ucznia wobec przemian cywilizacyjnych otaczającego go świata (zmiany osobowościowe), wskazania mu celu wartości własnych dążeń (zmiany aksjologiczne), pomoc w określaniu przez ucznia jego miejsca w społeczeństwie XXI wieku (zmiana społeczna), wykorzystywania przez ucznia rozwiązań technicznych (zmiana pragmatyczna)⁶.

Wykonywanie pracy przez nauczyciela opiera się na nabytych podczas studiów umiejętnościach i sprawnościach. Nie są to wartości stałe, ich aktualność wobec nieustannych przemian cywilizacyjnych zanika. Szczególnie jest to widoczne w przypadku nauczycieli tych przedmiotów, które szybko ewoluują – jak ma to miejsce z informatyką lub techniką. **Nauczyciel innowator** zmienia kształt własnej pracy edukacyjnej. Analizuje i unowocześnia kształt treści nauczania, ich zakres i przedmiot (zależnie od pojawiających się społecznie lub politycznie potrzeb, wymogów aktualnej sytuacji).

Nauczyciel taki wprowadza innowacje metodyczno-organizacyjne, wnoszące zmianę od praktycznej strony działań, nakładające na niego potrzebę zwrócenia się ku ulepszaniu form, metod i sposobów pracy mając na celu przyszłe rezultaty pracy pedagogicznej. Daje to takie rozwiązania, które mają usprawniać przebieg procesu kształcenia.

Dla **nauczyciela przedmiotów technicznych i informatycznych** jest to konieczność takiego nadążania za zmianami zewnętrznymi – pozaszkolnymi, aby mogły korelować z programami nauczania oraz aby były rzeczywistym odbiciem postrzegania otaczającej ucznia rzeczywistości.

Na potrzeby klasyfikacji innowacji można rozdzielić ją na obszary pracy pedagogicznej. Jawia się wówczas jako innowacje typu A, B i C⁷.

Innowacje przyjmują praktyczną formę upowszechniania nowych technik postępowania, zaspokojenia określonych potrzeb społecznych, w tym i edukacyjnych. W związku z tym **innowacje A** obejmują w coraz szerszy sposób nowe spojrzenie na nauczanie i uczenie się. Do klasycznych środków pracy nauczyciel dodaje nowe środki komunikacji i przekazu, które mogą w zasadniczy sposób przyczynić się do przemiany systemu edukacyjnego oraz stworzenia infrastruktury do pracy i nauki na miarę współczesnej gospodarki cyfrowej.

Z kolei **innowacje B** dotyczą zmian operacyjnych treści i metod nauczania, form, metod i sposobów kontroli efektów pracy uczniów i z wystawianymi im ocenami. Zakładają one wprowadzenie nowych modeli pracy nauczyciela⁸.

Innowacje C polegają na zmianie wewnętrznej struktury organizacji (np. pracy klasy).

Innowacje pedagogiczne nie mogą naruszać założonych minimów programowych przedmiotów obowiązkowych, ramowych planów nauczania, zasad oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów, klasyfikacji zawodów i specjalności.

⁶ A. Seredyński: *Kształtowanie postaw humanistycznych w edukacji ogólnotechnicznej*, [w:] *Edukacja humanistyczna, aksjologiczna i estetyczna w świetle programów i potrzeb oświatowych*. Red. J. Kida. Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego, Rzeszów 2003, s. 398–399.

⁷ J. Gęsiński: *Gra o nową szkołę*. WN PWN, Warszawa 1993, s. 177–178.

⁸ B. Przyborowska: *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój*. Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003, s. 68–77.

Jako nowe rozwiązania programowe, organizacyjne i metodyczne innowacje mogą natomiast polegać na: modyfikacji bądź poszerzaniu programów nauczania, łącznym (blokowym) nauczaniu dwóch lub więcej przedmiotów pokrewnych na podstawie jednego programu, realizowaniu własnego, autorskiego programu nauczania przedmiotu obowiązkowego, wprowadzaniu przedmiotów wspomagających profil kształcenia w wybranych szkołach⁹.

Współczesne społeczeństwo XXI wieku nosi często miano **społeczeństwa wiedzy** (jest ona podstawą funkcjonowania społecznego w stale zmieniających się warunkach rozwoju społeczno-gospodarczego)¹⁰. Nazwa ta wynika ze spojrzenia na proces edukacji pod kątem ciągłego i ustawicznego doskonalenia się.

Nauczyciel przedmiotów technicznych ma za zadanie nie tylko uczyć podstaw, uznanych już za klasykę w dziedzinie techniki (rysunek techniczny, materiałoznawstwo czy elementy konstruowania i in.), ale też przybliżać idee najnowszego dorobku techniki (w zakresie mechaniki, budowy i zastosowania materiałów itp.).

Obecne pokolenie traktowane przez to bywa jako pokolenie wieku stałych zmian¹¹. Dla niego multimedialność jest formą oczywistą i mającą wpływ na przyszłą pracę¹². Stąd też trudności ze zrozumieniem przez uczniów idei techniki i konieczności jej rozumienia.

Na nauczycielu informatyki ciąży konieczność śledzenia i rejestrowania najnowszego dorobku w zakresie sprzętu komputerowego, powstających programów i ewolucji zastosowania już istniejących. Nowe technologie informacyjne i oparta o nie edukacja szkolna, stanowią podstawę do włączania uczniów do społeczeństwa medialnego (potrafiącego korzystać z komputera podłączonego do sieci)¹³.

Innowacyjne podejście do procesu dydaktycznego nauczyciel informatyki wykazuje przez pojmowanie przez niego funkcji (informacyjnej, opiniotwórczej, edukacyjnej oraz rozrywkowej) współczesnych mediów¹⁴.

Innowacyjność nauczyciela-instruktora wykorzystania przez uczniów mediów zakłada umiejętność wykorzystywania ich możliwości technicznych w procesie nauczania oraz w trakcie podążania za postępem informacyjno-technologicznym. Media, wprowadzając nowe formy porozumiewania się interpersonalnego, niosą za sobą też innowacje w zakresie kontaktów oraz w płaszczyźnie nauczyciel–uczeń.

Gdy obydwaj napotyka ją na *nowe treści* (wiadomości, informacje, dane) to wprowadzenie ich do procesu nauczania opiera się właśnie na zastosowaniu innowacji w pracy pedagogicznej.

Działalność innowacyjna w pracy nauczyciela staje się wymogiem chwili. Wymusza ją postęp techniczny i informatyczny, potrzeba dotarcia do kolejnych, nowych pokoleń uczniów. Charakteryzują ją działalność poznawcza (nauczyciel musi wiedzieć i umieć) oraz praktyczna

⁹ Zarządzenie MEN z dnia 30 czerwca 1993 roku. DzU MEN 1993, Nr.6 poz. 20.

¹⁰ S.M. Kwiatkowski: *Priorytety edukacyjne Unii Europejskiej*, [w:] *Edukacja. Tradycje, rzeczywistość, przyszłość. Materiały pokonferencyjne I Zachodniopomorskiego Kongresu Edukacyjnego*. Red. C. Plewka. Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie, Szczecin 2005, s. 46.

¹¹ M. Lindstrom: *Dziecko reklamy. Dlaczego nasze dzieci lubią to, co lubią?* Świat Książki, Warszawa 2005, s. 22.

¹² J. Grzenia: *Komunikacja językowa w Internecie*. WN PWN, Warszawa 2007, s. 61.

¹³ T. Goban-Klas: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006, s. 307.

¹⁴ J. Chwaszcz, M. Pietruszka, D. Sikorski: *Media*. Wydawnictwo KUL, Lublin 2005, s. 9–10.

(nauczyciel musi umieć wskazać, zaprezentować czy wyjaśnić zasady funkcjonowania lub zastosowania)¹⁵.

Nauczyciel musi być świadomy odpowiedzialności za swoją pracę i tak nią kierować, aby naprawdę przedstawiać nowe treści i nowe idee w sposób obiektywny i poprawny. Nie może tego dokonywać podporządkowując je swoim chwilowym nastawieniom i ochocie do podjęcia w danym momencie takiego a nie innego działania. Odpowiedzialność wiąże się właśnie z obiektywizmem oraz rzeczowością w podejmowanych treściach i w sposobie ich wprowadzania na lekcji wobec uczniów.

Inspiracją do podejmowania innowacji staje się więc konieczność nadążania. Jawi się to jako pozostający z jednej strony obowiązek uczenia, uzasadniający pracę nauczyciela w szkole. Z drugiej strony wynikająca z pracy pedagogicznej formacja wewnętrzna wychowanka¹⁶ każe mu rewidować własne działania i dostosowywać je do wymogów chwili.

Recenzent:

dr hab. Henryk BEDNARCZYK, prof. ITeE – PIB

Dane korespondencyjne autora:

Dr Marta Bałazak

Politechnika Radomska, Wydział Nauczycielski

ul. J. Malczewskiego 20a

26-600 Radom

Ewa Fleszar

Uniwersytet Szczeciński

Międzywydziałowe Studium Kształcenia Pedagogicznego

Studencka praktyka przedmiotowo-metodyczna

Subject-methodological student training

Słowa kluczowe: student, nauczyciel, praktyka, cele, treści, zadania praktyki, formy i metody.

Key words: student, teacher, practices, purpose, contents and tasks of practices, forms and methods.

Summary

The present program includes informations concerning purpose, contents and tasks of practices, forms and methods of realization of these tasks by students and suggestions about organization, oversight and estimates of work of students by teachers and boards of management of schools.

¹⁵ J. Bućko: *Procesy i organizacje innowacyjne (wybrane zagadnienia)* [w:] *Innowacje – kształcenie – zarządzanie (wybrane zagadnienia)*. Red. J. Bućko. ITeE, Radom 2006, s. 142–143.

¹⁶ M. Dziewiecki: *Komunikacja wychowawcza*. Wydawnictwo SALWATOR, Kraków 2004, s. 11.

Wprowadzenie

Program praktyki zawodowej przedmiotowo-metodycznej w gimnazjach i szkołach ponadgimnazjalnych dla studentów III i IV roku studiów kierunku biologii. Praktyka nauczycielska w gimnazjum odbywa się po III, a w ponadgimnazjalnej po IV roku studiów teoretycznych. Praktyki te wykonywane są przez studentów pod kierunkiem dyrektorów szkół i wyznaczonych przez dyrekcję doświadczonych nauczycieli, pełniących wobec studentów funkcję instruktorów. Program niniejszy zawiera informacje dotyczące celów, treści i zadań praktyki, form i metod realizacji tych zadań przez studentów oraz sugestie dotyczące organizacji, nadzoru i oceny pracy studentów przez nauczycieli i dyrekcje szkół.

Cele praktyki

Głównym celem praktyki jest bezpośrednie poznanie działalności wychowawczej i dydaktycznej szkoły, prowadzonej w formie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych, pracy z organizacjami młodzieżowymi oraz działalności w środowisku. W toku praktyki szkoła ma umożliwić studentowi weryfikację posiadanej wiedzy oraz kształcenie umiejętności jej stosowania w pracy na stanowisku nauczyciela biologii.

Jako cele szczegółowe stawia się:

- poznanie psychiki i zachowań uczniów oraz ich postaw społeczno-moralnych w zespole klasowym i wychowawczym,
- poznanie funkcjonowania procesów psychicznych, warunkujących przebieg uczenia się i zachowań społecznych uczniów,
- pogłębienie znajomości celów, zadań, metod i form organizacji procesu wychowania i nauczania oraz znajomości sposobów planowania pracy nauczyciela,
- kształcenie umiejętności stosowania wiedzy z pedagogiki, psychologii i biologii przy projektowaniu i realizacji zajęć,
- kształcenie umiejętności prowadzenia zajęć z klasą lub grupą uczniów, kierowania ich zachowaniem, a w szczególności procesami psychicznymi, których aktywność jest niezbędna w toku uczenia się oraz umiejętności wywierania wpływu wychowawczego na grupę i na indywidualnego wychowanka,
- kształtowanie własnej postawy opiekuńczej i wychowawczej w stosunku do młodzieży,
- zdobywanie umiejętności i nawyków współdziałania w zespole nauczycieli w realizacji wspólnych zadań pedagogicznych,
- podejmowanie własnych inicjatyw w działaniach wychowawczych i dydaktycznych w połączeniu z krytyczną analizą osiąganych wyników i ocenę skuteczności swoich poczynąń pedagogicznych.

Treść praktyki i zadania szczegółowe dla studenta

Przedstawione wyżej cele student realizuje w toku wykonywania konkretnych zadań (ćwiczeń) w następujących zakresach pracy szkoły:

1. Praca wychowawcza i dydaktyczna w formie lekcji.
2. Działalność w kształtowaniu i umacnianiu systemu wychowawczego, uspołecznianiu uczniów, organizacji wolnego czasu, rozwijaniu indywidualnych zainteresowań i uzdolnień.

3. Organizacja pracy zespołu nauczycieli i kierowanie szkołą.

Wymiar ćwiczeń w tych zakresach podany jest w tabeli na str. 74. Może on być modyfikowany przez dyrekcję w zależności od warunków organizacyjnych szkoły. Dodatkowo student może prowadzić na praktyce inne ćwiczenia zlecone przez nauczycieli akademickich.

• **Praca wychowawcza i dydaktyczna w formie lekcji.**

W ramach tego zadania student powinien poznać praktycznie pracę nauczyciela. Służyć temu będą hospitacje i szczegółowe analizy wzorowych konspektów lekcji prowadzonych przez nauczyciela oraz przygotowanie i prowadzenie lekcji przez studenta. W pierwszych trzech dniach student hospituje i analizuje lekcje, a od czwartego dnia praktyki rozpoczyna prowadzenie przygotowanych przez siebie zajęć. Lekcje należy hospitować w tych klasach, w których student będzie prowadził zajęcia. Ułatwi to ich przygotowanie i prowadzenie. Nie należy rozpraszać zajęć studenta w zbyt wielu klasach, gdyż stwarza to dodatkowo trudności w realizacji ich nowymi z nowymi zespołami uczniów.

W prowadzeniu lekcji student powinien stosować różne metody, środki i formy organizacji nauczania oraz konstruować i organizować różne typy lekcji adekwatne do stawianych celów lekcji. Szczególnie zaleca się prowadzenie nauczania problemowego, stosowanie korelacji między przedmiotami, nauczanie w zespołach, stosowanie pracy indywidualnej z uczniami (szczególnie uzdolnionymi lub mającymi trudności w nauce), stosowanie nowoczesnych środków i nowych technik podnoszących efektywność uczenia się. Wskazane jest, by student prowadził lekcje różnych typów (wprowadzające nowy materiał, ćwiczeniowe, utrwalające, powtórzeniowe, kontrolne) nadając im właściwą strukturę i uwzględniając w nich dominację odpowiedniego ogniwa procesu nauczania.

Szczególną uwagę w prowadzeniu zajęć należy zwrócić na niżej wymienione zagadnienia dydaktyczne:

- stosowanie strategii w nauczaniu biologii
- rodzaje zasad nauczania biologii
- dobór metod nauczania biologii
- efektywność wykorzystania środków dydaktycznych,
- organizacja pracy nauczyciela i ucznia na lekcjach biologii,
- metodyczne aspekty nauczania ekologii i ochrony środowiska
- etyczne aspekty nauczania biologii,
- kształtowanie pojęć biologicznych i ich systemów,
- logiczne operacje myślowe w nauczaniu biologii,
- kształcenie umiejętności biologicznych,
- przestrzeganie zasad bezpieczeństwa i higieny pracy.

• ***Działalność w kształtowaniu i umacnianiu systemu wychowawczego, uspołecznianiu uczniów, organizacji wolnego czasu, rozwijaniu indywidualnych zainteresowań i uzdolnień.***

W toku ćwiczeń w tym zakresie student ma poznać:

- system wychowawczy szkoły, a szczególnie rolę spełnianą w procesie wychowania przez organizacje uczniowskie i samorząd,

- działalność Ligi Ochrony Przyrody (koła) jako organizacji wychowującej przez działanie oraz sposób włączenia tej działalności do pracy wychowawczej w szkole i w klasie,
- zajęcia pozalekcyjne organizowane dla uczniów o specjalnych zainteresowaniach i zdolnościach.

W tym celu student zospituje i przeprowadzi zajęcia w ilości podanej w tabeli. Szczególnie dokładnie należy poznać działalność LOP – przeprowadzając wywiad z opiekunem koła Ligi Ochrony Przyrody na temat warunków, treści i metod i form pracy. Należy też uczestniczyć w przygotowaniu zebrania oraz w okolicznościowej uroczystości (apel, poranek, akademie).

Dla poznania pracy wychowawcy student przez kilka dni asystuje wychowawcy jednej z klas. W tym czasie poznaje uczniów, obowiązki wychowawcy, plan pracy i wynikające z niego aktualne zadania oraz dokumentację prowadzoną przez wychowawcę. W dalszym ciągu praktyki pod nadzorem nauczyciela pełni rolę wychowawcy klasy wewnątrz szkoły. W pierwszym tygodniu hospituje godzinę wychowawczą, a później prowadzi ją pod kierunkiem nauczyciela.

• **Organizacja pracy zespołu nauczycieli i kierowanie szkołą.**

Realizacja ćwiczeń w tym zakresie polega na zapoznaniu studenta przez dyrektora szkoły z praktyczną realizacją podstawowych zadań organizacyjnych i kierowaniem pracą nauczycieli.

Będą to następujące zagadnienia:

- stopień organizacji szkoły i zasady jego ustalania (rekrutacja uczniów, sporządzanie arkusza organizacyjnego szkoły, plan nauczania, etatyzacja),
- organizacja procesu dydaktycznego oraz założenia ideowe i organizacyjne systemu wychowawczego,
- regulamin klasyfikacji uczniów i dokumenty klasyfikacyjne (dziennik, arkusze ocen, świadectwa) oraz tryb postępowania w tym zakresie,
- planowanie i realizacja planów pracy,
- praca rady pedagogicznej (prawa i obowiązki członka rady),
- doskonalenie i doskonalenie nauczycieli,
- zasady finansowania szkoły,
- najważniejsze aktualne problemy w szkole, uznane przez dyrektora za istotne w jej funkcjonowaniu.

• **Inne ćwiczenia zlecone przez nauczycieli akademickich.**

Student może wykonywać na terenie szkoły inne zadania. Mogą to być obserwacje, wywiady, eksperymenty, gromadzenie materiałów do prac seminaryjnych, badań naukowych itp. Treść, metody i formy tych zadań ustalają pracownicy naukowo-dydaktyczni uczelni, którzy prowadzą zajęcia ze studentami.

Metody i formy pracy studenta, dokumentacja i warunki zaliczenia praktyki

Zadania określone w drugiej części programu mają charakter ćwiczeń. Student wykonuje je prowadząc obserwacje, wywiady, studia dokumentacji szkolnej, hospitacje pokazowych zajęć wraz z ich dogłębną analizą i dyskusją nad nimi oraz przygotowując i przeprowadzając zajęcia pod kierunkiem nauczyciela. Z wykonanych ćwiczeń należy sporządzić sprawozdania i notatki w dzienniku praktyki. Dziennik (zeszyt lub teczka z wpiętymi do niej kartkami formatu A-4) przeznaczony jest do udokumentowania wykonanych zadań zawartych w programie. Dziennik

należy podzielić na działy zawarte w drugiej części programu. Notatki w dzienniku mają mieć charakter odpowiedzi na zagadnienia podane w programie. Odpowiedzi te należy ilustrować przykładami zaobserwowanymi w pracy, uzyskanymi z wywiadów i dokumentacji.

Szczególnie dokładnie i wnikliwie należy zanotować sprawozdania analityczne z każdego hospitowanego zajęcia oraz każdy konspekt zajęć przygotowanych i prowadzonych przez studenta. Analiza ma odzwierciedlać istotne, znane studentowi z teorii elementy, które wystąpią w hospitowanych zajęciach. Może ona mieć postać odtworzonego na piśmie konspektu, co zapewni przejrzystość notatki, umożliwi zrozumienie sensu całości jednostki metodycznej, dokonania jej poprawnej analizy pedagogicznej i przeprowadzenia nad nią wnikliwej dyskusji z kierującym praktyką nauczycielem.

Zajęcia hospitowane powinny być dla studenta pouczającym wzorem i umożliwić zapoznanie się z zastosowaniem wiedzy teoretycznej w praktycznym działaniu.

Przygotowanie studenta do hospitacji powinno objąć:

- zapoznanie z tematem zajęcia przewidzianego do hospitacji i analizy,
- ustalenie zadań lekcji i skonkretyzowania zagadnień, na które w czasie hospitacji należy zwrócić uwagę,
- przypomnienie przez studenta odpowiednich wiadomości rzeczowych i metodycznych, niezbędnych do zrozumienia zjawisk występujących w toku hospitowanego zajęcia,
- zapoznanie z planem lub konspektem zajęcia.

W pewnych przypadkach (zajęcia typowe lub trudne) można polecić studentowi opracowanie własnej koncepcji hospitowanej jednostki. Hospitowane zajęcia należy przeanalizować ze studentem pod względem rzeczowym i metodyczno-organizacyjnym. Dyskusja powinna być problemowa – wdrażać do refleksji, wyciągania wniosków i szukania różnych rozwiązań występujących problemów pedagogicznych. Wartość analizy hospitowanego zajęcia należy ocenić pod kątem trafności i poprawności utożsamiania i określania wyodrębnionych z jednostki metodycznej elementów oraz oceny ich znaczenia w całości lekcji. W toku dyskusji nauczyciel wskaże studentowi trafne stwierdzenia, uwagi i wnioski, jak też błędy popełnione przez niego w tym zakresie.

Bardzo istotne dla wartości praktyki jest przygotowanie i prowadzenie zajęć poprzez studenta. Temat lekcji powinien być określony w takim terminie, by można było ją dokładnie przygotować. Wskazane jest, by student otrzymał temat co najmniej **trzy dni** przed prowadzeniem i w **przeddzień** zajęcia przedstawił nauczycielowi konspekt, który nauczyciel sprawdzi, skoryguje i zaleci ewentualne poprawki. Student może **prowadzić** zajęcia dopiero po **zatwierdzeniu** przez nauczyciela ostatecznej wersji konspektu. Zakres udzielanej pomocy powinien być regulowany zasadą niedopuszczania do błędów rzeczowych i metodycznych oraz stopniowego rozwijania samodzielności i inwencji twórczej praktykanta. We wstępnych wskazówkach należy udzielić mu informacji dotyczących:

- a) zakresu materiału przeznaczonego do realizacji na lekcji,
- b) treści lekcji poprzedniej i zadania domowego z tej lekcji,
- c) literatury pomocniczej niezbędnej do przygotowania lekcji.

Przygotowanie się studenta do lekcji, po otrzymaniu od nauczyciela tematu i wstępnych wskazówek metodycznych, obejmuje:

- a) zapoznanie się z wymaganiami programu nauczania, dotyczącymi realizacji zagadnienia objętego tematem lekcji,
- b) poznanie odpowiednich rozdziałów podręcznika uczniowskiego,

- c) przestudiowanie literatury dotyczącej rzeczowej i metodycznej strony tematu oraz literatury pomocniczej,
- d) przygotowanie konspektu i potrzebnych środków dydaktycznych.

W konspekcie należy określić następujące komponenty lekcji:

- zadania programowe realizowane na lekcji (wg programu nauczania),
- temat lekcji (sformułowanie zapisane w dzienniku lekcyjnym oraz sformułowanie podane uczniom) i sposób podania tematu,
- cele lekcji (wiadomości, umiejętności, postawy) oraz sposoby ich realizacji,
- typ lekcji określający jej zadania dydaktyczne,
- metody nauczania stosowane na lekcji,
- formy organizacji pracy uczniów,
- środki dydaktyczne,
- właściwą dla danego typu strukturę lekcji, w której będą określone kolejne części lekcji odpowiadające poszczególnym ogniwom procesu nauczania,
- szczegółowy przebieg lekcji, tj. istotne dla realizacji celów czynności nauczyciela i uczniów, z uwzględnieniem ich aktywnego udziału w zajęciach,
- istotne dla sprawnego przebiegu lekcji notatki dotyczące materiału rzeczowego (treść wprowadzonych pojęć i sądów, treść pytań nauczyciela i sformułowań oczekiwanych odpowiedzi, wniosków i uogólnień ze strony uczniów, treść zadania domowego oraz treść przewidzianych do kontroli pytań dla uczniów).

Każde przeprowadzone przez studenta zajęcie powinno być omówione i ocenione przez nauczyciela. By omówienie miało wartość kształcącą, należy zwrócić uwagę na słabsze ogniwa lekcji, co ułatwi studentowi pracę nad sobą i kształtowanie refleksyjnej postawy tak niezbędnej nauczającym. Brak informacji o błędach, a także oceny nieadekwatne do wartości lekcji wzmocniają tendencję do powtarzania błędów.

W ocenie należy zwrócić uwagę na następujące zjawiska:

- umiejętność określania zadań i świadomą ich realizację,
- umiejętność planowania, doboru i podziału materiału nauczania oraz odpowiedniego dozowania go na lekcji,
- właściwą budowę lekcji,
- posługiwanie się odpowiednimi metodami dobranymi stosownie do celów i treści oraz stopnia trudności realizowanego materiału i poziomu możliwości poznawczych uczniów,
- przestrzeganie zasad nauczania (świadomego i aktywnego udziału uczniów w procesie nauczania, pogłębłości, systematyczności, przystępności i trwałości wiedzy).

Oprócz umiejętności dydaktycznych student powinien wykazać inne umiejętności, niezbędne do dobrego wykonywania zawodu. Są to umiejętności organizacyjne, intelektualne i techniczne. W ocenie zajęć prowadzonych przez studenta należy też brać pod uwagę jego umiejętność oceny skuteczności swych działań pedagogicznych oraz umiejętność uzasadniania swych poczynań praktycznych. Materiał gromadzony i opracowany przez studenta w dzienniku powinien być przez nauczyciela sprawdzany i **oceniany sukcesywnie, codziennie**. Jest to bardzo istotne, gdyż codzienny, bieżący instruktaż pomoże studentowi doskonalić swoją pracę, unikać błędów i wytwarzać nawyki samokontroli i samooceny. Po wypełnieniu dziennika stu-

dent przedkłada go dyrektorowi szkoły (lub upoważnionej przez dyrektora osobie) celem potwierdzenia wykonania zadań, sporządzania opinii i wystawienia oceny. Warunkiem zaliczenia praktyki jest wykonanie zawartych w programie zadań, staranne opracowanie materiału w dzienniku oraz potwierdzenie wykonania zadań i pozytywna ocena ich wartości przez kierującego praktyką nauczyciela lub dyrektora szkoły. Dyrektor wystawia też studentowi opinię o przebiegu i wynikach jego pracy. Dziennik student składa u opiekuna dydaktycznego praktyki w uczelni. Spełnienie tych warunków upoważnia go do udziału w kolokwium zaliczeniowym w terminie ustalonym przez opiekuna.

Organizacja praktyki w szkole

Kierowanie i nadzór ogólny nad praktyką pełni dyrektor szkoły lub upoważniony przez niego nauczyciel. Studenci podlegają jego zarządzeniom w zakresie organizacji praktyki i realizacji jej programu. Bezpośrednim kierownikiem praktyki (instruktorem) jest nauczyciel biologii. Opiekunem praktyki jest również powołany przez rektora nauczyciel akademicki, który utrzymuje kontakt z dyrekcją, nauczycielami i studentami, pomaga w realizacji praktyki i dokonuje jej zaliczenia. Dyrekcja szkoły ustala plan zajęć studenta, by zapewnić rytmiczne wykonanie wszystkich zadań. W planie można uwzględnić dodatkowe życzenia studenta rozszerzając niniejszy program. Kopię planu dyrekcja przesyła opiekunowi praktyki w uczelni lub do sekcji praktyk studenckich.

Przed rozpoczęciem praktyki wskazana jest krótka konferencja zainteresowanych nauczycieli dla zapoznania ich z programem i ustalenia planu praktyki, a na zakończenie – konferencja z udziałem studentów dla podsumowania wyników i ustalenia ocen ich pracy.

Studentom w czasie praktyki nie wolno pełnić zastępstw za nieobecnych nauczycieli ani prowadzić żadnych zajęć z uczniami bez nadzoru ze strony odpowiedzialnego za uczniów nauczyciela. Praktyka nie jest równoznaczna ze stosunkiem pracy i odpowiedzialność za prawidłowy tok zajęć prowadzonych przez studenta spoczywa na nauczycielu. Powinien on nadzorować bezpośrednio zajęcia prowadzone przez studenta i ingerować w miarę istotnej potrzeby w ich przebieg, aż po przerwanie zajęć, w wypadku nieprawidłowości w ich prowadzeniu, zagrożącej bezpieczeństwu uczniów.

Nie należy też zwiększać liczby zajęć studenta ponad przewidzianą w programie. Ważne jest bowiem, by zapewnić praktykantowi warunki do wnikliwego przemyślenia i przedyskutowania wykonanych przez niego ćwiczeń, do maksymalnie poprawnego przygotowania zajęć, przestudiowania odpowiedniej literatury, przygotowania środków dydaktycznych. Studentom nie wolno też w czasie praktyki powierzać żadnych dodatkowych, płatnych funkcji.

Duże znaczenie w czasie praktyki ma wnikliwe sprawdzenie tego czy student wykonał wszystkie zawarte w programie ćwiczenia oraz ocena wartości zebranych przez niego materiałów. Bardzo istotne dla wartości praktyki jest również to, by dyrekcja i zespół nauczycieli, udostępniając studentom swoje doświadczenia pedagogiczne, wymagały od nich inicjatywy i rzetelnego wysiłku w pracy. Dyrekcja szkoły sporządza opinię o przebiegu i wynikach praktyki (wg załączonego wzoru i sugerowanych w nich kryteriów) oraz ocenia wyniki pracy studenta jednym ze stopni skali ocen: bardzo dobry, dobry plus, dobry, dostateczny plus, dostateczny, niedostateczny.

Tabela 1. Wymiar ćwiczeń przewidzianych do wykonania przez studenta

Nazwa jednostki	Gimnazjum		Szkoła ponadgimnazjalna	
Czas trwania (praktyki)	4 tygodnie		4 tygodnie	
Liczba godzin do przeprowadzenia	H	ZP	H	ZP
Treść ćwiczeń w zakresie różnych form pracy dydaktycznej i wychowawczej				
I. Praca dydaktyczno-wychowawcza w formie lekcji.	7	25	5	23
II. Działalność wychowawcza, uspołecznianie, organizowanie wolnego czasu:				
– godzina wychowawcza,	1	1	1	1
– samorząd klasy,	1	–	1	–
– zebranie LOP,	2	1	1	1
– apel szkolny,	2	–	1	–
– koło zainteresowań	1	1	1	1
III Organizacja i kierowanie szkołą:				
– studiowanie dokumentacji,	3	–	1	–
– wywiad z dyrektorem szkoły,	1	–	1	–
– wywiad z wychowawcą klasy,	1	–	1	–
– wywiad z nauczycielem biologii,	1	–	1	–
– wywiad z lekarzem szkolnym,	1	–	1	–
– wywiad z higienistką szkolną,	1	–	1	–
– wywiad z osobą prowadzącą bibliotekę,	1	–	1	–
– wywiad z osobą prowadzącą czytelnię.	1	–	1	–
IV Udział (wg uznania) w posiedzeniu Rady Pedagogicznej	1	–	1	–
V Do dyspozycji opiekuna praktyki wg potrzeb szkoły	–	10	–	10
VI Gromadzenie materiałów do prac seminaryjnych		7		5
VII Gromadzenie materiałów do badań naukowych		10		10
Obowiązkowa liczba godzin pobytu studenta na praktyce	80		70	

Legenda: H – hospitacja i analiza zajęć. ZP – zajęcia prowadzone przez studenta

Oceniając uwzględnia następujące kryteria:

- stopień realizacji zadań zawartych w programie praktyki,
- przygotowanie merytoryczne,
- przygotowanie metodyczne,
- opanowanie umiejętności realizacyjnych w procesie wychowania, dydaktyki i w działalności opiekuńczej,
- postawę wobec uczniów i oddziaływanie wychowawcze,
- postawę do zawodu nauczycielskiego,
- umiejętność współdziałania w zespole w realizacji wspólnych zadań,
- inne zjawiska istotne w ocenie pracy studenta, w jego postawie i przydatności do zawodu nauczycielskiego.

Opinię należy przesłać lub przekazać za pośrednictwem studenta dla opiekuna dydaktycznego praktyki w uczelni lub do sekcji praktyk studenckich.

Szczególne uwagi organizacyjne

1. Plan praktyki studenta powinien być sporządzony w **pierwszym** dniu jego pobytu w szkole i **niezwłocznie wysłany do opiekuna praktyki w uczelni** lub do sekcji praktyk studenckich.
2. Student powinien być równomiernie obciążony zajęciami w całym okresie praktyki. Powinien prowadzić dziennie 1 lub 2, a maksymalnie 3 lekcje. Może mieć 1 dzień w tygodniu wolny (oprócz wolnej soboty).
3. Ostatnia lekcja studenta powinna odbyć się w **przedostatnim** dniu praktyki w celu umożliwienia opiekunowi z ramienia uczelni zhospitalowania wszystkich praktykantów.

Literatura

1. Fleszar E. „Praktyka przedmiotowo-metodyczna” Dydaktyka biologii i ochrony środowiska: przewodnik dydaktyczny (red. E. Fleszar) Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. Szczecin, 2006, s. 81–93.

Recenzent:
dr Janusz FIGURSKI

Dane korespondencyjne autora:

dr Ewa FLESZAR

Uniwersytet Szczeciński, Międzywydziałowe Studium Kształcenia Pedagogicznego

Pracownia Dydaktyki Biologii

Al. Piastów 40B, bl.6 71-065 Szczecin

bielik@uoo.univ.szczecin.pl

Edukacja ustawiczna nauczycieli z perspektywy ich awansu zawodowego

Teachers` continuing education from the prospects for their professional promotion

Słowa kluczowe: edukacja ustawiczna, doskonalenie zawodowe nauczycieli, awans zawodowy, raporty UNESCO.

Key words: continuing education, teachers` vocational training, professional promotion, reports of UNESCO

Summary

Continuing education of teachers became a part of their profession which is directly connected with their professional development. Reform of education and work as a teacher demand from a teacher a systematic, intensive and efficient development. A plan of professional development and stages of professional promotion defined in the Teacher`s Charter support a teacher in professional development and provide helpful knowledge. Trying to prove this thesis, I will present analysis of reports of UNESCO on continuing education, current situation of vocational education and development of teachers in Poland, their professional development, specificity of professional promotion and results from own research.

Edukacja ustawiczna w świetle raportów UNESCO

Według postulatów UNESCO, edukacja trwająca całe życie człowieka (*lifelong education*) obejmuje system szkolny oraz oświatę równoległą, kształcenie dorosłych i wychowanie w środowisku.

Międzynarodowa Komisja do spraw Rozwoju Edukacji, powołana przez UNESCO w 1971 roku dla zbadania aktualnego stanu oświaty i wychowania na świecie oraz w celu opracowania założeń ich przyszłego rozwoju, przygotowała pod kierunkiem Edgara (1975) raport zatytułowany *Uczyć się, aby być*. Zawiera on obraz oświaty lat sześćdziesiątych oraz warunki jej rozwoju i upowszechniania. Wyodrębniono w nim trzy zasady warunkujące dalszy rozwój edukacji, tj.: powszechności edukacji, ustawiczności kształcenia, elastyczności programowej, strukturalnej i metodycznej. W raporcie położono olbrzymi nacisk na wychowywanie społeczeństwa uczącego się, wdrażanie ludzi do samokształcenia i stałego podejmowania wysiłków edukacyjnych oraz wskazano drogę działaniom edukacyjnym w środowisku dorosłych.

Podczas XIX Konferencji Generalnej UNESCO w Nairobi w 1976 roku przyjęto Rekomendację w sprawie Rozwoju Edukacji Dorosłych (*Recomendation on the development of adult education*), definiując jej zadania i cele:

- utrwalanie pokoju, rozwój współpracy i zrozumienia międzynarodowego;
- ułatwianie rozumienia istotnych problemów współczesności i zachodzących zmian społecznych z dążeniem do aktywnego uczestnictwa w rozwoju społecznym w celu osiągnięcia społecznej sprawiedliwości;
- rozwinięcie świadomego stosunku człowieka do otaczającego go fizycznego i kulturalnego środowiska, a także doskonalenie, poszanowanie i ochrona przyrody i tradycji;
- kształtowanie postawy poszanowania różnorodnych obyczajów i kultury w zakresie narodowym i międzynarodowym;
- rozwinięcie i upowszechnienie rozlicznych form porozumiewania i solidarności w różnych grupach społecznych: w rodzinie, w lokalnym środowisku, w regionie, kraju i w skali międzynarodowej;
- rozwijanie umiejętności korzystania z różnych źródeł wiedzy (dziś należałoby mówić także o nowoczesnych technologiach – przyp. autora), nauczania w formach pracy indywidualnej, grupowej i zbiorowej, podnoszenia kwalifikacji zawodowych, nabywania nowych form zachowania i wszechstronnego rozwoju osobowości;
- dążenie do świadomego i efektywnego połączenia procesu rozwoju i doskonalenia osobowości z działalnością zawodową, osobistymi zainteresowaniami z wykorzystaniem wartości duchowych, estetycznych i nowoczesnej techniki;
- przygotowywanie do właściwego rozumienia problemów związanych z wychowaniem dzieci w warunkach współczesnego życia;
- rozwijanie umiejętności wykorzystania środków masowej informacji, uczenie korzystania z nich jako źródeł wiedzy i przekazu opinii społecznej;
- rozwijanie umiejętności uczenia się i samokształcenia¹.

Kolejnym istotnym w rozwoju założeń edukacji ustawicznej dokumentem przygotowanym na zlecenie UNESCO jest raport Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, powołanej w 1993 roku pod kierownictwem J. Delorsa, który zaprezentował w nim obraz oświaty jutra ukazujący przez pryzmat rozwoju społeczeństwa, środowiska, pracy².

W raporcie Delorsa (1998) zwrócono szczególną uwagę na konieczność umożliwienia (przez rządy krajów swoim obywatelom) dostępu do edukacji ustawicznej sprowadzającej się do czterech podstawowych filarów współczesnej edukacji:

- uczyć się, aby żyć wspólnie – uczenie harmonijnego współistnienia – rozwija rozumienie bliźnich, ich historii, tradycji i duchowych wartości;
- uczyć się, aby wiedzieć – uczenie zdobywania wiedzy – przekazanie podstaw wykształcenia ogólnego i rozbudzanie potrzeby uczenia się przez całe życie;
- uczyć się, aby działać – uczenie do działania – rozwijanie kompetencji radzenia sobie z nietypowymi sytuacjami oraz umiejętności pracy grupowej;
- uczyć się, aby być – uczenie do życia – należy rozwijać każdą ludzką cechę (pamięć,

¹ R. Kraszewski, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska (red.), *Kształcenie ustawiczne – idee i doświadczenia*, Płock 2003.

² J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998.

logiczne myślenie, fantazja, umiejętności manualne, zmysł estetyki, umiejętności komunikacji, naturalna charyzma, przewodzenie w grupie).

Komisja przywołała idee uczącego się społeczeństwa, bazującego na zdobywaniu, odświeżaniu i wykorzystywaniu wiedzy. Zwrócono szczególną uwagę na nowe możliwości oferowane przez nieustannie rozwijające się nowoczesne technologie, traktując je jako źródło niezliczonych danych i faktów.

Takie pojmowanie edukacji odzwierciedla tezę, że każdy człowiek posiada zdolności, jak i prawo do uczenia się, co wpływa na przebieg jego życia osobistego, zawodowego i społecznego³.

2. Współczesne kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli

Ideę kształcenia ustawicznego, zgodną z raportem E. Faure'a i J. Delors'a, dostrzec można w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli polskich.

System kształcenia nauczycieli funkcjonujący w Polsce nie spełnia oczekiwań oświatowych i społecznych, ponieważ nadal istnieją dysproporcje między nauczycielem technologiem a intelektualistą, profesjonalistą artystą oraz między kształceniem pedagogicznym a specjalistycznym, które jest „przeteoretyzowane” i zdeaktualizowane⁴. Szkoła wyższa jest tworem konserwatywnym i odpornym na innowacje, a próby modernizacji mają charakter pozorny⁵. Współczesne pedagogiczne kształcenie nauczycieli – ograniczane do wykładów i ćwiczeń – polega na przekazywaniu wiedzy psychopedagogicznej. Przed edukacją nauczyciela stoi podstawowe zadanie kształcenia umiejętności osiągania sukcesu, mimo że ograniczono zajęcia z metodyk, warsztatów itp. do minimum (np. 14 godzin w semestrze)⁶.

Z początkiem XXI wieku kształcenie kadry pedagogicznej w Polsce odbywa się w szkołach wyższych na dwóch etapach: trzyletnich studiach licencjackich i dwuletnich magisterskich. W rozporządzeniu MENiS, dotyczącym standardów nauczania dla poszczególnych kierunków studiów i poziomów kształcenia w opisie sylwetki absolwenta, zaznaczono, iż powinien on „dysponować rzetelnym przygotowaniem teoretycznym o charakterze interdyscyplinarnym zorientowanym na konkretną specjalność, posiadać umiejętności prowadzenia badań naukowych, dostrzegania oraz samodzielnego rozwiązywania problemów teoretycznych i praktycznych z zakresu swojej specjalności oraz powinien być nastawiony na działalność prospołeczną i samodoskonalenie”⁷.

Żądanie doskonalenia się zawodowe, występujące miejsce po ukończeniu studiów, ma charakter bieżący, systematyczny lub okresowy, wewnętrzny i zewnętrzny, organizowany przez szkoły wyższe, wyspecjalizowane instytucje, wojewódzkie ośrodki metodyczne oraz inne powołane do tego celu instytucje.

45 tys. nauczycieli uczestniczyło w kursach, warsztatach, seminariach organizowanych przez placówki doskonalenia nauczycieli ze względu na: 1) zmiany prawne, dokonujące się z początkiem lat dziewięćdziesiątych XX wieku oraz 2) silne potrzeby dobrego przygotowania

³ Ibidem.

⁴ K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Toruń 1998.

⁵ K. Denek, *O nowy ...* op. cit., B. Śliwowski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996.

⁶ Ibidem.

⁷ DzUNr 144, poz. 1401.

zawodowego, 3) zdobywanie nowych kwalifikacji i kompetencji, 4) osiągnięcie stopni awansu zawodowego⁸.

We współczesnej oświacie polskiej dyrekcje i nadzór pedagogiczny otrzymali szersze kompetencje w zakresie doskonalenia wewnętrznego nauczycieli. Położono nacisk na indywidualne projektowanie doskonalenia, rozwój umiejętności nauczyciela w miejscu pracy.

Przepisy prawne przyczyniły się do podnoszenia jakości ich pracy poprzez rozwój kwalifikacji, doskonalenie zawodowe, innowacyjność szkół. Wzrosła liczba nauczycieli uzupełniających swoje wykształcenie, tj. w ciągu dziesięciu lat zmalała liczba nauczycieli z wykształceniem średnim o ok. 11%⁹.

Znaczącą rolę w procesie reformy systemu edukacji i doskonalenia zawodowego nauczycieli odegrał Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli (CDON), który współpracuje z siecią metodycznych ośrodków regionalnych. Pracują w nich czynni zawodowo nauczyciele jako doradcy przedmiotowi i doradcy metodyczni. Duża liczba kursów prowadzonych przez regionalne ośrodki doskonalące nauczycieli przerosły ich możliwości kadrowe, co obniżyło poziom merytoryczny. Forma kaskadowa prowadzonych kursów przygotowujących nauczycieli do wprowadzenia reformy również przyczyniła się do obniżenia ich poziomu. Szkolono grupy nauczycieli, którzy tuż po ukończeniu krótkiego kursu szkolili kolejnych. Ten system wzajemnego nauczania – autorstwa A. Bell oraz J. Lancaster z początkiem XIX wieku przez dwa wieki nie zyskał uznania i aprobaty. Dlatego zaskakuje przyjęcie go w Polsce w przygotowaniach reformy edukacji. Argument „zaoszczędzenia na reformie” oraz zastosowanie nieuznanego systemu wzajemnego nauczania natychmiast skazał ją na porażkę.

Rozwój zawodowy nauczyciela

Edukacja wymaga od nauczycieli rozwoju zawodowego, który – mający wymiar konkretny, celowy i wymierny – zależy od bardzo wielu czynników wewnętrznych, tj. motywacyjnych, psychicznych, duchowych itp., wpływających z samego podmiotu oraz od licznych czynników zewnętrznych, często w dużym i znaczącym stopniu niezależnych od niego¹⁰. Ten rozwój to pozytywne zmiany: jakościowe¹¹, widoczne w postaci konkretnych osiągnięć edukacyjnych (doskonalenie osobowości, obserwowanych zmian jakościowych postępowania nauczyciela itp.). Rozwój zawodowy nauczyciela trwa przez całe jego aktywne uczestnictwo w edukacji szkolnej.

W rozwoju zawodowym nauczyciela wyróżnić można kilka etapów. Z. Zaborowski (1986) wyróżnia cztery etapy rozwoju zawodowego: wzorów metodycznych, krytycznej refleksji, samokontroli, twórczy. J. Jakóbski (1987) zwraca uwagę już na pierwszy etap od przedszkola do momentu podjęcia decyzji o wyborze zawodu nauczycielskiego, drugi etap to zdobywanie kwalifikacji zawodowych, trzeci – start zawodowy, czwarty – adaptacji zawodowej i piąty – integracji społeczno-zawodowej oraz ostatni – powolny zanik aktywności społeczno-

⁸ C. Banach, *Polska szkoła i system edukacji*, Toruń 1999.

⁹ Ibidem.

¹⁰ por.: K. Duraj-Nowakowa, *Nauczyciel kultura-osoba-zawód*, Kielce 2000; J. Jakóbski, *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*, Bydgoszcz, 1987; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994; Z. Zaborowski, *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*, Warszawa 1986.

¹¹ J. Jakóbski, *Zarys...* op. cit.

-zawodowej. Zaś R. Kwaśnica (1994) wyszczególnia trzy etapy: przedkonwencjonalny, konwencjonalny, postkonwencjonalny.

W oparciu o literaturę, autorefleksje i obserwacje pracy nauczyciela, autorkę niniejszego tekstu proponuje cztery etapy rozwoju zawodowego nauczyciela – ściśle związane są z progresywnymi zmianami w zakresie danej dziedziny, wzrostem wiedzy i umiejętności metodycznych, poszerzaniem potrzeb samooceny, samokontroli w toku pracy szkolnej, pozalekcyjnej i pozaszkolnej, tj.:

- konformizm – młody nauczyciel, wchodząc w rolę, postępuje zgodnie z wyuczonymi normami, chce pozyskać aprobatę i przychylność grona pedagogicznego;
- krytyczny realizm – w toku którego nauczyciel zdobywa doświadczenia i pojawiają się pierwsze krytyczne refleksje nad własną pracą i jej efektami;
- subiektywizm – pogłębia swoją wiedzę i umiejętności, co prowadzi do samokontroli;
- nonkonformizm – weryfikuje i zmienia środki oddziaływania, chcąc uzyskać doskonałość, a co prowadzi do mistrzostwa zawodowego, twórczości pedagogicznej nauczyciela¹².

Rozwój zawodowy nie odbywa się samoczynnie. Może się on zatrzymać na którymś etapie, co będzie związane z rozwojem poszczególnych kompetencji pedagogicznych. Jest to proces relatywnie złożony i silnie zróżnicowany oraz w dużej mierze zależny od indywidualnych predyspozycji podmiotu.

Rozwój nauczyciela cechuje swoista dynamika, polegająca na poszerzaniu umiejętności, kompetencji i wiadomości, w tym szczególnie wiedzy pedagogiczno-psychologicznej oraz kierunkowej i ogólnej¹³. Rozwój ten przebiega odmiennie na poszczególnych etapach i w trakcie zdobywania stopni awansu zawodowego.

Specyfika awansu zawodowego nauczyciela

Do 2000 roku wyznacznikiem awansu nauczyciela było zdobywanie kolejnych szczebli wykształcenia i stopni zawodowych. Każdy nauczyciel po przepracowaniu trzech lat otrzymywał tytuł nauczyciela mianowanego, co odbywało się dwiema drogami: 1) dokonywano oceny pracy, która była podstawą do nadania nauczycielowi mianowania lub 2) nauczyciel uzyskiwał mianowanie z urzędu w momencie zaniedbania procedury oficjalnej.

Od czasu nowelizacji Karty Nauczyciela (DzU nr 179, poz. 1845 z dn. 16 sierpnia 2004) każdy nowo zatrudniony nauczyciel automatycznie wkracza na ścieżkę awansu zawodowego, która obejmuje poszczególne stopnie: nauczyciel stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany, profesor oświaty. Chcąc osiągnąć poszczególne stopnie awansu, nauczyciel konstruuje plan swojego rozwoju zawodowego. Procedura osiągania poszczególnych stopni awansu zawodowego jest bardzo zbliżona, ale zróżnicowane są ich wymogi, kryteria, tzn. im wyższy stopień awansu, tym wyższe wymagania.

Wymagania wobec *nauczyciela stażysty* ograniczają się do jego pracy lekcyjnej, kół, bezpieczeństwa i higieny pracy oraz udziału w wewnątrzszkolnych formach doskonalenia zawodowego nauczycieli (DzU nr 179, poz. 1845 z dn. 16 sierpnia 2004).

¹² M. Magda, *Kompetencje nauczyciela w jego rozwoju zawodowym*, w: A. Zduniak, Z. Dziemianko (red.), *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, Poznań – Warszawa 2002.

¹³ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczycieli w rozwoju*, Wrocław 1994.

Kolejno *nauczyciel kontraktowy*, ubiegając się o stopień mianowanego, ma: 1) uczestniczyć w pracach organów szkoły, 2) brać udział w różnych formach doskonalenia zawodowego, 3) znać przepisy dotyczące systemu oświaty, 4) doskonalić własny warsztat pracy, wykorzystywać problematykę środowiska lokalnego, społecznego oraz technologię komputerową i informacyjną¹⁴.

Nauczyciel mianowany, ubiegający się o stopień nauczyciela dyplomowanego, powinien uczestniczyć w realizowaniu zadań wykraczających poza wykonywane obowiązki służbowe, uczestniczyć w formach doskonalenia, opracowywać i wdrażać przedsięwzięcia, innowacje, programy na rzecz doskonalenia swojej pracy i podwyższania jakości pracy szkoły, ma też – do wyboru – opublikować dwa artykuły, prowadzić zajęcia otwarte dla nauczycieli, współpracować ze strukturami samorządowymi lub pełnić funkcję doradcy metodycznego, lub uzyskać dodatkowe kwalifikacje zawodowe (DzU nr 179, poz. 1845 z dn. 16 sierpnia 2004).

Wymagania stawiane przed kandydatem rosną wraz z kolejnym stopniem awansu zawodowego. Najniższe wymagania stawiane są osobom rozpoczynającym karierę pedagogiczną. Jest to umotywowane tym, że stawiają oni dopiero pierwsze kroki w tym zawodzie. W związku z tym muszą posiadać podstawowe umiejętności niezbędne w ich dalszej karierze. Przy tym mają okazję poznać praktyczne czynności podjętej pracy, zakres stawianych im wymagań, możliwości realizacji roli i funkcji wynikających z faktu podjęcia zawodu. Warunkiem nadania kolejnych stopni awansu zawodowego jest: posiadanie wymaganych kwalifikacji, odbycie stażu zakończonego pozytywną oceną, dorobek zawodowy, uzyskanie dodatkowych kwalifikacji lub zdanie egzaminu przed komisją egzaminacyjną.

Osiągnięcie poszczególnych stopni awansu zawodowego jest rezultatem szeroko rozumianego doświadczenia pedagogicznego. Mogą to być doświadczenia: 1) *praktyczne* – czyli własna praca z dzieckiem, podpatrywanie innych; 2) *umysłowe* – których istotą jest studiowanie literatury pedagogiczno-psychologicznej i metodycznej; 3) *społeczne* – jest to kontakt werbalny i osobisty z innymi nauczycielami, uczniami i ich rodzicami; 4) *autokreacyjne* – polegające na budowaniu własnej osobowości pedagogicznej według własnego programu.

Wszystko to prowadzi do zmiany sposobu pracy nauczyciela, która jest podstawowym wskaźnikiem jego rozwoju. Powinnością nauczyciela jest posiadanie pomysłów, udokumentowanie i urzeczywistnianie ich w toku pracy zawodowej. Jednocześnie studiuje on literaturę przedmiotu, „podpatrując” pracę kolegów i próbując we własnej praktyce urzeczywistnić znane w literaturze koncepcje, nadając im „piętno” własnej osobowości. Owa działalność ma znaczenie w kreowaniu postępu edukacyjnego, co jest podstawowym warunkiem osiągnięcia określonego stopnia awansu zawodowego¹⁵.

Nauczyciel ubiegający się o awans zawodowy doskonali się. Chcąc zdobywać poszczególne szczeble awansu zawodowego, na początku musi on przedstawić plan rozwoju zawodowego dyrektorowi szkoły. Akceptacja tego planu przez dyrektora jest podstawą rozpoczęcia stażu naukowo-zawodowego. Staż ten w zależności od szczebla awansu trwa od roku do trzech lat.

Plan rozwoju zawodowego nauczyciela powinien zawierać pomysł projektowanych działań, zmian, innowacji oraz badań i studiów (we współpracy z placówkami naukowymi) w określonym

¹⁴ Ibidem.

¹⁵ M. Magda-Adamowicz, *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I–III*, Zielona Góra 2007.

zakresie i być tak obmyślany, aby rezultaty mogły być wykorzystane do doskonalenia sposobów pracy nauczyciela w procesie edukacyjnym. Plan rozwoju zawodowego obejmuje dane biograficzne (dotyczące własnego życiorysu, motywów wyboru dalszej drogi życiowej i zawodowej), kwalifikacje naukowo-pedagogiczne (ukończone studia, nazwy i poziom określający tytuł zawodowy, stażu pracy w zawodzie, specjalności odbytych studiów podyplomowych, kursów doskonalenia zawodowego, osiągnięć naukowo-dydaktycznych, publikacji itp.), tematykę badań i studiów (wybierana indywidualnie przez nauczyciela w procesie konstruowania własnego programu rozwoju zawodowego we współpracy z opiekunami naukowymi placówek wyższych).

W treści planu rozwoju zawodowego warto położyć akcent na jakościową zmianę swoich kompetencji edukacyjnych i praktycznych umiejętności, które w sensie ogólnym odnoszą się do:

- komunikowania się z uczniami i innymi ludźmi oraz prowadzenia dialogu z nimi,
- podmiotowości uczniów i ich indywidualności,
- zorientowania się ku przyszłości i innowacjom – współpracy z uczniami, rodzicami i innymi podmiotami szkoły,
- rozwoju samodzielności i odpowiedzialności nauczyciela oraz uczniów,
- rozwijania życiowej mądrości i racjonalnego korzystania ze współczesnych technologii informacyjnych,
- poszanowania zdrowia i naturalnego środowiska, innych wartości ludzkich oraz priorytetów współczesnej pedagogiki humanistycznej.

Nauczycieli ciągle rozwijających się cechuje wysoka samodzielność i innowacyjność. Ich poszukiwania są zwykle skierowane na:

- upodmiotowienie samego siebie jako nauczyciela – mistrza dla swoich uczniów,
- pogłębioną refleksję pedagogiczną i krytyczny stosunek do zdobytej wiedzy,
- kwestionowanie zastanych standardów i konwencji pedagogicznych,
- szukanie nowych lepszych sposobów działania,
- akcentowanie samodzielności w planowaniu pracy i samoocenie jej wyników.

W planie rozwoju zawodowego nauczyciela ważne są dobrze sformułowane szczegółowe cele operacyjne, ujawnione treści rzeczowe, szczegółowe zadania rozwojowe oraz procedury ich osiągnięć i opis. Zadania rozwojowe można ująć w tzw. sfery rozwoju, wśród których proponuje się zadania: organizacyjne (planowanie i organizacja zadań rozwojowych), dydaktyczne, wychowawcze (dotyczące poprawy jakości wychowania szkolnego), osobiste sfery rozwoju zawodowego nauczyciela, ewaluacyjne (dotyczące sprawdzania, opisanie wyników i ich oceniania). Wszystkie działania trzeba udokumentować zaświadczeniami, potwierdzeniami, fotografiami, nagraniami itp.

Proponowany przez ministerstwo awans zawodowy nauczyciela odpowiada następującym etapom rozwoju profesjonalnego nauczyciela: 1) kształcenia zawodowego – obejmującego praktykę w szkole i studia nauczycielskie; 2) konformizmu – który obejmuje okres pracy nauczyciela stażysty i kontraktowego; 3) krytycznego realizmu – nauczyciela kontraktowego; 4) subiektywizmu – nauczyciela mianowanego i 4) nonkonformizmu – nauczyciela dyplomowanego i honorowego profesora oświaty¹⁶.

¹⁶ Por. Magda-Adamowicz, *Kompetencje nauczyciela w jego rozwoju zawodowym*, w: A. Zduniak, Z. Dziemianko (red.), *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, Poznań – Warszawa 2002.

Nauczyciel rozwijający się zawodowo musi realizować zadania wykraczające poza jego zwykłe obowiązki, musi nieustannie doskonalić swój warsztat pracy.

Przebieg awansu zawodowego w świetle wyników badań własnych

Głównym obszarem zainteresowania było badanie awansu zawodowego nauczycieli zintegrowanej edukacji wczesnoszkolnej na podstawie ich sprawozdań dotyczących realizacji planu rozwoju zawodowego. W toku badań szukano odpowiedzi na pytanie: W jakim zakresie i dlaczego nauczyciele klas I–III podejmują różne formy doskonalenia zawodowego? Badania prowadzono w 2007 roku w województwie lubuskim, za pomocą sprawozdań z realizacji planu rozwoju zawodowego na populacji 60-osobowej. W badaniach uczestniczyło 5 mężczyzn i 55 kobiet, którzy ukończyli studia edukacji wczesnoszkolnej.

Ze względu na wymaganą objętość tekstu dalej nie będę cytować ich sprawozdań z realizacji planu rozwojowego, ale ograniczę się do wyciągniętych wniosków¹⁷.

Opracowanie zebranego materiału badawczego przebiegało na dwóch etapach. Podczas „analizy wertykalnej” rekonstruowano sprawozdania nauczycieli, a „analiza horyzontalna” służyła ich wzajemnemu porównaniu, znalezieniu różniących i powtarzających się elementów w relacjach respondentów oraz uchwyceniem rozbieżnych i zbliżonych do siebie sposobów opisywania przez nich swoich doświadczeń zawodowych.

Sprawozdania nauczycieli z realizacji planu rozwoju zawodowego należą do pierwszej ze wskazanych dróg badania przebiegu awansu zawodowego. Wybrane sprawozdania dotyczą nauczycieli z dłuższym stażem pracy, którzy ubiegali się o stopień zawodowy nauczyciela dyplomowanego.

Z przeprowadzonej analizy sprawozdań wynika, że mężczyźni po skończonych studiach nauczania początkowego nie pracują w obranej specjalności. Zdobyli dodatkowe kwalifikacje dokształcając się na studiach podyplomowych. Mimo iż są bardzo aktywni zawodowo, a ich działania obejmują szeroki zakres i dziedziny, jednak żaden z nich nie utworzył i nie zrealizował innowacji, programu autorskiego. Można powiedzieć, iż znajdują się oni na trzecim etapie rozwoju zawodowego, tj. w subiektywizmie zawodowym. Pogłębiają swoją wiedzę i umiejętności w obranej dziedzinie, dla której przekwalifikowali się. W swojej pracy uwzględniają potrzeby uczniów. Dostrzegają niejasności i sprzeczności, które próbują samodzielnie rozwiązywać.

Natomiast nauczycielki pracują w obranej specjalności i podnoszą swoje kwalifikacje kończąc studia podyplomowe, kursy i warsztaty. One tworzyły i realizowały innowacje lub programy autorskie, za które ponoszą pełną odpowiedzialność zawodową i moralną. Zmieniają one środki oddziaływania, chcąc podnieść efektywność i doskonałość w swojej pracy. Na tej podstawie można sklasyfikować ich rozwój zawodowy, tzn. są one na czwartym etapie rozwoju zawodowego, czyli w nonkonformizmie.

Praca w kl. I–III wymaga dużej opiekuńczości, ofiarności, prowadzenia, inspirowania, kierowania małymi dziećmi. Takie cechy bardziej odpowiadają kobietom niż mężczyznom. Dlatego też ci drudzy przekwalifikowywali się do pracy w klasach starszych.

Badając nauczycieli należy uwzględnić subiektywny wymiar ich doświadczeń. Czas poświęcony przez badanych na wypełnianie roli zawodowej stanowi jego staż zawodowy. Działają

¹⁷ Autorka cytuje i analizuje inne sprawozdania w swojej monografii *„Wizerunek twórczego pedagogicznie...”*

nia ich są chronologicznie i treściowo logicznie uporządkowane, tworząc łańcuch zawodowych funkcji i ról. W każdej niemal biografii można wskazać na ciąg zdarzeń, czy osób, które stanowią punkt zwrotny w życiu badanych, dzięki którym zapadają najważniejsze decyzje. One „popychają” podmioty do wyboru działania, nadając mu kierunek i siłę. W każdej biografii można uchwycić znaczący okres, który wyznacza dalszy bieg zdarzeń. Przykładem takiego okresu są lata studiowania i studiów podyplomowych, podejmowania decyzji zawodowych, adaptacji i twórczości zawodowej. Nauczyciele są aktywni zawodowo a podejmowane przez nich działania wynikają z motywacji zewnętrznej, gdyż związane są z osiąganiem poszczególnych stopni awansu zawodowego.

Zakończenie

Dwuetapowe kształcenie nauczycieli, ich doskonalenie zawodowe oraz postać i wymagania awansu zawodowego są realizacją postulatów edukacji ustawicznej zawartych w raportach E. Faure'a (1975) i J. Delorsa (1998). W dokumentach UNESCO postuluje się, że to właśnie edukacja, w szczególności permanentna, stanowi klucz do nowych technologii, zapewniając dostęp do wiedzy, gromadzonej i przetwarzanej przez społeczeństwo informacyjne. Pozwala także na selekcję informacji, ich porządkowanie i właściwe wykorzystanie. Proponowane w nich reformy, zakładają powrót do „szkolnej ławy” w każdym wieku, co świadczy, że los młodego człowieka nie jest jednoznacznie przesądzony w wieku 14–20 lat. Osiągnięcie takiego stanu w społeczeństwie możliwe jest jedynie dzięki nieprzerwanemu poszerzaniu oferty edukacyjnej. Wiąże się to także z wzrostem wymagań, rosnącymi frustracjami i dynamicznym postępem technologicznym. Kształcenie i doksztalcenie pracujących już w zawodzie nauczycielskim, pełniące niegdyś rolę zastępczą, o charakterze kompensacyjnym, staje się obecnie popularną formą aktywności edukacyjnej. Rozwój kultury, rosnące wymagania i motywacje, a także coraz większa dostępność, wspierana nowymi technologiami, powodują upowszechnianie się tej formy. UNESCO jako organizacja prowadząca międzynarodową działalność edukacyjną, popierająca rozwój oświaty, nauki i kultury, ma znaczący wpływ na wprowadzanie w praktykę edukacji permanentnej nauczycieli.

Bibliografia

1. Banach C. (1999): *Polska szkoła i system edukacji*. Toruń.
2. Delors J. (red.) (1998): *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Warszawa.
3. Denek K. (1998): *O nowy kształt edukacji*. Toruń.
4. Duraj-Nowakowa K., *Nauczyciel kultura-osoba-zawód*, Kielce 2000.
5. Faure E., Herrera E., Kaddoura A. R., Lopes H., Pietrowski A.W., Rahnama W., Ward W. C. (1975): *Uczyć się, aby być*. Warszawa.
6. Jakóbski J. (1987): *Zarys teorii rozwoju zawodowego nauczyciela*, Bydgoszcz.
7. Kraszewski Z., Półturzycki R., Wesołowska E.A. (red.) (2003): *Kształcenie ustawiczne idei doświadczenia*. Płock.
8. Kwaśnica R. (1994): *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganie nauczycieli w rozwoju*, Wrocław.
9. Magda M. (2002): *Kompetencje nauczyciela w jego rozwoju zawodowym*, w: A. Zduniak, Z. Dziemianko (red.), *Kompetencje wyróżniające dowódcy i nauczyciela*, Poznań – Warszawa.
10. Magda-Adamowicz M. (2007): *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I–III*. Zielona Góra.

11. Śliwerski B. (1996): *Edukacja autorska*. Kraków.
12. Ustawa o szkolnictwie wyższym DzU nr 144 poz. 1401.
13. Zaborowski Z. (1986): *Psychospołeczne problemy pracy nauczyciela*. Warszawa.

Recenzent:
prof. dr hab. Stanisław KACZOR

Dane korespondencyjne autora:
dr Marzena MAGDA-ADAMOWICZ
Uniwersytet Zielonogórski
Wydział Pedagogiki, Socjologii i Nauki o Zdrowiu
al. Wojska Polskiego 69
65-762 Zielona Góra

Wojciech PACHOLEC
Politechnika Radomska

Komputerowe testy multimedialne jako narzędzie wspierające pracę nauczyciela

Computer multimedia tests as a tool supporting
a teacher`s work

Słowa kluczowe: testy multimedialne, program nauczania, testy komputerowe.

Key words: multimedia tests, curriculum, computer tests.

Summary

The problem of verification of student`s knowledge is as long as teaching itself. A computer became a tool supporting the process of education and computer testing is much more effective. There is a possibility for the development of computer test systems based on problem banks. Tests for students are developed according to the current needs on the basis of the problems, exercises accumulated in problem banks. The author elaborates two programmes for developing tests and his own experience concerning tests developed by students.

Testy komputerowe

Komputer jest doskonałą pomocą naukową. Pobudzenie wyobraźni, zainteresowanie, ucznia to podstawowe zadanie w pracy z komputerem na lekcjach. Najlepiej i najefektywniej

uczeń uczy się wtedy, gdy robi to z przyjemnością i mimochodem [2]. Naturalnym więc staje się, że do sprawdzania wiedzy będziemy stosować testy komputerowe. Testy to istotny w edukacji składnik warsztatu dydaktycznego i ważne, a czasami jedyne, narzędzie pomiaru dydaktycznego. Dobry test pozwala losować kolejność pytań i odpowiedzi w pytaniu. Po rozwiązaniu testu powinna istnieć możliwość zobaczenia wszystkich odpowiedzi poprawnych ze wskazaniem, które zostały udzielone źle, a które dobrze. Inną ważną cechą jest łatwe przygotowanie pytań i odpowiedzi. Idealnie byłoby, gdyby istniał – sprawiedliwy, szybki, klarowny, oceniający prawdziwą wiedzę uczestników, a minimalizujący rolę przypadku – system oceny [3].

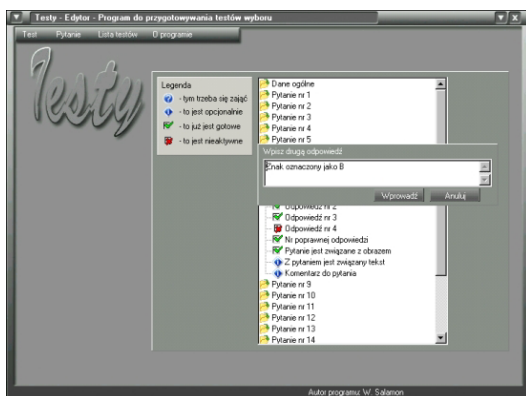
Wybór testów

Na rynku funkcjonuje wiele testów. Poczynając od tych najprostszych, gdzie mamy możliwość tylko zaznaczenia poprawnej odpowiedzi, po takie, w których egzaminowani mogą udzielać odpowiedzi za pomocą pilotów. Możemy nie tylko odpowiadać na pytania tekstowe, ale także dźwiękowe, oglądać fragmenty wideo. Pozwala to nie tylko na uatrakcyjnienie testu, ale również zapobiega tzw. „bezmysłnemu klikaniu”. Testy wyboru utrwalają w umysłach uczniów obok prawidłowych, także błędne odpowiedzi [4]. Jest to kwestia dobrego ułożenia testu. Wybrałem dla porównania dwa różne testy. Zwracałem uwagę, by były jak najbardziej przyjazne użytkownikowi (zarówno nauczycielowi jak i uczniowi), przydatne w procesie nauczania i nie sprawiały problemu w obsłudze.

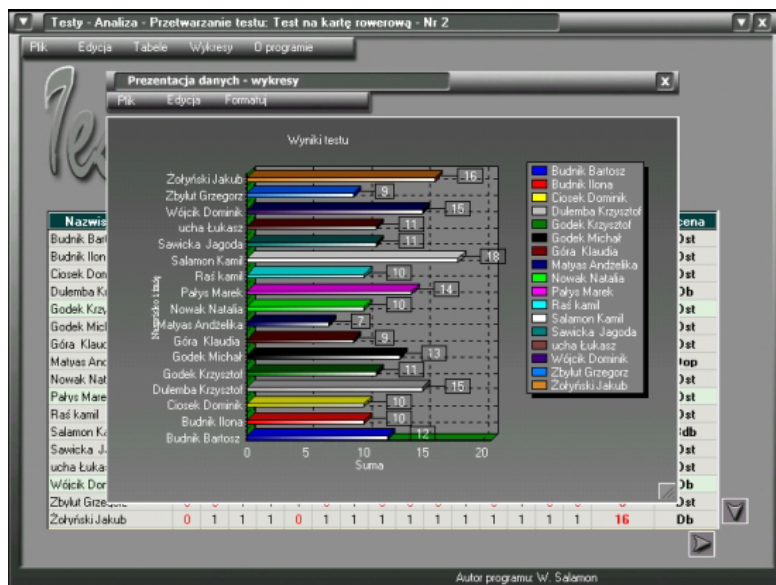
- **Testy 2.5**
- **Testico Edu**

Testy 2.5 to darmowy, stosunkowo prosty program do przeprowadzania testów jednokrotnego wyboru. Dzięki niemu można w skuteczny sposób przyswoić wiedzę – począwszy od prostych słówek, a skończywszy na rozbudowanych zadaniach. Każde pytanie może zawierać oprócz pytania dodatkowy tekst do przeczytania i/lub obrazek. Rozwiązanie każdego testu kończy się oceną według przyjętej skali. Wraz z programem zawarta jest baza przykładowych testów obejmujących tematykę tak zwane testy kompetencji dla klas 4–6 szkoły podstawowej i gimnazjum, a także testy z języka angielskiego, informatyki oraz na kartę rowerową. W skład programu wchodzi dwa moduły

- **Edytor Testów 2.11** – Moduł służący do przygotowania testu. W prosty sposób konstruujemy testy, które później udostępniamy zdającym.



- **Testy Analiza 1.0** – moduł do analizy wyników testu. Na podstawie zapisanych przez każdego z uczniów pliku z wynikiem tworzy zestawienie zbiorcze. Mamy wyniki poszczególnych testujących oraz czas ich pracy, a także analizę trudności poszczególnych pytań testowych. Zestawienie możemy wykonać w postaci tabeli oraz diagramów. Zarówno tabele, jak i diagramy możemy kopiować do schowka, by wykorzystać je w programach zewnętrznych.



Testico EDU

Testico to nowoczesny system szybkiego sprawdzania wiedzy oparty o testy multimedialne. To również nowoczesna metodyka nauczania. Pozwala zwiększyć skuteczność kształcenia poprzez zaangażowanie uczniów. Umożliwia weryfikację zrozumienia materiału w trybie rzeczywistym. Testico daje możliwość wygodnego i szybkiego tworzenia testów, przeprowadzania ich z użyciem bezprzewodowych pilotów, na komputerach w pracowni komputerowej lub przez Internet. Dzięki nowoczesnym technologiom przeprowadzanie testów nabrało nowego wymiaru. Szybka analiza wyników wskaże nauczycielowi mocne i słabe strony ucznia lub całej klasy. Do tej pory nie było czasu na dokładne analizy, teraz mamy od tego komputer. Uczniowie podczas zajęć z użyciem Testico zaczynają traktować lekcję jako formę zabawy. Wyniki otrzymywane na bieżąco dają uczniom szybką informację o popełnionych błędach. Dokładne wyjaśnienie materiału podczas testu przez nauczyciela pozwala uczniom zapamiętać i zrozumieć prawidłowe odpowiedzi. Odpowiedzi udzielają wszyscy uczniowie, zatem każdy podczas lekcji „zmuszony” jest do aktywności.

Sposoby przeprowadzania multimedialnych testów

Testy z pilotami możemy przeprowadzać w dowolnej sali, w której zainstalujemy projektor oraz podłączymy go o komputera. Nauczyciel rozdaje uczniom piloty, przypisując każdemu

konkretny numer egzemplarza. Pytania i odpowiedzi pojawiają się na ekranie, a uczniowie udzielają odpowiedzi za pomocą pilotów. Podczas testowania nauczyciel, może poruszać się po klasie, kontrolując przebieg testu za pomocą pilota nauczycielskiego. Po zakończeniu testu prezentowane są wyniki.

Testy na komputerach przeprowadza się na jednostkach podłączonych do sieci lokalnej lub internetowej. Nauczyciel uruchamia test, a uczniowie podłączają się do niego na swoich komputerach. Dzięki temu rozwiązaniu nauczyciel może wygenerować test zindywidualizowany (każdemu uczniowi wyświetlą się inne pytania i odpowiedzi). Po zakończeniu testu, uczniowi automatycznie prezentowany jest jego wynik, a nauczycielowi wyniki całej klasy.

Testy mieszane wykorzystują zalety pierwszego i drugiego sposobu testowania. Idea testów mieszanych polega na zastosowaniu techniki tradycyjnej (testy drukowane) oraz techniki pilotów bezprzewodowych (do wprowadzania odpowiedzi). Nauczyciel generuje test (może być zindywidualizowany), a następnie drukuje go, zatem każdy uczeń otrzymuje swój własny zestaw pytań i odpowiedzi. Kiedy minie ustalony na udzielanie odpowiedzi czas, wszyscy uczniowie korzystając z pilotów wprowadzają swoje odpowiedzi.

Analiza wyników

Wyniki testów przechowywane są w bazie danych. Dzięki temu możliwe jest przeglądanie: wyników pojedynczego testu, wyników dla danej klasy, z przedmiotu lub konkretnego ucznia. Utworzona w ten sposób baza danych pozwala na analizowanie wyników testów pod kątem mocnych i słabych stron uczniów i klas, obserwowanie postępów w nauce. Wszystkie wyniki i statystyki można drukować.

Tryb przeglądania testu Tryb przeglądania testu Tryb przeglądania testu Tryb przeglądania testu Tryb przeglądania testu

1 /30 (1 pkt.) Bość odp. prawidłowych: 1

Testico 29:55

Zakończ

Przegląd wzorca

Klasa:

Płyta główna to:

1 CD-ROM z instalacyjną wersją systemu operacyjnego

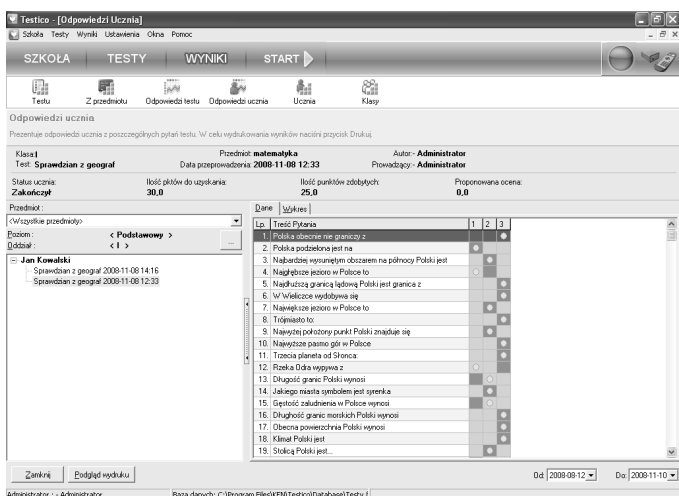
2 część komputera, w której można zainstalować np. pamięć RAM i procesor

3 obie odpowiedzi są błędne

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

Poprzednie Następne

Tryb przeglądania testu Tryb przeglądania testu Tryb przeglądania testu Tryb przeglądania testu Tryb przeglądania testu



Tworzenie testów

Bardzo istotną rolę ma przygotowanie dobrego testu. Zadania testowe powinny dotyczyć jednej czynności ucznia. Ułatwia to wnioskowanie o poziomie opanowania danej czynności i umożliwienia obiektywnego opracowania poprawnej skali osiągnięć ucznia [7].

Przygotowanie testu dydaktycznego przebiega na kilku etapach [8]:

Etap I Koncepcja testu polega na ustaleniu celu testowania, wyborze rodzaju testu, ustaleniu zakresu materiału oraz formułowania tytułu testu.

Etap II Analiza treści nauczania pod względem: celów nauczania, materiałów, wymagań programowych.

Etap III Selekcja treści.

Etap IV Sporządzenie planu testu.

Etap V Podział i konstruowanie zadań testowych. Ze względu na sposób podania odpowiedzi zadania dzielimy na otwarte (uczeń formułuje samodzielnie odpowiedzi) i zadania zamknięte (wybiera odpowiedź z kilku podanych).

Chcąc sprawdzić, który test jest bardziej przyjazny użytkownikowi, przeprowadziłem badanie na studentach V roku – przyszłych nauczycielach informatyki i techniki, którzy korzystając z wiedzy na temat konstruowania i tworzenia testów, w ramach zajęć z zastosowań komputerów w edukacji mieli za zadanie zapoznać się z obsługą i działaniem programów Testy 2,5 i Testico Edu. Autor podzielił studentów na grupy 3-osobowe. Każdej z grup przydzielił przedmiot i poprosił, by wybrali sobie zakres materiału i grupę respondentów, dla której mieli ułożyć swoje testy. Test miał się składać z 30 pytań, na każde miały być 3 odpowiedzi, gdzie od 1 do 3 mogły być poprawne. Miał trwać maksymalnie 30 minut. Następnie pozostałe osoby z grupy wspólnie je rozwiązywały. O ile nie było problemu z samym wyszukaniem i ułożeniem pytań, trudniejsze okazało się określenie przez twórców grupy, do której były skierowane. Pytania okazały się zbyt trudne lub zbyt łatwe. Studenci nie mieli żadnego problemu z obsługą programu. Większość z nich stwierdziła, że lepiej rozwiązuje się testy skonstruowane w programie bardziej interaktywnym i dopracowanym graficznie, gdzie odpowiedź nie polega tylko na zaznaczeniu odpowiedniego pola. Zwracali dużą uwagę na prezentację wyników i możliwość wnikliwej analizy danych. Dzięki niej mogli w sposób rzetelny podsumować wiedzę sprawdza-

na, określić z jakimi pytaniami odpowiadający mieli największy problem. W przyszłości mając do dyspozycji odpowiednie programy do analizy testów mogliby stwierdzić czy osoby testujące dobrze sformułowały pytania. Chcieliby sprawdzić czy respondenci wystarczająco przyswoili wiedzę potrzebną do udzielenia prawidłowych odpowiedzi. Studenci potwierdzili fakt, że multimedialne testy są dobrym sposobem sprawdzania wiedzy. Przyznali, że test jest dobry nie tylko dla nauczyciela jako osoby sprawdzającej wiedzę, ale także będzie odpowiedni dla ucznia. Większą trudność sprawiło nie tylko ułożenie prawidłowych do sprawdzanego materiału pytań, ale także skonstruowanie zrozumiałych odpowiedzi.

Zakończenie

Multimedialne testy komputerowe stały się bardzo popularnym sposobem sprawdzania wiedzy ucznia przez nauczyciela. Pedagog musi pamiętać, jak ważne jest wybranie takiego programu, by w jak największym stopniu wyeliminować rolę przypadku i „bezmysłne klikanie”. Konstruując pytania musi pamiętać, by sprawiedliwie oceniały prawdziwe umiejętności uczestników. Coraz ważniejszą rangę zajmuje analiza wyników, dzięki której zarówno nauczyciel, jak i uczeń mogą ocenić postępy nauki.

W artykule przedstawiono podstawowe pojęcia wyboru multimedialnego testu sprawdzającego wiedzę przez nauczyciela, omówiono dwa testy: darmowy Test 2,5 i płatny Testico Edu. Używając tych programów studenci V roku – przyszli nauczyciele na zajęciach z zastosowania komputerów w edukacji tworzyli własne pytania kontrolne. Uczyli się nie tylko obsługi programów, ale sprawdzili, jakie aspekty są ważne, by móc powiedzieć, że test jest dobry i będzie przydatny ich późniejszej pracy zawodowej.

Literatura

1. Suchan A., Szejnberg A., Gmoch R., Hurek J., *Wybrane aspekty dydaktyczne zastosowania komputera w pomiarze edukacyjnym*, [dostęp: 18 grudnia 2008], wersja elektroniczna: <http://www.uni.opole.pl/chemia/inst/dydakt/testy/pdf/aspekty.pdf>
2. Śliwa B., *Edukacyjne programy komputerowe w nauczaniu zintegrowanym*, [dostęp: 18 grudnia 2008], wersja elektroniczna <http://szkolnictwo.pl/index.php?id=PU8312>
3. www.scholaris.edu.pl, *Uwagi o stosowaniu testu w dydaktyce*, [dostęp: 18 grudnia 2008] wersja elektroniczna: http://www.scholaris.edu.pl/cms/index.php/news/show_art?id=436&cat_id=254
4. Bajtlik St., (13.04.2003), *Trzeci dzwonek po antrakcie*, Tygodnik Powszechny, nr 15 (2805),
5. strona autora programu Testy 2.5, [dostęp: 18 grudnia 2008] wersja elektroniczna: <http://wsalamon.republika.pl/testy/testy.htm>
6. strona producenta testu Testico EDU, [dostęp: 18 grudnia 2008] wersja elektroniczna: www.testico.pl
7. Sałata E.(2005) *Konstruowanie zadań testowych z przedmiotu technika jako element projektowania zajęć dydaktycznych*, [w:] *Konstruowanie planów wynikowych*, red. J. Janickiej-Panek, ITeE, Radom.
8. Szaran T. (2000), *Pomiar dydaktyczny*, Warszawa.

Recenzent:
dr Elżbieta SAŁATA

Dane korespondencyjne autora:

Wojciech PACHOLEC

Politechnika Radomska, Wydział Nauczycielski

ul. J. Malczewskiego 20a

26-600 Radom

Życie i uczenie się dla realnej przyszłości – znaczenie edukacji dorosłych – przygotowania do konferencji UNESCO CONFINTEA VI

Krystyna URBAŃSKA
Polski Komitet ds. UNESCO

Edukacja dorosłych – programy i inicjatywy edukacyjne UNESCO

Adult education – programmes and educational
initiatives of UNESCO

Słowa kluczowe: analfabetyzm, analfabetyzm funkcjonalny, centra edukacyjne UNESCO, edukacja dorosłych, instrumenty normatywne UNESCO, instytuty edukacyjne UNESCO, jakość kształcenia, kształcenie ustawiczne, niepiśmienność, program Edukacja dla Wszystkich, społeczeństwa uczące się.

Key words: illiteracy, functional illiteracy, educational centers of UNESCO, adult education, prescriptive instruments of UNESCO, educational institutes of UNESCO, quality of education, continuing education, illiteration, Education for All programme, learning societies.

Summary:

Adult education is one of the biggest challenge for decision-makers in modern education. The phenomena of illiteracy concerns the adult people at a big scale and still increases. Development of science and new technologies of information and communication causes a social inclusion of people with lack of necessary skills. The issues of adult education is reflected in the activity of UNESCO: Education for All – programme for 2000–2015 and LIFE Initiative for 2006–2015. It is possible to realize all these programmes thanks to educational institutes of UNESCO: UIL (UNESCO Institute

for Lifelong Learning, Hamburg), IIEP (UNESCO Institute for Educational Planning, Paris), IITE (UNESCO Institute for Information Technologies in Education, Moscow), IBE (UNESCO International Bureau of Education, Geneva), IICBA (UNESCO International Institute for Capacity-Building in Africa), CIEFFA (UNESCO International Centre for Education of Women and Girls in Africa). The most important prescriptive document concerning adult education is "Recommendation on the Development of Adult Education" dated on June 26th, 1976.

UNESCO jest jedyną wyspecjalizowaną agendą Narodów Zjednoczonych, która zajmuje się problematyką edukacji. We współpracy z innymi agendami NZ pomagają państwom członkowskim w realizacji prawa do edukacji, które zapisane jest w art. 26. Powszechnej Deklaracji Praw Człowieka.

Edukacja dorosłych to jedno z najpoważniejszych współcześnie wyzwań stających przed decydentami odpowiedzialnymi za systemy oświaty. Nadal istnieje, a nawet narasta zjawisko analfabetyzmu, które dotyczy w dużym stopniu dorosłych. Jak podają statystyki, 16% dorosłej ludności świata nie umie czytać, pisać i liczyć. Jednocześnie szybki rozwój nauki i postęp w stosowaniu nowych technologii informacji i komunikacji powoduje wykluczanie z życia społecznego i gospodarczego ludzi, którzy nie posiadają niezbędnych umiejętności.

Problematyka kształcenia dorosłych znajduje swoje odbicie w działalności UNESCO – Program Edukacja dla Wszystkich (*Education for All*) na lata 2000–2015 i inicjatywach – Inicjatywa LIFE na lata 2006–2015. Realizacja tych programów możliwa jest dzięki działalności instytutów edukacyjnych UNESCO: UIL (Instytut Kształcenia Ustawicznego, Hamburg), IIEP (Międzynarodowy Instytut Planowania Edukacji, Paryż), IITE (Instytut UNESCO Stosowania Technologii Informacji w Edukacji, Moskwa), IBE (Międzynarodowe Biuro Edukacji, Geneva), IICBA (Międzynarodowy Instytut UNESCO ds. Wzmocnienia Potencjału Rozwojowego Afryki), CIEFFA (Międzynarodowe Centrum Kształcenia Kobiet i Dziewcząt w Afryce).

Wszystkie decyzje UNESCO, w tym także te dotyczące programów i sposobów ich realizacji, podejmowane są przez przedstawicieli rządów państw członkowskich. Oznacza to, że rządy zobligowane są do wprowadzania ich w życie. Wdrażaniu decyzji pomagają instrumenty normatywne UNESCO: konwencje, rekomendacje, deklaracje. Najistotniejszym dokumentem normatywnym odnoszącym się do problematyki kształcenia dorosłych jest „Recommendation on the Development of Adult Education” (Rekomendacja na temat Rozwoju Kształcenia Dorosłych z 26 listopada 1976 roku).

Wprowadzenie

UNESCO, Organizacja Narodów Zjednoczonych do spraw Oświaty, Nauki i Kultury, oficjalnie utworzona została 16 listopada 1946 roku. Twórcy organizacji planując rozwijanie międzynarodowej współpracy intelektualnej oparli się na doświadczeniach Ligi Narodów oraz stałej Konferencji Ministrów Edukacji Państw Alianckich¹. Początkowo organizacja miała zajmować się wyłącznie współpracą międzynarodową w dziedzinie edukacji. W trakcie prac przygotowu-

¹ F. Valderrama, *Historie de l'UNESCO*, Édition UNESCO, 1995, s. 3–30.

jących koncepcję rozwoju współpracy intelektualnej nastąpiło poszerzenie obszaru przyszłych działań o kulturę i naukę, a w późniejszym czasie o informację i komunikację. Niemniej edukacja stanowi podstawowy obszar działań UNESCO, co czyni tę organizację światowym liderem w tej dziedzinie². Przyjmując założenie, że każdy ma prawo do edukacji³ oraz że od jakości oferowanego kształcenia zależy rozwój społeczny i ekonomiczny, UNESCO przyjmuje na siebie rolę przewodnika, który, służąc pomocą merytoryczną i organizacyjną, zachęca państwa członkowskie do realizacji idei zapewnienia wszystkim dostępu do kształcenia. Aktualny plan działań UNESCO w dziedzinie edukacji koncentruje się na następujących celach przyjętych przez ONZ i UNESCO: realizacja ustaleń Światowego Forum Edukacji w Dakarze (Program Edukacja dla Wszystkich na lata 2000–2015) i Milenijnych Celów Rozwoju, realizacja zadań Dekady Piśmienności (2003–2012), Dekady Edukacji nt. Zrównoważonego Rozwoju oraz programu EDUCAIDS. W swej działalności UNESCO opiera się na pracy instytutów oraz wyspecjalizowanych centrów.

UNESCO jest organizacją międzyrządową, zatem decyzje podejmowane przez tę Organizację są decyzjami wypracowanymi i zaakceptowanymi przez przedstawicieli rządów państw członkowskich, a co za tym idzie powinny być przez nie wprowadzane w życie. Wdrażaniu ustaleń pomagają niewątpliwie instrumenty normatywne UNESCO: konwencje, rekomendacje, deklaracje. Konwencje określają ściśle reguły, które powinny być stosowane przez państwa, które je ratyfikowały. Rekomendacje mają mniejszą moc sprawczą niż konwencje. Wyznaczają kierunki zmian, jakie powinny zostać dokonane w prawodawstwie państw członkowskich.

Edukacja dorosłych w działalności UNESCO: programy i inicjatywy

Temat kształcenia dorosłych pojawił się już w pierwszych latach działalności UNESCO i nadal pozostaje jednym z najpoważniejszych wyzwań stojących przed tą organizacją. Początkowo problematyka kształcenia dorosłych koncentrowała się głównie wokół spraw zwalczania analfabetyzmu. Obecnie, poza niestety wciąż aktualnym problemem niepiśmienności dorosłych, UNESCO zajmuje się między innymi: analfabetyzmem funkcjonalnym, kształceniem ustawicznym formalnym i nieformalnym, kształceniem nauczycieli, kształceniem kadr odpowiadających za tworzenie polityki oświatowych i zarządzaniem oświatą, certyfikacją umiejętności zdobytych poza systemem kształcenia oraz monitorowaniem zmian zachodzących w tych obszarach. Ze względu na dokonujący się wszechstronny postęp niezbędne jest ciągle aktualizowanie wiedzy i zdobywanie nowych umiejętności. Nie wystarczy posiadać jedynie narzędzia uczenia się, czyli umieć czytać, pisać i liczyć. Warunkiem koniecznym dla rozwoju jednostki, a co za tym idzie rozwoju społecznego i ekonomicznego, są treści edukacyjne: wiedza, umiejętności, wartości i postawy. Zapotrzebowanie na edukację dorosłych zależy od jakości edukacji podstawowej (bazowej), od tego czy dała ona impuls do dalszych poszukiwań, rozwinęła ciekawość świata, pobudziła ambicje. Pojęcie analfabetyzmu ewoluuje w miarę postępu nauki, rozwoju wiedzy i pojawiania się nowych technologii informacji i komunikacji. Aby korzystać z dokonującego się postępu, człowiek powinien umieć posługiwać się słowem pisanym na poziomie umożliwiającym komunikację, odczuwać potrzebę uczenia się i mieć zapewnione możliwości zdobywania

² Program „Edukacja dla Wszystkich” realizowany jest przez UNESCO we współpracy z innymi agendami NZ – UNDP, UNFPA, UNICEF i World Bank.

³ Powszechna Deklaracja Praw Człowieka, Art. 26.

nowych kompetencji. W przeciwnym razie, mimo tego, że umie czytać, znajdzie się na marginesie społeczności. Od dłuższego już czasu wspólnota międzynarodowa, w tym bardzo wyrażnie UNESCO, mówi o konieczności budowania społeczeństw uczących się (społeczeństw wiedzy). Tworzenie społeczeństw wiedzy wymaga zmierzenia się ze wszystkim nierównościami w dostępie do wysokiej jakości kształcenia. Powszechna alfabetyzacja to pierwszy krok na drodze do budowania społeczeństwa wiedzy. Kolejne, to stwarzanie możliwości do używania i doskonalenia zdobytych umiejętności, w różnych okolicznościach i kontekstach. Wymaga to dostępu do kształcenia przez całe życie. Dążeniem UNESCO jest, aby programy kształcenia dorosłych i edukacja nieformalna były włączane do narodowych strategii edukacji.

Działalność UNESCO opiera się na dwóch dokumentach przyjmowanych przez najwyższy organ – Konferencję Generalną UNESCO. Pierwszym z nich jest „Strategia średnioterminowa”⁴, która wyznacza strategiczne cele działania Organizacji na okresy pięcioletnie. Obecnie obowiązująca strategia obejmuje lata 2008–2013. Drugim dokumentem, opracowywanym na okresy dwuletnie jest „Program i budżet”⁵. Zgodnie z wymienionymi dokumentami, pierwszoplanowym celem w dziedzinie edukacji jest zapewnienie powszechnego dostępu do wysokiej jakości kształcenia oraz rozwój kształcenia ustawicznego. Realizacji strategicznych celów wypracowanych przez UNESCO i zapisanych w ww. dokumentach służą programy i inicjatywy, modyfikowane dzięki monitoringowi zachodzących zmian.

Program Edukacja dla Wszystkich („Education for All”, EFA)

Program „Edukacja dla Wszystkich” zapoczątkowany został na Światowej Konferencji w Jomtien (Tajlandia, 1990). UNESCO od początku pełni rolę światowego koordynatora tego programu, w który zaangażowane są również inne agendy Systemu Narodów Zjednoczonych (UNFPA, UNDP, Bank Światowy, UNICEF). Celem programu, w momencie jego tworzenia, było zapewnienie wszystkim dzieciom dostępu do kształcenia na poziomie podstawowym oraz znaczne ograniczenie analfabetyzmu dorosłych. Realizacja postanowień Światowej Konferencji w Jomtien była monitorowana przez UNESCO, a także oceniana na specjalnych konferencjach regionalnych. Bilans osiągnięć programu „Edukacja dla Wszystkich” przygotowany przez państwa członkowskie UNESCO na Światowe Forum „Edukacja dla Wszystkich w Dakarze (Senegal, 2000) unaoczniał, które z zadań i w jakim stopniu zostały zrealizowane. Pokazał również wiele nowych obszarów działania oraz wielość potrzeb wynikających z różnorodnej sytuacji gospodarczej i politycznej państw członkowskich. Przyjęty na Forum plan działań wyznacza sześć celów, które wspólnota międzynarodowa powinna zrealizować do roku 2015:

1. Edukacja przedszkolna – upowszechnienie, poprawa jakości, objęcie nią dzieci ze środowisk zaniebanych, ubogich;
2. Zapewnienie wszystkim dzieciom edukacji podstawowej, obowiązkowej, bezpłatnej i na odpowiednim poziomie, ze szczególnym uwzględnieniem dziewcząt, dzieci ze środowisk zaniebanych i dzieci ze środowisk mniejszości etnicznych;
3. Zaspokojenie potrzeb edukacyjnych młodzieży i dorosłych, umożliwienie im zdobywania umiejętności i wiedzy niezbędnej w codziennym życiu;

⁴ Medium-Term Strategy 2008–2013, dokument 34 C/4, UNESCO 2008.

⁵ Approved Programme and Budget 2008–2009, 34 C/5, UNESCO 2008.

4. Zmniejszenie o 50% liczby analfabetów wśród dorosłych, zapewnienie im równego dostępu do edukacji bazowej i możliwości stałego dokształcania się;
5. Eliminacja nierówności w dostępie kobiet do edukacji podstawowej i średniej oraz zapewnienie wszystkim kobietom edukacji bazowej;
6. Poprawa jakości kształcenia we wszystkich jego aspektach w celu zapewnienia wszystkim ludziom wymiernych rezultatów kształcenia.

Monitorowanie realizacji ustaleń Światowego Forum EPT w Dakarze możliwe jest dzięki Światowym Raportom Programu Edukacja dla Wszystkich, przygotowywanym przez zespół niezależnych ekspertów i publikowanym przez UNESCO⁶. Raport 2009, zatytułowany „Pokonywanie nierówności: znaczenie właściwej polityki edukacyjnej” („*Overcoming inequality: why governance matters*”) pokazuje, że nierówności w dostępie do edukacji, pozbawiające miliony ludzi szans na godne życie, utrzymują się, a nawet wskutek kryzysu światowego mogą się pogłębiać. Spośród sześciu zadań do realizacji, które sformułowano na Forum w Dakarze, trzy, cel: 3., 4., i 6., dotyczą problematyki kształcenia dorosłych. Jak pokazują analizy, rządy państw nie przykładają wystarczającej wagi do zapewnienia młodzieży i dorosłym kompetencji niezbędnych w codziennym życiu (cel 3.), koncentrując się raczej na organizacji kształcenia formalnego na poziomie podstawowym i średnim. Zagrożona jest również realizacja celu 4. Wspomniany wyżej Światowy Raport EPT pokazuje, że około 16% dorosłej ludności świata (około 776 milionów osób) nie umie pisać, czytać i liczyć. Zjawisko to dotyczy nie tylko najbiedniejszych państw (niektóre kraje Afryki Subsaharyjskiej i Azji). Analfabetyzm i analfabetyzm funkcjonalny stanowią wyzwanie również dla państw na wysokim poziomie rozwoju. Wielkim problemem pozostaje jakość kształcenia (cel 6.). Według autorów wspomnianego raportu istnieją ogromne dysproporcje, jeśli chodzi o wiedzę i kompetencje osiąganą na tych samych poziomach nauczania w krajach bogatych i biednych. Zjawisko to obserwowane jest także w obrębie tego samego kraju. Podstawowym czynnikiem wpływającym na jakość oferty edukacyjnej jest wykształcenie, przygotowanie do wykonywania zawodu oraz liczba nauczycieli. Szacuje się, że aby zaspokoić do roku 2015 potrzeby edukacyjne Afryki, potrzeba 1,6 miliona nauczycieli. Pomocą w rozwiązaniu tego problemu, miejmy nadzieję skuteczną, jest program EDUCAIDS⁷, którego cele to prewencja poprzez edukację oraz ochrona systemów edukacji przed skutkami epidemii HIV/AIDS.

Inicjatywa LIFE (*Literacy Initiative for Empowerment*, 2006–2015)

Jest to projekt zainicjowany przez UNESCO w związku z trwającą Dekadą Piśmienności (2003–2012) i koniecznością realizacji ustaleń programu Edukacja dla Wszystkich. Celem projektu jest pomoc państwom, które nie radzą sobie z problemem analfabetyzmu. Projekt LIFE powstał, kiedy okazało się, że dotychczasowe działania, których celem jest zmniejszenie do 2015 roku o 50% liczby analfabetów na świecie, nie przynoszą oczekiwanych rezultatów. LIFE realizowany jest w 35 krajach, których obywatele stanowią 85% światowej populacji analfabetów. Dwie trzecie tej liczby to kobiety i dziewczęta. Projekt LIFE jest koordynowany przez Instytut Kształcenia Ustawicznego UNESCO (UIL).

⁶ Raporty Programu Edukacja dla Wszystkich dostępne są na stronie: <http://www.unesco.org/en/efareport>

⁷ Program EDUCAIDS: [http://portal.unesco.org/en/ev.php-](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID%3D36400&URL_DO%3DDO_TOPIC&URL_SECTION%3D201.html)

[URL_ID%3D36400&URL_DO%3DDO_TOPIC&URL_SECTION%3D201.html](http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID%3D36400&URL_DO%3DDO_TOPIC&URL_SECTION%3D201.html)

Instytuty i centra edukacyjne UNESCO zajmujące się kształceniem dorosłych

- ***UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) z siedzibą w Hamburgu***

Instytut Kształcenia Ustawicznego UNESCO (dawniej Instytut Edukacyjny w Hamburgu) zajmuje się problematyką alfabetyzacji, kształceniem nieformalnym, kształceniem dorosłych oraz kształceniem ustawicznym. Zaangażowany jest w rozwój narodowych strategii kształcenia dorosłych, prowadzi działalność badawczą i wydawniczą. Instytut realizuje zadania programu Edukacja dla Wszystkich, włącza się w realizację Milenijnych Celów rozwoju oraz zadań Dekady Piśmienności.

UIL współpracuje z UNESCO przy organizacji Światowych Konferencji na Temat Kształcenia Dorosłych (CONFINTEA). Konferencje nt. kształcenia dorosłych odbywają się w odstępach dwunastu lat. Przygotowania do zaplanowanej na maj 2009 konferencji CONFINTEA VI rozpoczęto w 2007 roku, kiedy Dyrektor Generalny UNESCO wraz z Dyrekcją UIL zobligowali państwa członkowskie do przygotowania raportów krajowych dotyczących problematyki kształcenia dorosłych. Raporty te pomogą organizatorom dokonać oceny realizacji zobowiązań podjętych na zakończenie poprzedniej konferencji i przygotować, w oparciu o zebrane wyniki, program dalszych działań. Konferencję CONFINTEA VI poprzedziła seria konferencji regionalnych na temat kształcenia dorosłych.

UIL jest współorganizatorem Międzynarodowego Tygodnia Kształcenia Dorosłych, inicjatywy realizowanej w 45 państwach całego świata, której celem jest uwrażliwianie rządów, decydentów, organizacji pozarządowych i społeczności lokalnych na znaczenie, jakie dla rozwoju społecznego i ekonomicznego ma edukacja dorosłych.

- ***International Institute for Educational Planning (IIEP) z siedzibą w Paryżu***

Międzynarodowy Instytut Planowania Edukacji istnieje od 1963 roku. Głównym celem Instytutu jest pomoc państwom członkowskim UNESCO w tworzeniu, rozwoju i poprawie systemów kształcenia. Instytut organizuje kursy dla osób zarządzających oświatą oraz, na życzenie, pomaga istniejącym instytucjom edukacyjnym – poprzez identyfikację priorytetów i wskazywanie innowacyjnych rozwiązań – zwiększać ich potencjał. IIEP organizuje kursy stacjonarne oraz kształci na odległość. Prowadzi również prace badawcze, dzięki czemu może służyć pomocą metodologiczną i techniczną.

- ***UNESCO Institute for Information Technologies in Education (IITE) z siedzibą w Moskwie***

Instytut UNESCO ds. Technologii Informacyjnych w Edukacji utworzony został w 1997 roku na mocy decyzji podjętej na 28. sesji Konferencji Generalnej UNESCO. Misją IITE jest pomoc państwom członkowskim UNESCO we wprowadzaniu do procesu kształcenia technologii informacji i komunikacji. Instytut zajmuje się zbieraniem informacji na temat zastosowań nowych technik informatycznych, prowadzi akcje popularyzacyjne, udziela pomocy technicznej, organizuje kursy, szkolenia, oferuje staże stypendialne.

- ***UNESCO-UNEVOC International Centre for Technical and Vocational Education and Training***

Międzynarodowe Centrum UNESCO ds. Kształcenia Technicznego i Zawodowego z siedzibą w Bonn istnieje od 2000 roku. Zajmuje się jakością systemów kształcenia technicznego

i zawodowego oraz poszerzaniem możliwości zdobywania nowych kompetencji zawodowych, pomaga w tworzeniu polityki i praktycznej realizacji kształcenia zawodowego. UNESCO-UNEVOC prowadzi swoją działalność poprzez sieć 230 centrów w 156 krajach.

- ***International Bureau of Education (IBE) z siedzibą w Genewie***

Międzynarodowe Biuro Edukacji powstało w 1925 roku i miało ówczesnie statuts organizacji pozarządowej, zajmującej się gromadzeniem dokumentacji dotyczącej szkolnictwa publicznego i prywatnego. W roku 1946, po wielu wcześniejszych zmianach, rozpoczęło współpracę z UNESCO. Od 1969 roku IBE jest jednym z wyspecjalizowanych instytutów edukacyjnych UNESCO, zajmującym się rozwojem programów nauczania, strukturą systemów edukacyjnych, rozwojem metod nauczania. Międzynarodowe Biuro Edukacji jest organizatorem Międzynarodowych Konferencji Edukacyjnych, które stanowią forum wymiany doświadczeń dla ministrów edukacji. IBE prowadzi także szeroką działalność wydawniczą.

- ***UNESCO International Institute for Capacity Building in Africa (IICBA) z siedzibą w Addis Abebie***

Międzynarodowy Instytut UNESCO ds. Wzmocnienia Potencjału Rozwojowego Afryki powstał w 1999 roku. Dysponuje trzema centrami – w Addis Abebie, Dakarze i Pretorii. Cele działalności Instytutu to promowanie wiedzy jako fundamentu edukacji; wykorzystanie wyników badań nad edukacją do tworzenia systemów kształcenia; działalność na rzecz rozwoju instytucji, tak aby w pełni wykorzystywać potencjał osób wykształconych na potrzeby rozwoju kraju. Instytut zajmuje się również kształceniem nauczycieli, przy czym znaczna część kursów realizowana jest we współpracy z uniwersytetami realizującymi tzw. kształcenie na odległość. Partnerami IIBCA są uniwersytety w Afryce, Indiach i Kanadzie.

- ***International Institute for young girls' and women's education (CIEFFA) z siedzibą w Ouagadougou, Burkina Faso***

Międzynarodowe Centrum Kształcenia Dziewcząt i Kobiet w Afryce istnieje od 2006 roku. Misją Centrum jest promocja kształcenia kobiet i dziewcząt, pomoc państwom afrykańskim w upowszechnianiu programów kształcenia, prowadzenie badań i obserwacji rozwoju edukacji ogólnej i zawodowej dla kobiet i dziewcząt.

Instrumenty normatywne UNESCO w dziedzinie edukacji⁸

UNESCO wypracowuje trzy rodzaje dokumentów normatywnych: konwencje, rekomendacje i deklaracje. Konwencje, dokumenty o największej mocy sprawczej, przedkładane są państwom członkowskim do ratyfikacji. Państwo, które ratyfikuje konwencję, zobowiązane jest do wprowadzenia jej ustaleń do swego prawodawstwa, przestrzegania jej zapisów i rozliczania się z ich realizacji. Rekomendacje wyznaczają zasady i normy regulujące dany problem w skali międzynarodowej, zachęcając państwa członkowskie do ich stosowania. Deklaracje, dokumenty zbliżone do rekomendacji, są to w pewnym sensie manifesty mówiące o uniwersalnych, wielkiej wagi zasadach, którymi należy się kierować tworząc politykę społeczną i gospodarczą. Przykładem takiego dokumentu jest Powszechna Deklaracja Praw Człowieka.

⁸ Teksty wszystkich instrumentów normatywnych UNESCO: http://portal.unesco.org/en/ev.php-URL_ID=12024&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html

Niżej wymienione dokumenty normatywne UNESCO dotyczą w różnym stopniu problematyki kształcenia dorosłych:

- *Revised Recommendation Concerning Technical and Vocational Education*, 2 November 2001 (Poprawiona Rekomendacja Dotycząca Kształcenia Technicznego i Zawodowego);
- *Convention on the Recognition of Qualifications Higher Education in the European Region*, Lizbona, 11 April 1997(Konwencja o Uznawaniu Kwalifikacji Związanych z Uzyskaniem Wykształcenia Wyższego w Regionie Europy);
- *Recommendation on the Recognition of Studies and Qualifications in Higher Education*, 13 November 1993 (Rekomendacja o Uznawaniu Studiów i Kwalifikacji w Szkolnictwie Wyższym);
- *Convention on Technical and Vocational Education*, Paris, 10 November 1989 (Konwencja na temat Kształcenia Technicznego i Zawodowego);
- *Recommendation on the Development of Adult Education*, 26 November 1976 (Rekomendacja na temat Rozwoju Kształcenia Dorosłych);
- *Recommendation concerning the Status of Teachers*, 5 October 1966 (Rekomendacja w sprawie Statusu Nauczyciela);
- *Convention against Discrimination in Education*, Paris, 10 December 1960 (Konwencja w sprawie Zwalczania Dyskryminacji w Dziedzinie Oświaty, ratyfikowana przez Polskę w 1964 roku, Dz.U. 1964, nr 40, poz. 268);
- *Recommendation against Discrimination in Education*, 14 December 1960 (Rekomendacja Przeciwko Dyskryminacji w Edukacji).

Literatura

1. „Approved programme and budget 2008–2009”, UNESCO 2008.
2. Basic Texts, UNESCO 2008.
3. „Edukacja, jest w niej ukryty skarb” – Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
4. Fernando Valderrama, « Historie de l’UNESCO », Édition UNESCO, 1995.
5. „Medium-term Strategy 2008-2013”, UNESCO 2008.
6. „2009 Education for All- Global Monitoring Report”, UNESCO 2008.

Recenzent:

dr Ewa PRZYBYLSKA, prof. UMK

Dane korespondencyjne autora:

Krystyna URBAŃSKA

Absolwentka Wydziału Pedagogiki UW (1975). Od 12 lat pracownik Polskiego Komitetu ds. UNESCO, zajmuje się problematyką edukacji, programami stypendialnymi UNESCO oraz Szkołami Stowarzyszonymi UNESCO.

Adres:

Polski Komitet ds. UNESCO

Pałac Kultury i Nauki, 7p.

Plac Defilad 1

00-901 Warszawa

tel. 0-22 620-33-55 w. 107, fax. 0-22 620-33-6e-mail: k.urbanska@unesco.pl

Między konferencjami UNESCO CONFINTEA V i CONFINTEA V+6*

Between the conferences of UNESCO: CONFINTEA V and CONFINTEA V +6

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, CONFINTEA, edukacja ustawiczna, UNESCO.

Keywords: Adult education, CONFINTEA, continuing education, UNESCO.

Summary

The article tries to briefly outline the general decisions made during the conference in Bangkok in 2003. This conference was an attempt of summarizing and evaluation of principles included in declaration of Confintea V Conference, Hamburg 1997. A comparison of changes in the agendas of those conferences is a basic ground for an analysis included in the article.

W roku 1997 społeczność międzynarodowa zainteresowana edukacją dorosłych spotkała się po raz piąty, aby oceniać osiągnięcia, rozwijać zasięg i określać wyzwania na przyszłość. Podobnie jak na czterech poprzednich konferencjach: Elsinore, Dania (1949), Montreal, Kanada (1960), Tokio, Japonia (1972) i Paryż, Francja (1985) w roku 1997 zawarto wiele porozumień zarówno międzynarodowych, jak i regionalnych, opracowano serie rekomendacji dla instytucji państwowych, regionalnych i międzynarodowych odpowiadające potrzebom edukacji dorosłych w danym okresie. Porozumienia z 1997 zostały zawarte w „Deklaracji Hamburskiej – Plany na przyszłość”. Termin wykonania założeń tego dokumentu wyznaczono na rok 2009.

Konferencja CONFINTEA V w myśl swego tytułu „Kształcenie dorosłych – kluczowa kwestia XXI-go wieku” wypracowała nowe kierunki orientacji pojęciowej, które wyznaczyły kamienie milowe w sposobie myślenia i działania w dziedzinie edukacji dorosłych. Z jednej strony ustalono, że procesy kształcenia powinny zostać włączone do rozwoju osobowego, społecznego, naukowego, ekonomicznego, kulturowego i politycznego każdego państwa, z drugiej strony przypomniano, że edukacja dorosłych powinna skupiać się na rozwoju istoty ludzkiej, dlatego priorytetem powinna być humanizacja struktur, warunków życia, relacji międzyludzkich, ekonomii, handlu. W konsekwencji tego zachodzi potrzeba zorientowania procesu edukacji dorosłych tak, aby każdy człowiek panował nad swoim rozwojem zawodowym i związaną z nią przyszłością.

Konferencja CONFINTEA V wprowadziła także nowe priorytety do edukacji dorosłych: szczególną troską o sprawy kobiet oraz ludzi żyjących w skrajnym ubóstwie. Społeczność międzynarodowa zobowiązała się na konferencji do stworzenia nowych modeli nauczania podsta-

* ENRIQUEZ, Gabriela (2004) Estudio comparativo de las propuestas de CONFINTEA V (1997) y CONFINTEA V +6 (2003), REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. Año 26, No. 1, 2004.

wowego oraz wypracowania wieloletnich strategii rozwoju edukacji światowej. Wprowadzono również pojęcie edukacji ustawicznej oraz konieczności uczenia się przez całe życie w celu poprawy swoich kwalifikacji zawodowych.

W połowie drogi, 6 lat po deklaracji uchwalonej na konferencji w Hamburgu, odbyło się spotkanie w Bangkoku w celu podsumowania i dokonania oceny 6 lat pracy. Przed spotkaniem odbyła się cała seria regionalnych spotkań przygotowawczych, z których sporządzono raporty regionalne, obejmujące ponad 50 państw oraz raporty tematyczne.

Na spotkaniu po ujednoliceniu i określeniu celów i zadań zakreślonych w raportach regionalnych postanowiono:

- Ocenic obecny rozwój edukacji dorosłych i zaplanować podjęcie odpowiednich kroków dla zapewnienia dalszego i planowego jej rozwoju,
- Ustalić dokładną strategię operacyjną z wyznaczonymi konkretnymi terminami realizacji poszczególnych działań tak, aby termin końcowy wszystkich działań przypadał na rok 2009.
- Uchwalić deklaracje z uwzględnieniem postulatów światowego forum edukacyjnego w Dacarze z 2000 oraz Milenijnych Celów Rozwoju przyjętych przez ONZ.
- Rozwijać nowe strategie i rekomendacje, które pomogłyby wyznaczać nowe nurty w kształceniu dorosłych.

Zmiany, jakie należało wprowadzić w planie realizacji postanowień z Hamburga, były spowodowane niezwykle szybką transformacją sytuacji na świecie 6 lat po konferencji CONFINTEA V i pojawieniu się wielu nowych zagrożeń i problemów. Do najważniejszych należą: groźba fundamentalizmu islamskiego, rozwój zagrożeń związanych z ADIS, choroby, która jest nazywana „ludobójstwem naszych czasów”, kryzys tradycyjnych form i metod rządzenia w państwach demokratycznych, nieprzestrzeganie praw człowieka, postępujący proces globalizacji, kryzys zasad demokratycznych w stosunkach międzynarodowych a zwłaszcza ekspansja niektórych tylko państw, kontynentów, języków i kultur. Jak wynika z badań UNESCO, najbiedniejsza połowa populacji posiada tylko 1% bogactwa, podczas gdy 25% najbogatszych otrzymuje 75% dochodu światowego. Dodatkowo wiedza przekształca się w przedmiot handlu i prywatną „własność najbogatszych”. Następuje bardzo szybki rozwój kultury konsumpcyjnej, przejmowanie przez kapitał prywatny sfery publicznej, wzrost międzynarodowych konfliktów i wojen przy słabnącej pozycji ONZ.

Na południowej półkuli (Afryka, Ameryka Łacińska) rządy w coraz mniejszym stopniu zależą od państwa, a ważne decyzje państwowe są podejmowane przez grupy interesów czy międzynarodowe korporacje finansowe. W mediach promowana jest pewna „kultura” i „zachodni styl życia”, które przejawiają się w dążeniu do materialnego komfortu i ciągłej rozrywki. Środowiska władzy trawi problem korupcji i coraz bardziej pogłębiające się tendencje populistyczne w polityce, które nie generują żadnych realnych zmian. Prowadzi to do postępującej kompromitacji polityków i niechęci społeczeństw do instytucji demokratycznych.

Pomimo tych wszystkich problemów przez 6 lat nastąpiły pewne zmiany, które dają nadzieję na poprawę sytuacji w dziedzinie edukacji dorosłych na świecie. Nastąpiło upowszechnienie świadomości wielu problemów globalnych, wynikających z zaniedbań w tej dziedzinie, wzrosła akceptacja słuszności wizji rozwoju ukierunkowanego na jednostkę oraz na idee i praktyki demokratyczne. Coraz więcej osób zdaje sobie sprawę z problemów dyskryminacji przede wszystkim z powodu płci, rasy, religii czy pochodzenia etnicznego. Dokonują się widoczne zmiany w tak istotnej kwestii jak szeroko rozumiane równouprawnienie płci, jak też szczegól-

nych potrzeb kształcenia kobiet w niektórych regionach świata. Coraz większa jest zgoda w kwestii potrzeby utworzenia nowych modeli kształcenia zawodowego oraz rozwoju nowych praktyk edukacyjnych na świecie. Powszechniejsze jest też wykorzystywanie nowoczesnych technologii informatycznych w procesach edukacji młodzieży i dorosłych.

Konferencje międzynarodowe zawsze swoim programem i tematyką starają się odnieść do najważniejszych problemów i wyzwań swoich czasów. Porównanie formy i struktury agendy konferencji w Hamburgu i Bangkoku pozwoli, chociaż w pewnym stopniu na ocenę zmian, jakie nastąpiły na świecie w kontekście edukacji dorosłych przez 6 lat po konferencji w Hamburgu z 1997.

Na konferencji w Bangkoku zachowano podział i strukturę agendy z CONFITEA V niektóre jednak punkty zostały uściślone i uszczegółowione, co może oznaczać zmianę postrzegania już istniejących albo powstanie nowych problemów i potrzebę rewizji sposobu wykonania założeń deklaracji z Hamburga.

Do najważniejszych zmian agendy z Bangkoku w stosunku do tej z Hamburga należą zamiana terminu „edukacja” na „kształcenie zawodowe”. Ta zmiana wydaje się być słuszna, ponieważ termin „kształcenie zawodowe” jest bardziej precyzyjny i dokładniej odzwierciedla problemy edukacji dorosłych. Oprócz generalnego analizowania aspektów ekonomicznych (pkt 9 agendy obu konferencji), w Tajlandii dodano osobny punkt odnoszący się do tej tematyki – „ubóstwo”. Problem biedy i jej wpływu na dostępność oraz jakość edukacji osób dorosłych nie był oddzielnie omawiany na konferencji CONFITEA V. Do tematu ogólnego demokracji dodano w Bangkoku jako nierozłączne elementy demokracji pokój, kształcenie dorosłych oraz świadome społeczeństwo. Otworzono nowe przestrzenie analizy szczególnie istotnych spraw

Tabela 1. Porównanie agendy konferencji CONFITEA V i CONFITEA V+6

CONFITEA V, Hamburg, 1997	CONFITEA V+6, Bangkok, 2003
1. Demokracja 2. Poprawa warunków i jakości kształcenia dorosłych 3. Powszechne prawo do alfabetyzacji i nauczania podstawowego 4. Równouprawnienie kobiet i mężczyzn na rynku pracy 5. Współzależność edukacji dorosłych i rynku pracy 6. Środowisko, zdrowie, ludność. 7. Kultura, środki masowego przekazu 8. Prawa i dążenia różnych grup: a) Ludzie starsi b) Imigranci, uchodźcy, przesiedleni, najbiedniejsi c) Więźniowie 9. Aspekty ekonomiczne 10. Współpraca międzynarodowa	1. Kształcenie dorosłych, demokracja, pokój świadome społeczeństwo. 2. Poprawa warunków i jakości kształcenia zawodowego dorosłych: a) Kształcenie nauczycieli dorosłych b) Szkoły wyższe i badania naukowe c) ALADIN (Sieć Dokumentacji i Informacji o Kształceniu Dorosłych) 3. Alfabetyzacja dorosłych a kształcenie podstawowe. 4. Kształcenie zawodowe obu płci 5. Kształcenie zawodowe a praca 6. Kształcenie dorosłych w kontekście środowiska naturalnego, zdrowia i ludności 7. Środki masowego przekazu a kultura a) Muzea, biblioteki i dziedzictwo kulturowe. b) Nowe technologie informatyczne i komunikacyjne 8. Grupy specjalne: a) Więźniowie b) Uchodźcy i imigranci c) Osoby najbiedniejsze 9. Aspekty ekonomiczne 10. Współpraca międzynarodowa 11. Ubóstwo

takich jak kształcenie nauczycieli osób dorosłych, potrzeba ścisłej spójności pomiędzy różnymi poziomami kształcenia oraz szczególna roli szkolnictwa wyższego w celu rozwoju edukacji dorosłych. W stosunku do konferencji w Hamburgu w Tajlandii zwrócono szczególną uwagę na rolę muzeów, bibliotek i dziedzictwa kulturalnego doceniając ich pomoc w rozwoju idei edukacji dorosłych.

Nie próbując zagłębiać się w motywy wszystkich tych zmian, a także ryzykując zbyt nieuproszczenie analizy tak poważnych tematów warto zastanowić się nad powodami niektórych zmian.

1. Demokracja. Zmiany socjopolityczne naszych czasów zmuszają nas do zmiany pojmowania demokracji jedynie jako celu i nakłaniają do pojmowania jej jako środka w dążeniu do celu. Demokrację można rozumieć na wiele sposobów: demokracja polityczna, ekonomiczna, społeczna. Dzisiaj słuszniesze niż pytania, Jaka jest demokracja? albo Czym jest demokracja? wydają się pytania: Czemu i komu służy demokracja? Do czego prowadzi? Warto również zwrócić uwagę na wielopoziomowość i multisektorowość pojęcia demokracja. Konferencja w Hamburgu nie podejmuje tej próby. Mówi ogólnie o promowaniu idei pokoju i praw człowieka jako środkach do rozwijania demokracji. Dlatego problemy zaznaczone przez agendy konferencji w Bangkoku wydają się podejmować tak potrzebną próbę redefiniowania pojęcia demokracji. W kwestii stworzenia nowoczesnego pojęcia edukacji dorosłych potrzebne jest rozwinięcie i wzbogacenie tego pojęcia oraz wprowadzenie go do wszystkich sfer życia człowieka, również do edukacji dorosłych. Konferencja w Bangkoku zwraca również uwagę na ścisły związek edukacji i demokracji stwierdzając, że nie ma pełnej demokracji bez demokracji w dostępie do wiedzy i kształcenia.
2. Warunki i jakość kształcenia. Szczególnie godne podkreślenia wydają się dwa z wielu aspektów dotyczących warunków i jakości kształcenia, a mianowicie problem odpowiedniego kształcenia nauczycieli osób dorosłych oraz wyjątkowej roli szkolnictwa wyższego oraz środowisk uniwersyteckich i naukowych w procesie rozwijania idei edukacji dorosłych. Konferencja w Hamburgu w celu wspierania rozwoju tej idei mówi o gwarantowaniu dostępu i jakości kształcenia dorosłych oraz tworzeniu warunków, które będą wyrażać potrzeby edukacji dorosłych. Zaleca otwieranie centrów kształcenia i uniwersytetów „trzeciego wieku” oraz prowadzenie badań dotyczących edukacji dorosłych. Konferencja w Bangkoku zwraca również szczególną uwagę na problem kształcenia nauczycieli osób dorosłych, zalecając potrzebę stworzenia kompleksowego programu z udziałem uczelni wyższych i środowisk naukowych jako fachowej pomocy w jego tworzeniu i realizacji. Potrzebna jest transformacja już istniejących programów nauczania tak, aby były odbiciem rzeczywistej sytuacji na rynku pracy. Ważny jest również element współpracy, na jaki zwraca uwagę konferencja w Bangkoku. Dla szybkiego urzeczywistnienia tych postulatów niezbędną wydaje się wymiana dobrych praktyk i doświadczeń pomiędzy krajami i regionami.
3. Równouprawnienie. Z pojęciem równouprawnienia w edukacji dorosłych wiążemy najczęściej problemy kobiet. Od pojęcia ogólnego kładącego nacisk na godność oraz zwiększenie udziału kobiet w życiu społecznym, zawodowym i politycznym, wyrażonego na konferencji w Hamburgu przechodzimy do wizji bardziej uniwersalnej, która szuka stworzenia struktury edukacji dorosłych, która odpowie na potrzeby nie tylko kobiet, ale także innych mniejszości. Właśnie takie rozumienie równouprawnienia zostało przedstawione na konferencji w Bangkoku, która dostrzega konieczność „uwolnienia” sfery edukacji ze wszystkich uprze-

dzeń i dyskryminacji dotyczących nie tylko kobiet, ale także rasy, pochodzenia etnicznego orientacji seksualnej i innych form dyskryminacji.

4. Praca. W obszarze pracy i prawa do zatrudnienia konferencja w Hamburgu proponuje promowanie prawa do pracy i prawo do edukacji dorosłych powiązanej z sytuacją na rynku pracy. Natomiast na konferencji w Bangkoku zwrócono uwagę na potrzebę tworzenia nowych modeli pracy oraz poszukiwanie odpowiedniego balansu pomiędzy programem i przedmiotem kształcenia a rzeczywistymi potrzebami uczących się. Warty uwagi jest fakt, że zaleca planowanie oferty edukacyjnej zgodnie z przewidywanymi przyszłymi trendami na rynku pracy.
5. Obie konferencje zajmują się potrzebami edukacyjnymi mniejszości i grup specjalnych. Specjalne potraktowanie tych grup jest próbą stworzenia nowej wizji traktowania trudnej sytuacji życiowej i społecznej jako szansy a nie jako problemu. Ta nowa wizja opiera się na założeniu, że tylko zrównoważony rozwój społeczeństw, szczególnie tych wielokulturowych, może doprowadzić do pełnego zrozumienia i prawdziwego współistnienia różnych grup, kultur i religii. Konferencja w Hamburgu jako potrzebujących szczególnej uwagi wymienia osoby starsze oraz głosi potrzebę zapewnienia szczególnego prawa do edukacji imigrantom, przesiedlonym i uchodźcom oraz jako osobnej grupie – osadzonym w więzieniach. Konferencja w Bangkoku natomiast rezygnuje z dyskusji na temat edukacji osób „trzeciego wieku”, skupiając się na najbiedniejszych, którzy ze względu na swą trudną sytuację powinni zostać zakwalifikowaną jako grupa specjalna. Również więźniowie, których w 2003 roku było na świecie aż 9 milionów, powinni mieć prawo i możliwość kształcenia. W kwestii problemów imigrantów oraz uchodźców, potwierdzając ich prawo do edukacji konferencja w Tajlandii zaleca opracowanie strategii, multikulturowości, a także zwraca uwagę na prawo imigrantów i uchodźców do udziału w określaniu własnych potrzeb edukacyjnych. Prawo do edukacji zostaje potwierdzone jako podstawowe prawo człowieka.
6. Ekonomia. W kwestiach ekonomicznych zalecenia obu konferencji są podobne: zalecają one poprawę finansowania edukacji dorosłych, a także przeznaczenie przez rządy 6% budżetów krajowych na cele związane z edukacją dorosłych.
7. Współpraca międzynarodowa. Konferencja w Hamburgu zaleca współpracę międzynarodową, regionalną w ramach organizacji, jak i sieci lokalnych, a konferencja w Bangkoku dodaje, że priorytetowe w dziedzinie jej rozwoju będą międzynarodowe projekty wieloletnie, które za swój cel przyjmują propagowanie kwalifikacji, samodzielności i nastawione są na rozwój jednostki.
8. Ubóstwo. Ubóstwo wydaje się być nie tylko problemem ekonomicznym, ale także etyczną koniecznością i walka z nim została uznana jako priorytet Milenijnych Celów Rozwoju ONZ z 2000 r. Temat ubóstwa nie był oddzielnie omawiany na konferencji CONFINTEA V, natomiast ze względu na szczególne jego znaczenie został dodany (jako jedyny) do agendy konferencji w Tajlandii. Stwierdzono, że edukacja podstawowa nie jest wystarczająca do rozwiązania problemów najbiedniejszej części populacji. Według szacunków UNESCO ponad 1,2 miliarda ludzi żyje w ubóstwie, co stanowi 1/5 ludności świata, a 1/3 ludzkości żyje za mniej niż dolara dziennie. Ubóstwo jest problemem wielopoziomowym i dlatego wymaga wielopoziomowej strategii i wspólnych działań społeczności międzynarodowej w celu jego zwalczania. Edukacja dorosłych nastawiona na pomoc w tej walce musi nie tylko zaspokajać podstawowe potrzeby alfabetyzacji, ale również czynnie włączyć się do zwiększania szans ludzi na poprawę swojego losu.

Podsumowując warto zaznaczyć, że chociaż istnieje porozumienie międzynarodowe dotyczące realizacji deklaracji z Hamburga, istnieją poważne różnice nie tylko teoretyczne, ale i praktyczne pomiędzy obiema półkulami w podejściu do rozumienia problemów edukacji dorosłych. W krajach z półkuli północnej (krajach rozwiniętych) realizuje się plan „edukacji ustawicznej i edukacji przez całe życie”, który to plan ma na celu dążenie do pełniejszej realizacji założeń gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy. W przypadku krajów rozwijających się przede wszystkim z półkuli południowej możemy mówić o „edukacji dzieci i dorosłych”.

Kraje rozwinięte wprowadzają nowe metody i technologie kształcenia swoich obywateli, np. kształcenie na odległość, natomiast kraje „południowe” ciągle borykają się z problemem analfabetyzmu i dotarciem z edukacją podstawową do jak największej liczby obywateli. Dysproporcja rozwoju jest bardzo duża i wydaje się ciągle pogłębiać.

Wobec powyższych rozważań należy stwierdzić, że nie udało się w pełni wykonać założeń „Deklaracji z Hamburga i programu na przyszłość”, a w niektórych regionach z powodu wojen i konfliktów zbrojnych nawet wyraźnie pogorszyła się sytuacja kształcenia dorosłych. Jednak pomimo niewypełnienia założonego planu widać wyraźnie, że spotkanie podsumowujące w Bangkoku nie tylko przyniosło ocenę tych 6 lat, ale także wprowadziło istotne zmiany, które pozwalają z nadzieją spoglądać w przyszłość.

Wiele jeszcze zostało do zrobienia: potrzeba rozwijać samodzielność i poczucie odpowiedzialności społeczności oraz jednostek i promować wiedzę dla każdego tak w ramach systemu szkolnego, jak i poza nim przez całe życie. Promowanie modelu społeczeństwa, w którym edukacja ustawiczna odgrywa ważną rolę, będzie powodować stabilny i ciągły jego rozwój ekonomiczny oraz coraz większy i pełniejszy udział demokracji we wszystkich dziedzinach życia. Miejmy nadzieję, że z czasem doprowadzi to do powstania świata wolnego od nienawiści i ubóstwa, świata, w którym konflikty zbrojne zostaną zastąpione przez dialog ludzi, religii i kultur, oparty na zasadach sprawiedliwości i pokoju.

Literatura

1. Enriquez, G. (2004) Estudio comparativo de las propuestas de CONFITEA V (1997) y CONFITEA V +6 (2003) REVISTA INTERAMERICANA DE EDUCACIÓN DE ADULTOS. Año 26, No. 1, 2004.
2. UNESCO, La Educación de las Personas Adultas. La Declaración de Hamburgo y la Agenda para el Futuro. 5ª Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas 14–18 de Julio 1997, CREFAL y UPN.
3. Instituto de Educación, UNESCO, La Renovación del Compromiso con la Educación y el Aprendizaje de Adultos. Informe Síntesis sobre el Balance Intermedio, CONFITEA V, 6–11 de Septiembre 2003, Bangkok, Tailandia.
4. CONFITEA V Midterm Review Meeting. Draft Reports of the thematic Workshops.
5. CEAAL. Reporte Regional sobre las Políticas y Procesos a Favor de la Educación de Personas Jóvenes y Adultas en América Latina en el Marco de la Revisión Internacional de los Acuerdos de la V CONFITEA.
6. UNESCO Institute for Education, CONFITEA V Mid Term Review 2003. Six years after CONFITEA V: Status and Future Prospects of Adult Learning.

*Wybór, opracowanie i tłumaczenie:
mgr Michał Nowakowski*

Przygotowania do konferencji UNESCO – CONFINTEA VI¹

Preparations for the UNESCO conference CONFINTEA VI

Słowa kluczowe: CONFINTEA, UNESCO, Instytut Kształcenia Ustawicznego UNESCO, edukacja dorosłych, Globalny Raport nt. Uczenia się i Edukacji Dorosłych.

Key words: CONFINTEA, UNESCO, UNESCO Institute for Lifelong Learning, adult education, Global Report on Adult Learning and Education.

Summary

The article presents information concerning 6th International Conference on Adult Education – CONFINTEA VI, which will take place in Belém in Brazil from 19 to 22 May 2009. These information include: goals of the conference, short history of previous CONFINTEA conferences, preparatory process, description of Global Report on Adult Learning and Education, programme of the conference.

Instytut Kształcenia Ustawicznego UNESCO (*UNESCO Institute for Lifelong Learning*) przygotowuje konferencję CONFINTEA VI (szóstą Światową Konferencję Kształcenia Dorosłych), która odbędzie się pod tytułem „Życie i Uczenie się dla Realnej Przyszłości – Znaczenie Edukacji Dorosłych”. Konferencja będzie miała miejsce w Brazylii w Belém w 2009 roku i weźmie w niej udział około 2000 uczestników, w tym reprezentanci najwyższych władz krajowych, przedstawiciele świata nauki, sektora prywatnego, eksperci i praktycy z całego świata. Sama konferencja, jak i towarzyszące jej działania, dostarczają przestrzeni dla dialogu dotyczącego edukacji dorosłych w wymiarze globalnym. Udział w dyskusji wezmą kraje członkowskie UNESCO, agencje Organizacji Narodów Zjednoczonych instytucje badawczych oraz sektor prywatny. CONFINTEA VI będzie stanowiła kontynuację serii światowych spotkań UNESCO dotyczących edukacji dorosłych, które mają miejsce średnio co dwanaście lat od roku 1949 (pierwsza CONFINTEA w Helsinger w Danii). Następne konferencje odbyły się kolejno: 1960 r. – Montreal, 1972 r. – Tokio, 1985 r. – Paryż. Ostatnia z dotychczasowych konferencji (CONFINTEA V) miała miejsce w Hamburgu w Niemczech w 1997 r. Kształcenie i edukacja dorosłych zostały uznane za główne narzędzia służące odniesieniu się do bieżących wyzwań społecznych, dotyczących światowego rozwoju. Deklaracjom i ustaleniom z Hamburga nie towarzyszyło jednak wystarczające zaangażowanie ani integracja działań, nie nadano właściwych priorytetów polityce i nie dokonano właściwych alokacji środków finansowych na cele edukacji

¹ artykuł zawiera tłumaczenie informacji zawartych w: ulotka informacyjna na temat CONFINTEA, <http://www.unesco.org/en/confinteavi/rightnavigation/download/>, UIL NEXUS - newsletter UNESCO Institute for Lifelong Learning (UIL) sierpień 2007, UNESCO UIL „Announcement, 27 listopad 2008, strona internetowa <http://graleconfintea6.net/> oraz materiały nt CONFINTEA ze strony UIL – <http://www.unesco.org/en/confinteavi/>

dorosłych (zarówno na poziomie krajowym, jak i międzynarodowym). W związku z tym, celem konferencji jest m.in. odnowienie międzynarodowego zaangażowania dla edukacji dorosłych oraz powrót do problemu braku efektywnych i usystematyzowanych strategii politycznych w tym obszarze. Ponadto wśród celów konferencji można wymienić: rozwój edukacji dorosłych jako ważnego elementu idei i systemu i edukacji ustawicznej; analiza postępów w likwidacji zjawiska analfabetyzmu; wskazanie roli edukacji dorosłych w realizacji obecnych programów międzynarodowej edukacji i rozwoju (*EFA – Edukacja Dla Wszystkich, Milenijne Cele Rozwoju, Dekada Piśmienności, LIFE – Literacy Initiative for Empowerment, DESD – Dekada Edukacji nt. Zrównoważonego Rozwoju*) oraz opracowanie narzędzi wdrożeniowych w celu przejścia od retoryki do praktyki. Rezultatami osiągniętymi przez konferencję, poza odnowieniem zaangażowania i synergią z wyżej wymienionymi programami, mają być: zwiększenie krajowej i międzynarodowej kooperacji (między rządami i społeczeństwem obywatelskim, organizacjami bilateralnymi i agencjami Organizacji Narodów Zjednoczonych), powiązanie sektora edukacji z innymi dziedzinami (np. zdrowie, rolnictwo), rozwój i wdrożenie nowych możliwości finansowania, wzmocnienie profesjonalizmu i podniesienie jakości w edukacji dorosłych, wzmocnienie samodzielności decyzyjnej wszystkich aktorów (decydentów, profesjonalistów/praktyków, badaczy, sektora prywatnego, uczniów poza formalnym systemem edukacji), stworzenie możliwości do dostosowania i wdrożenia na całym świecie narzędzi (wskaźników) pomiaru postępów oraz przyjęcie dokumentu końcowego konferencji.

Konferencja i działania podjęte po jej zakończeniu umożliwią przegląd aktualnego stanu wiedzy światowej w dziedzinie edukacji dorosłych. Będą drogą upowszechniania najbardziej istotnych politycznych, kulturowych, społecznych i ekonomicznych aspektów rozwoju edukacji. Na proces przygotowawczy do konferencji CONFINTEA VI składają się raporty krajowe, konferencje przygotowawcze oraz Globalny Raport nt. Uczenia się i Edukacji Dorosłych (z ang. *GRALE – Global Report on Adult Learning and Education*). Raporty krajowe opisują aktualny stan edukacji dorosłych na poziomie krajowym. Zostały przygotowane przez państwa członkowskie UNESCO pod kierownictwem Komitetów Narodowych w oparciu o wytyczne dotyczące analizy i wybranych wskaźników. Wybrane dane z raportów krajowych stanowią podstawę do opracowania regionalnych raportów syntetycznych, prezentowanych na regionalnych konferencjach przygotowawczych. Krajowe raporty będą także (tam gdzie to konieczne) dostarczały danych do Raportu Globalnego. W Polsce właściwy raport krajowy *The Development and State of Adult Learning and Education (ALE)*. *The National Report of Poland* stworzył Jerzy Wiśniewski z Centrum Analiz Społeczno-Ekonomicznych (CASE) i jest on dostępny na stronie internetowej tej www.case.com.pl. Spośród 52 państw regionu Europy, Ameryki Północnej i Izraela, 38 przygotowało raporty narodowe. Wskazują one, że większość krajów podejmuje zmiany w kierunku racjonalizacji świadczenia usług edukacyjnych, zwiększenia koordynacji, masowości edukacji dorosłych.

Regionalne konferencje przygotowawcze zostały zorganizowane we współpracy z właściwymi Regionalnymi Biurami UNESCO i ich partnerami regionalnymi. Stanowiły forum dla dyskusji nad właściwym dla regionu raportem syntetycznym oraz nad identyfikacją priorytetów dla rozwoju edukacji dorosłych w poszczególnych regionach świata. Na każdej z konferencji regionalnych opracowano i przyjęto rekomendacje i założenia strategii rozwoju edukacji ustawicznej, które będą przedstawione na konferencji globalnej. Konferencje przygotowawcze odbyły się wg następującego harmonogramu:

- Dla Ameryki Łacińskiej i Karaibów: 10–13 września 2008 w Meksyku (Meksyk),
- Dla Azji i Pacyfiku: 6–8 października 2008 w Seulu (Korea Południowa),
- Dla Afryki: 5–7 listopada 2008 w Nairobi (Kenia),
- Dla Europy, Ameryki Północnej i Izraela: 3–5 grudnia 2008 w Budapeszcie (Węgry),
- Dla Krajów Arabskich: 5–7 stycznia 2009 w Tunisie (Tunezja).

Konferencja w Budapeszcie dla Europy, Ameryki Północnej i Izraela odbyła się pod hasłem *Kształcenie Dorosłych dla Sprawiedliwości i Inkluzji w Kontekście Mobilności i Konkurencyjności*. Wzięło w niej udział 220 przedstawicieli z 33 krajów europejskich, Stanów Zjednoczonych, Izraela i Kanady.

Brak dokumentu dotyczącego kształcenia i edukacji dorosłych w ujęciu światowym zdecydował o podjęciu prac nad Globalnym Raportem nt. Uczenia i Edukacji Dorosłych (GRALE). Jego przygotowanie odbywa się pod kierownictwem Instytutu Kształcenia Ustawicznego UNESCO. Główne rezultaty raportu zostaną włączone do Dokumentu Roboczego CONFINTEA VI. GRALE będzie narzędziem służącym upowszechnianiu edukacji dorosłych. Podsumowanie raportu, zawierające najważniejsze wnioski, będzie stanowiło podstawową część dokumentu roboczego CONFINTEA VI. Oczekuje się, że GRALE będzie zawierać trendy i główne zagadnienia z dziedziny kształcenia i edukacji dorosłych. Jako narzędzie upowszechniające będzie promować znaczenie edukacji dorosłych oraz przykłady efektywnych praktyk w tej dziedzinie. Dzięki przedstawieniu w jednym dokumencie perspektywy władz państwowych, społeczeństwa obywatelskiego, środowiska akademickiego, instytucji badawczych i instytucji międzynarodowych oczekuje się, że GRALE będzie odzwierciedlał szeroki zakres opinii i zróżnicowanych sposobów rozumienia kształcenia i edukacji dorosłych. Raport powstanie na podstawie trzech głównych źródeł:

- raportów narodowych i regionalnych raportów syntetycznych,
- przeglądów i analiz istniejących studiów badawczych, rezultatów badań i dokumentów,
- opublikowanych raportów, bieżących inicjatyw lub programów agencji bilateralnych i multilateralnych.

Bazując na raportach, dyskusjach i rezultatach konferencji regionalnych, uczestnicy konferencji przedyskutują i przyjmą dokument, tzw. „Ramy dla Działania” zawierające strategię/rekomendacje i wskaźniki dla nowej polityki, działań oraz monitorowania edukacji dorosłych we wszystkich regionach świata.

Program CONFINTEA VI składa się z sesji plenarnych, serii wykładów przewodnich, pięciu sesji-dyskusji przy okrągłym stole (sesje tematyczne: alfabetyzacja i edukacja dorosłych, jakość i efektywność kształcenia, finansowanie, strategie polityczne, zarządzanie) i jednej komisji. Oprócz plenarnych sesji statutowych, konferencja otwiera możliwość udziału w około 30 warsztatach panelowych, wystawach i specjalnych sesjach towarzyszących obradom.

Tematyka obrad podczas konferencji obejmuje: problemy walki z biedą i zrównoważonego rozwoju, budowanie kultury uczenia się przez całe życie, procesy globalizacji, społecznego włączenia. W programie przewidzianą jest również prezentacja rezultatów konferencji regionalnych oraz Globalnego Raportu nt. Uczenia się i Edukacji Dorosłych (GRALE)

oprac.: mgr Grzegorz Sowula

Uczestnictwo w Uczeniu się i Edukacji Dorosłych w Europie, Ameryce Północnej i Izraelu – Raport*

The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel – Report

Słowa kluczowe: CONFINTEA, uczenie się i edukacja dorosłych, GRALE.

Key words CONFINTEA, adult learning and education, GRALE.

Summary

This article summarizes selected parts of the report Regional Synthesis Report prepared by Helen Keogh for UNESCO Institute for Lifelong Learning within the preparations for the Sixth International Conference on Adult Education (CONFINTEA VI). It is divided into 4 subsections: Educational achievements of adults in the region, Participation in ALE, Priority ALE target groups, Overcoming barriers to participation in ALE.

Wprowadzenie

Uczestnicy poprzedniej konferencji CONFINTEA V (Hamburg 1997), której jednym z haseł przewodnich była *Poprawa warunków i jakości kształcenia dorosłych*, zobowiązali się do likwidowania problemu narastających różnic pomiędzy ludźmi mającymi dostęp do edukacji dorosłych i tych, którzy go nie mają oraz tworzenia warunków sprzyjających wyrażaniu potrzeb edukacyjnych ludzi poprzez rozwój polityki, tworzenie aktów prawnych oraz środków dostępu, tj. doradztwo zawodowe, zwiększenie znaczenia oraz zacieśnienie współpracy pomiędzy agendami (Agenda for the Future Par 16–21, pp. 13–15).

Osiągnięcia edukacyjne dorosłych w regionie

Uczenie się jest procesem przebiegającym w trakcie całego życia, a zatem osiągnięcie na jednym szczeblu tworzy podstawy do zdobywania umiejętności i kompetencji na kolejnym

* Opracowanie przygotowano na podstawie raportu syntetycznego dla regionu paneuropejskiego: Europy, Ameryki Północnej i Izraela: *The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel* (Stan i Rozwój Uczenia się i Edukacji Dorosłych w Europie, Ameryce Północnej i Izraelu) autorstwa H. Keogh.

Pełny tekst raportu dostępny jest na stronie internetowej:

http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIL/confintea/pdf/GRALE/confinteavi_grale_pan_europe_synthesis_en.pdf [21.05.2009]

poziomie. Poziomy osiągnięte na szczeblu podstawowym mają znaczący wpływ na dalsze decyzje jednostki co do uczestnictwa w uczeniu się i edukacji dorosłych lub rezygnacji z niej: osoby z najniższym wykształceniem rzadziej decydowały się na uczestnictwo w uczeniu się i edukacji dorosłych (ALE). Wywołuje to efekt „miecza obosiecznego”, w którym uczenie się przez całe życie może mieć wpływ na pogłębiające się nierówności w poziomie edukacji i umiejętności całej populacji.

Wszystkie kraje (27 państw UE + Islandia, Norwegia, Turcja, Chorwacja i Czarnogóra – przyp. tłum) odnotowały w latach 2000–2006 wzrost udziału populacji z wykształceniem średnim i wyższym. Jednak w 2008 r. mamy wciąż 108 milionów ludzi – stanowiących jedną trzecią siły roboczej UE – z wykształceniem gimnazjalnym.

Pomiędzy poszczególnymi krajami istnieją zauważalne różnice w poziomie wykształcenia dorosłych. W 10 krajach, tj: **Czechy, Dania, Niemcy, Estonia, Łotwa, Litwa, Polska, Słowenia i Słowacja oraz Szwecja** mniej niż 20% populacji ma niski poziom wykształcenia (podstawowe, gimnazjalne); natomiast w czterech krajach, tj. **Włoszech, Malcie, Portugalii i Hiszpanii** odsetek ten sięga powyżej 40%. Od 2000 r. wzrósł nieznacznie udział populacji UE z wykształceniem licealnym, z 79,9% osób w wieku 20–24 lat w roku 2000 do 78,1% w roku 2007 (European Commission 2007). W 10 krajach: **Belgii, Cyprze, Danii, Estonii, Finlandii, Irlandii, Holandii, Norwegii, Szwecji i Wielkiej Brytanii** wykształceniem wyższym legitymuje się ponad 30% społeczeństwa. W 2000 r. w **USA** ze 191 milionów dorosłych w wieku powyżej 16 lat, 21% nie uzyskało dyplomu szkoły średniej i nie uczęszczało do żadnej szkoły. Badanie pokazuje, że 25% dorosłych w wieku 25–64 lat posługuje się językiem angielskim w stopniu ograniczonym.

W 27 krajach UE udział przedwcześnie opuszczających szkoły (w wieku 18–24 lat) zmniejszył się z 17,6 % w 2000 r. do 14,8% (kobiety: 12,7%, mężczyźni 16,9%) w 2007 r. (European Commission 2008a). Kraje skandynawskie i kilka nowych krajów członkowskich mają mniejszy niż 10-procentowy udział takich osób, podczas gdy **Bulgaria i Rumunia** mają odpowiednio 18 i 19%. W krajach **Europy Południowo-Wschodniej** przedwczesne ukończenie edukacji jest tendencją powszechną. W **Serbii** 22% spośród populacji dorosłych nie ukończyło szkoły podstawowej.

Informacje na temat aktualnego stanu kompetencji w regionie mają charakter ograniczony. Jak pokazuje Pierwszy Raport z Badań Poziomu Wykształcenia i Życiowych Umiejętności (ALL), niektóre kraje odniosły sukces w kształtowaniu wysokiego poziomu umiejętności w wielu dziedzinach, innym udało się poprawić umiejętności całej populacji, jeszcze inne zbliżyły się do idei uczenia się przez całe życie wśród wszystkich obywateli. Badanie siedmiu krajów/regionów, z których pięć należy do regionu UNESCO objętego tym raportem, zaliczyło umiejętności rozwiązywania problemów, liczenia oraz związane z technologiami informacyjno-komunikacyjnymi do umiejętności objętych IALS (International Adult Literacy Survey – badanie analfabetyzmu funkcjonalnego). **Kanada** osiągnęła równomierny poziom dystrybucji technologii IT, który wpłynął korzystnie na produktywność; **Włochy** osiągnęły najbardziej intensywny przyrost umiejętności w odniesieniu do całej populacji; **Norwegia** uzyskuje jednolicie wysoki poziom umiejętności i jest już blisko urzeczywistnienia idei uczenia się przez całe życie; **Szwajcaria** poprawiła wyniki w największym stopniu wśród osób o najniższym poziomie umiejętności. **USA**, proporcjonalnie do wielkości populacji, ma największy udział dorosłych o wysokich kwalifikacjach na świecie.

Dane na temat poziomu i sposobu dystrybucji kompetencji technologii IT wśród dorosłych w regionie pokazują, że dorośli tworzą dwie skrajne grupy „podziału cyfrowego”, jeśli wziąć pod uwagę dostęp oraz umiejętności użytkownika ICT. Prawdopodobnie podział cyfrowy przebiega wzdłuż tej samej krytycznej linii, która odzwierciedla podział ze względu na udział w ALE. W 2005 r., prawie 40% osób w wieku 16–74 lat z ówczesnych 25 krajów UE nie umiało obsługiwać komputera, a 34% nigdy w życiu z niego nie korzystało. Ta proporcja obejmuje od 10% ludzi, którzy nigdy nie korzystali z komputera w **Danii i Szwecji** do 65% w **Grecji**. W większości krajów płeć w odniesieniu do umiejętności ICT nie ma znaczenia, w przeciwieństwie do wieku – 61% osób w wieku powyżej 55 lat nigdy nie korzystało z komputera.

Uczestnictwo w ALE (*Adult Learning and Education*)

W 2003 r. UE postawiła sobie za cel zwiększenie udziału dorosłych w wieku 25–64 lat w uczeniu się przez całe życie – do 12,5% w 2010 r. – cel ten był już wówczas częścią Europejskiej Strategii Zatrudnienia. Dane Komisji Europejskiej wskazują, że dorośli w wieku 25–64 lat z trzy razy większym prawdopodobieństwem podejmą uczenie się przez całe życie, w przypadku gdy ukończyli co najmniej liceum. Grupą o największym prawdopodobieństwie uczestnictwa w ALE są młode osoby pracujące, legitymujące się wykształceniem wyższym i wykonujące zawody wymagające wysokich kwalifikacji w dużych przedsiębiorstwach. W 27 krajach UE najmniej podatną grupą na edukację i uczenie się są dorośli z niskich kwalifikacjach, długotrwale bezrobotni, pracownicy zawodów niewymagających kwalifikacji, ludzie starsi, mieszkańcy wsi, niepełnosprawni i imigranci. Wielu ludzi należy jednocześnie do kilku z wyżej wymienionych grup. W tym kontekście wyzwaniem dla UE jest aż 108 milionów dorosłych ludzi z 27 krajów Unii z niskim wykształceniem.

Wzrost udziału w edukacji dorosłych pozostaje dziś głównym wyzwaniem w regionie. W 27 krajach UE udział ten zwiększył się z 7,1% w 2000 r. do 9,7% (kobiety 10,6%, mężczyźni 8,8%) w 2007 r. W klasyfikacji UE w 2006 r. najlepiej wypadła **Szwecja** (tj. 32,1% populacji osób dorosłych uczestniczy w jakiejś formie edukacji), następnie **Dania** (29,2%) oraz **Wielka Brytania** (26,6%). Na ostatnich miejscach uplasowały się Bułgaria i Rumunia (po 1,3%). Tylko siedem krajów osiągnęło przewidziany docelowo na 2010 r. – 12,5-procentowy udział uczestnictwa. W 2006 r. 2,3% dorosłych w wieku 25–64 lat uczestniczyło w formalnym uczeniu się i edukacji dorosłych, 6,4% uczestniczyło w kształceniu nieformalnym. Poniżej 1% osób w wieku 25–64 lat uczestniczyło zarówno w formalnej, jak i nieformalnej odmianie ALE. Aby osiągnąć wartość graniczną 12,5-procentowego udziału, w ALE musiałoby uczestniczyć dodatkowo cztery miliony dorosłych.

Szwajcaria zanotowała lekką tendencję spadkową w raczej stabilnej wartości udziału w ALE, a sam udział jest znaczny w porównaniu z pozostałymi krajami OECD. W **Izraelu**, mimo, że uczestnictwo w ALE jest traktowane jako integralna część współczesnego życia, większość dorosłych nie uczestniczy w niej. W **Gruzji** populacja dorosłych jest w znacznie mniejszym stopniu zaangażowana w ALE niż w większości krajów Europy. Raczej nie należy się spodziewać, że w pozostałych krajach **Europy Południowo-Wschodniej i Wspólnoty Niepodległych Państw** odsetek ten jest wyższy niż 1,3% dla osób w wieku 25–64 lat, jak to miało miejsce w 2007 r. w Rumunii i Bułgarii. W **Rosji** około 30% populacji jest objęta ALE różnego

typu. W **USA** w 2001 r. prawie 50% osób w wieku powyżej 16 lat uczestniczyło w jakiejś formie edukacji przez całe życie. Jednak w latach 2006–2007 jedynie 6% (ok. 2,4 mln) osób kwalifikujących się uczestniczyło w publicznie finansowanym programie uczenia się i edukacji dorosłych, 38% w edukacji podstawowej dorosłych, a 16% w edukacji średniej dorosłych. Dorosli studenci uczący się języka angielskiego stanowili 44% udział uczestników ALE administrowanej przez państwo w latach 2004–2005. Z tej liczby wyłączone zostały osoby uczące się języka angielskiego na szczeblu podstawowym, średnim lub w innych programach. W **Kanadzie** w 2003 r. Międzynarodowe Badania Poziomu Wykształcenia i Umiejętności Dorosłych wykazały, że 49% populacji dorosłych uczęszczało na zorganizowane formy kształcenia i szkolenia dorosłych, w tym w programach, kursach, warsztatach, seminariach i innych zorganizowanych ofertach edukacyjnych w trakcie roku szkolnego.

W 27 krajach Unii w ALE uczestniczyło więcej kobiet niż mężczyzn. Udział pracujących kobiet w edukacji ustawicznej był zróżnicowany: od 55% w **Danii, Finlandii oraz Szwecji** – do 10% w **Grecji, Włoszech i na Węgrzech**, natomiast w Rumuni tylko 1% kobiet uczestniczyło w ALE. Udział mężczyzn wahał się od 50% w Danii do poniżej 1% w Rumunii.

Kobiety stanowią większość uczestników specyficznych form kształcenia dorosłych, np. na uniwersytetach trzeciego wieku w **Polsce** czy uniwersytetach ludowych w **Izraelu**. We wszystkich krajach UE 27+ wskaźnik uczestnictwa zmniejsza się znacząco wraz z wiekiem. Osoby w wieku 55–64 lat trzy razy rzadziej uczestniczyły w ALE niż osoby w wieku 25–34 lat (od 15,5% dla osób w wieku 25–34 lat. W **USA** w latach 2004–2005 jedynie 4% uczestników ALE przekroczyło 60 rok życia.

Najważniejsze grupy docelowe ALE

Adresowanie narzędzi do określonych grup jest podstawą zwiększania udziału w kształceniu i edukacji dorosłych. Najważniejszą grupą docelową we wszystkich krajach regionu są osoby w wieku produkcyjnym oraz osoby bezrobotne. Grupą priorytetową w wielu krajach UE+ jest również grupa osób w wieku powyżej 50 lat. W **Niemczech** inicjatywy 50 plus mają na celu podniesienie poziomu zatrudnienia wśród osób starszych, w **Słowenii** natomiast zostały podjęte pewne kroki w kierunku zwiększenia dostępności ALE dla dojrzałych pracowników oraz obywateli legitymujących się wykształceniem jedynie podstawowym, a także emerytowanych osób starszych. W **Polsce** w programie Solidarności Międzypokoleniowej 50+ uczestniczą pracodawcy, dostawcy usług szkoleniowych oraz służby zatrudnienia działające na rzecz przywrócenia osób starszych do pracy. W **Czechach** promowane są uniwersytety trzeciego wieku. Jednak największe wyzwanie w nowo przyjętych krajach członkowskich UE dotyczy dobrze wykształconych pracowników w starszym wieku, którzy utracili pracę w okresie transformacji. W **Federacji Rosyjskiej** uniwersytety ludowe wychodzą im naprzeciw. W **Izraelu** widoczna jest koncentracja na osobach starszych mieszkających na terenach, gdzie uniwersytety powszechne nie są dostępne lub opłaty za naukę zbyt wysokie. W **Kanadzie** realizowana jest Inicjatywa Celowa na rzecz Osób Starszych, która jest państwowo-samorządową inicjatywą wspierającą starsze osoby bezrobotne mieszkające w społecznościach dotkniętych problemem znaczących redukcji zatrudnienia lub upadłością firm.

W **Austrii, Grecji** oraz na **Litwie** wdrażane są inicjatywy na rzecz szkoleń dla bezrobotnych kobiet. W **Szwajcarii** zaobserwowano zjawisko faworyzowania mężczyzn w kwestii fi-

nansowania szkoleń i edukacji przez pracodawcę, a także w szkoleniach i kształceniu dorosłych finansowanym ze środków publicznych, gdzie ok. 80% uczestników stanowią mężczyźni. W Szwajcarii do priorytetowych grup docelowych należą dorośli o niskich kwalifikacjach oraz kobiety ponownie wkraczające na rynek pracy. **Dania** stawia sobie za cel zwiększenie liczby uczestników kursów czytania i pisanie i matematycznych do 40 000 rocznie. W **Wielkiej Brytanii** głównym celem rządu jest podniesienie poziomu umiejętności społeczeństwa oraz zmniejszenie przepaści pomiędzy osobami o wysokich kwalifikacjach oraz, jak to ładnie zostało nazwane, „długim ogonem wyników osób poniżej swoich możliwości” (ang. *long tail* – dominujące w populacji pojęcie, występujące m.in. w statystyce – przyp. tłumacza). Historycznie rzecz ujmując pracodawcy i osoby indywidualne nie inwestowały w rozwój kwalifikacji na poziomie ISCED 2, ponieważ nie istnieją natychmiastowe odczuwalne korzyści w zwiększeniu produktywności, płac oraz zabezpieczeń socjalnych wynikających z uczestnictwa w edukacji na tym poziomie. Jednakże umiejętności na tym poziomie są postrzegane jako podstawa dla rozwoju kwalifikacji w przyszłości. A zatem, w celu radzenia sobie z niedoskonałościami rynku oraz stworzenia gospodarki wysokich kwalifikacji, rząd zdecydował, że skieruje inwestycje finansowane z publicznych funduszy na edukację, na pomoc w osiąganiu kwalifikacji przydatnych przez całe życie, pełnych kwalifikacji zdobywanych na poziomie ISCED2 lub poziomie ISCED3.

Głównym problemem prawie wszystkich krajów regionu jest nauczanie języków i kultury oraz zapewnianie imigrantom kwalifikacji niezbędnych na rynku pracy. W **Hiszpanii** Narodowy Plan Integracji Społecznej zapewnia lekcje języka hiszpańskiego dla dorosłych imigrantów, organizuje kampanie społeczne oraz wspiera idee tolerancji międzykulturowej; organizuje szkolenia mediatorów międzykulturowych na szczeblach regionalnym i lokalnym. W **Europie Południowo-Wschodniej**, gdzie występuje znaczne zróżnicowanie populacji pod względem etnicznym, kraje starają się odpowiedzieć na potrzeby przesiedlonych grup autochtonicznych oraz mniejszości etnicznych, w szczególności społeczności dorosłych Romów, posiadających charakterystycznie niskie wykształcenie. W 2005 r. siedem (obecnie dziewięć) krajów (**Bułgaria, Chorwacja, Czechy, Węgry, kraje byłej Jugosłowiańskiej Republiki Macedonii, Czarnogóra, Rumunia, Serbia oraz Słowacja**) zobowiązało się do współpracy w ramach Dekady Włączenia Społeczności Romskiej 2005–2015. Wzrastająca liczba imigrantów w Federacji Rosyjskiej zrodziła problem sposobu finansowania nauki języka i kultury. W **Izraelu**, który przyjął ponad 500 000 imigrantów pochodzenia żydowskiego w dekadzie poprzedzającej 2006 rok, nauczanie języka hebrajskiego stało się kwestią podstawową. W ostatnich latach **USA** doświadczyło znaczącej fali imigracji, co zwiększyło popyt na zajęcia z języka angielskiego.

Specyficznymi grupami docelowymi programów w poszczególnych krajach są: upośledzeni dorośli **Słowenii i Serbii**; byli więźniowie w **Belgii (Fr), Estonii, na Łotwie, w Norwegii, Szwecji, Byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii**; pracownicy sektora turystycznego w **Bułgarii**; młodzi żołnierze z demobilu, aktywiści społeczni oraz grupy nieżydowskie w **Izraelu**, pracownicy sektora rolnego w **Serbii i byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii**; prawnicy, pracownicy opieki zdrowotnej, ekonomiści, specjaliści służb zatrudnienia i z zakresu rozwoju obszarów wiejskich w **Armenii** oraz pracownicy służb publicznych w całej **Europie Południowo-Wschodniej** i krajach **WNP**. W **USA** od prawie 40 lat „populacją o szczególnym znaczeniu” dla ALE są osoby niepełnosprawne, upośledzone ekonomicznie, samotni rodzice oraz osoby w ograniczony sposób posługujące się językiem angielskim.

Pokonywanie barier uczestnictwa w ALE

Bariery w udziale w edukacji dorosłych mają charakter wielowymiarowy i leżą zarówno po stronie popytu, jak i podaży. Czynniki z pierwszej grupy obejmują sytuację życiową, w jakiej znajdują się dorośli oraz ich podejście do nauki. Do drugiej grupy należą czynniki związane z realizowaną polityką, informacją oraz dostawcami tego typu usług. Likwidowanie barier po stronie podażowej może znacznie pomóc w łagodzeniu przeszkód po stronie popytowej.

Po stronie popytowej sytuacji życiowe, jakie stają na przeszkodzie uczestnictwu w uczeniu się i edukacji dorosłych są następujące: niski poziom edukacji oraz brak podstawowych umiejętności, bezrobocie, lokalny rynek pracy, który zgłasza zapotrzebowanie na pracowników niskowyzwalifikowanych, ograniczone zasoby finansowe, brak komunikacji transportowej na obszarach wiejskich, upośledzenie fizyczne, umysłowe lub zaburzenia procesów uczenia się, pochodzenie etniczne, wiek oraz obowiązki względem rodziny. Wiele nisko wykwalifikowanych osób nie posiada podstawowych umiejętności pozwalających na uczestnictwo w ALE, np. na **Litwie, w Polsce, w Turcji i Serbii** odnotowuje się niski poziom wykształcenia wśród społeczności romskich (ponad 60% populacji jest analfabetami i nie ma elementarnego wykształcenia). Wiele osób jest zdania, że uczestnictwo w szkoleniach nie wiąże się w żaden sposób ze wzrostem zarobków, a zwrot zainwestowanego w doksztalcenie czasu i pieniędzy nie następuje natychmiast. Problem ten jest szczególnie widoczny w **Niemczech, na Łotwie, Litwie, Norwegii, Serbii oraz Słowenii**. W dodatku osoby o niskich kwalifikacjach mają nieprzyjemne doświadczenia z okresu edukacji początkowej i nie są przekonane do uczestnictwa w ALE. Poza tym, w krajach Europy Centralnej, Wschodniej oraz Południowo-Wschodniej wielu spośród dorosłych pamięta czasy, kiedy edukacja ustawiczna „była bardziej karą niż nagrodą” i dlatego przejawiają oni niechęć do uczestnictwa w jakichkolwiek formach edukacji dorosłych.

W dokumencie „Europejska Polityka Komunikacji” wydanym w 2006 r. stwierdza się, że władze publiczne muszą przyjąć pozycję lidera w usuwaniu barier i promowaniu zapotrzebowania na ALE. Aby zlikwidować bariery uczestnictwa, konieczna jest współpraca na wszystkich frontach polityki, która umożliwi stworzenie struktur prawnych, administracyjnych, finansowych, dostępności nauczania, jakości oraz ściśle sprecyzowanych form realizacji polityki. W **Słowenii** prowadzone były badania, które wskazują, że motywacja do uczestnictwa wzrasta dzięki: bodźcom dopasowanym do konkretnych grup wiekowych; identyfikacji modeli ról; dostępności usług doradztwa zawodowego; wsparciu finansowania; rozpoznaniu poziomu wiedzy zdobytej wcześniej; indywidualnym planom nauczania; opcjom bazującym na technologiach informacyjno-komunikacyjnych; dostępowi do kwalifikacji i podwyżkom wynagrodzeń lub awansom warunkowanym uczestnictwem w edukacji dorosłych.

Do zintegrowanych środków na poziomie systemowym wspierających uczestnictwo w ALE należą: ustanawianie partnerstw lokalnych w celu stworzenia finansowych bodźców celowych sprzężonych ze wsparciem na rzecz rodziny; system niezależnych informacji wspieranych publicznie oraz system doradztwa zawodowego; odpowiednie środki o charakterze finansowym; udogodnienia w miejscu pracy; lokalna dostępność ciekawych ofert szkoleniowych, przejrzysty krajowy/regionalny system analizy efektów kształcenia; system zapewniania jakości ALE. Aby skupić i monitorować wysiłki w tym zakresie, niektóre państwa ustanowiły ilościowe wskaźniki uczestnictwa dla kraju (**Belgia, Estonia, Finlandia, Łotwa, Holandia, Portugalia oraz Wielka Brytania**).

Z punktu widzenia dostawcy usług szkoleniowych, systematyczne próby dotarcia do niechęconych, zapracowanych bądź sceptycznych osób dorosłych wymagają umieszczenia potencjalnego uczestnika kształcenia w samym sercu usługi (na zajęciach). Owo dotarcie do osoby odbywa się poprzez: pomoc potrzebującym, analizę potrzeb, walidację kształcenia nieformalnego i incydentalnego; dostępność interesujących ofert uczenia się; pomoce naukowe i wsparcie praktyczne; elastyczny rozkład zajęć; negocjowany program nauczania; dostosowany do potrzeb dorosłych sposób nauczania/uczenia się uwzględniający ICT; przyjazne dla uczącego się sposoby oceny; dostęp do kwalifikacji zgodnych z aktualnie zatwierdzonymi na poziomie regionalnym, krajowym i międzynarodowym; efektywne punkty przejściowe; mechanizmy całłościowego systemu zapewniania jakości z możliwością uzyskiwania informacji zwrotnych przez uczących się.

W wielu krajach infrastruktura dostawców ALE jest niedostatecznie rozwinięta. W **Serbi** brak infrastruktury jest główną przyczyną braku uczestnictwa w ALE. W innych krajach mnogość dostawców usług i kursów powoduje trudności z zapanowaniem nad nimi. Krytycznie rzecz ujmując, niechęć pracodawców do wspierania uczestnictwa pracowników w uczeniu się i edukacji dorosłych jest wielką barierą w **nowo przyjętych krajach UE oraz Europie Południowo-Wschodniej i WNP**. Istnieją dowody na to, że CSO oferujące uczenie się nieformalne mają silną pozycję – nawet najsilniejszą – biorąc po uwagę możliwość dotarcia do osób dorosłych o najmniejszym prawdopodobieństwie uczestnictwa w szkoleniu. Podejście biorące pod uwagę całą społeczność może okazać się najbardziej pomocne dla osób dorosłych. Badania w krajach skandynawskich i w innych krajach doskonale obrazują, jak kapitał społeczny z sąsiedztwa może zachęcić dorosłych do rozpoczęcia wspólnej w ramach danej społeczności nauki (Healy 2001).

Znaczna część krajów UE 27+ podejmuje próby zmierzające do eliminacji braku wszechstronnego systemu doradztwa zawodowego dla dorosłych. W **Finlandii** współpraca ministerstwa edukacji z ministerstwem pracy zaowocowała powstaniem rozbudowanego internetowego systemu doradztwa zawodowego dla dorosłych. **Słowenia** dysponuje 14 lokalnymi centrami doradztwa zawodowego na uniwersytetach ludowych. W **Austrii** doradcy zawodowi świadczą swoje usługi ludziom mającym trudności z opanowaniem umiejętności pisania, czytania i liczenia za pośrednictwem Alfa-Telefonu. W **Portugalii** powstało *call centre* będące częścią medialnej kampanii zwiększania świadomości o ALE wśród społeczeństwa. W ramach inicjatyw na rzecz doradztwa zawodowego wyłaniani są „mediatorzy” i „ambasadorowie” uczenia się, próbujący dotrzeć do grupy docelowej osób dorosłych nieuczestniczących w ALE. W 2007 r. powstała Sieć Europejskiej Polityki Doradztwa Zawodowego przez Całe Życie (*the European Lifelong Guidance Policy Network*) zrzeszająca 26 spośród 27 krajów członkowskich UE, mająca na celu wdrożenie priorytetów zawartych w Rezolucji UE Doradztwa Zawodowego przez Całe Życie (2004) (EU Resolution on Lifelong Guidance (2004)). W **Czarnogórze** wprowadzone zostały usługi doradztwa zawodowego. W 2007 r. w **Gruzji** 15 specjalistów z zakresu doradztwa zawodowego rozpoczęło pracę w centrach szkoleniowych.

W wielu krajach ma miejsce organizacja festynów/imprez edukacyjnych promujących ALE. Działalność ta jest częścią międzynarodowej sieci organizującej tego typu przedsięwzięcia w regionie, wspieranej przez UIL (*UNESCO Institute For Lifelong Learning*). W **Niemczech** w 500 imprezach organizowanych w ramach pierwszego „Dnia Edukacji Ustawicznej w 2007 r.”, odbywających się w 250 miejscowościach wzięło udział ok. 100 000 osób. Od roku 1996

w trakcie „Tygodnia Uczenia się Przez Całe Życie” organizowanego w **Słowenii**, wsparcie uzyskało setki imprez promocyjnych rocznie. W 2002 r. ofiarodawcy z zagranicy wsparli pierwszy „Festyn Uczenia się Przez Całe Życie” w **byłej Jugosłowiańskiej Republice Macedonii i Czarnogórze**.

Główną zasadą pozwalającą na zwiększenie dostępności uczenia się i edukacji dorosłych jest elastyczność. Najwyższy poziom elastyczności prezentują kursy spersonalizowane, kursy korespondencyjne i kursy online. We **Francji** sieć „Spersonalizowane Warsztaty Szkoleniowe” oferuje spersonalizowane kursy dopasowane do potrzeb konkretnej osoby dorosłej. Indywidualne plany kształcenia opracowuje się również na **Węgrzech, w Portugalii oraz Szwecji**. E-learning oraz kształcenie komplementarne umożliwiające pogodzenie nauki i pracy oraz obowiązków domowych są popularne w **Austrii, na Cyprze, w Finlandii, Grecji, Polsce oraz Szwecji**. W **Polsce** powstało na terenach wiejskich 1150 centrów edukacji na odległość, które zapewniają dostęp do Internetu. Kształcenie na odległość zyskuje na znaczeniu w większości krajów. W 2007 r. w **Belgii** wydano dekret zobowiązujący władze do organizacji kształcenia na odległość w Centrach Edukacji Dorosłych. W **Niemczech** pod koniec lat 90. ponad 100 000 obywateli uczestniczyło w jakiejś formie kształcenia na odległość, natomiast w 2006 r. udział ten wyniósł już 228 205 osób. W **USA**, w stanie Północna Karolina edukacja na odległość stała się priorytetem w dla ponadlicealnych szkoleń zawodowych, a zaangażowanych w nią było ponad 12 500 studentów kształcących się przez Internet, środki przekazu satelitarnego oraz telekonferencje. Jeśli formy kształcenia online mają stać się dostępne dla społeczności w krajach **Europy Południowo-Wschodniej, WNP i Gruzji** konieczne jest rozwinięcie infrastruktury ICT, która umożliwi także zdobywanie podstawowych umiejętności z zakresu ICT przez dorosłych.

Tłumaczenie: Karolina Maleńczak

UNESCO Institute for Lifelong Learning – Instytut Kształcenia Ustawicznego UNESCO

Słowa kluczowe: Instytut Kształcenia Ustawicznego UNESCO, UNESCO, uczenie się przez całe życie, analfabetyzm, CONFINTEA.

Key Words: UNESCO Institute for Lifelong Learning, UNESCO, lifelong learning, illiteracy, CONFINTEA.

Summary:

The article presents general information about the UNESCO Institute for Lifelong Learning – fields of its activity, international initiatives, research work, publications.

Instytut Kształcenia Ustawicznego (UIL) UNESCO z siedzibą w Hamburgu (Niemcy) jest jednym z 6 instytutów edukacyjnych UNESCO. Jest instytucją typu non-profit, działającą na rzecz walki z analfabetyzmem, edukacji nieformalnej, nauczania dorosłych i uczenia się przez

całe życie. Poprzez łączenie badań edukacyjnych, polityki i praktyki w tych obszarach Instytut wnosi wkład w zwiększanie dostępu do nauczania oraz polepszanie środowiska i jakości uczenia się na świecie.

Instytut działa na rzecz zarówno państw członkowskich UNESCO, organizacji pozarządowych, organizacji społecznych, jak i partnerów społeczeństwa obywatelskiego oraz sektora prywatnego. UIL blisko współpracuje z paryską kwaterą główną, jak również z biurami terenowymi w różnych krajach, partnerami krajowymi i międzynarodowymi.

W dziedzinie walki z analfabetyzmem instytut podejmuje badania ukierunkowane na politykę dotyczącą analfabetyzmu i sposobów walki z tym zjawiskiem, rozwijania i wdrażania efektywnego monitoringu i systemów ewaluacji, tworzenie sieci i przygotowywania publikacji w celu promocji innowacyjnych i inspirujących podejść do tego zagadnienia. UIL pracuje w partnerstwie z wieloma organizacjami w celu zintegrowania walki z analfabetyzmem we wszystkich wymiarach.

W obszarze edukacji dorosłych UIL włączony jest w przygotowania konferencji CONFINTEA VI (szósta światowa konferencja na temat edukacji dorosłych), która odbędzie się w 2009 r. w Brazylii pod hasłem „Życie i Uczenie się dla Realnej Przyszłości – Znaczenie Edukacji Dorosłych”.

UIL wspiera krajowe i regionalne inicjatywy: Tydzień Edukacji Dorosłych oraz Festiwal Uczenia się, jak również kampanie na rzecz edukacji w około 45 krajach całego świata.

W kwestii uczenia się przez całe życie UIL realizuje kilka działań. W ramach Programu Rozwoju Zdolności stworzony zostanie międzynarodowy katalog: Polityka i Badania, zawierający mapę zasobów dla tworzenia polityki i badań w tym obszarze w krajach członkowskich. Organizowane są również regionalne fora dialogu na temat polityki kształcenia ustawicznego. W planach jest zorganizowanie w 2010 roku międzynarodowej konferencji na temat uczenia się przez całe życie w Szanghaju, w czasie trwania Expo 2010.

Instytut prowadzi również badania. Obejmują one poszukiwanie właściwych koncepcji, dobrych praktyk, sprzyjających warunków i innowacyjnych podejść w obszarach alfabetyzacji, edukacji nieformalnej, edukacji dorosłych i uczenia się przez całe życie w różnych kontekstach kulturowych, włączając wszystkie formy kształcenia (edukacja formalna, nieformalna i incydentalna). Cała działalność badawcza ma na celu promowanie kształcenia dorosłych i uczenia się przez całe życie oraz podkreślanie roli kształcenia w ograniczeniu ubóstwa, zrównoważonym rozwoju społecznym, demokracji i rozwoju postawy krytycznego obywatela.

Prace badawcze są ukierunkowane głównie na kształtowanie polityki i zorientowane na działanie. Badania przyjmują formę: studiów przypadków – krajowych i indywidualnych, analiz porównawczych, syntez i raportów na poziomie regionalnym i międzyregionalnym itp. Tematy i pytania badawcze odnoszą się do kwestii walki z analfabetyzmem, uczenia się przez całe życie, integracji edukacji formalnej, nieformalnej i incydentalnej, kształcenia dorosłych (kształcenie dla zrównoważonego rozwoju – koncentracja na problematyce HIV/AIDS, ochrona środowiska, uczestnictwo w demokracji, zapobieganie konfliktom, postawa krytycznego obywatelstwa i polityka dobrych rządów), kwestii równości płci, wpływu umiejętności czytania i pisanie, edukacji nieformalnej i kształcenia dorosłych.

Z Instytutem powiązane są dwie sieci: ALADIN (*Adult Learning Documentation and Information Network – Sieć Dokumentacji i Informacji Nauczania Dorosłych*) – sieć ta została stworzona w celu wsparcia tworzenia sieci i budowania zdolności centrów dokumentacji i bi-

bliotek w obszarze uczenia się dorosłych oraz walki z analfabetyzmem (w jej ramach działa 95 centrów dokumentacji w 47 krajach regionu) oraz *IntALWinE* – (*International Adult Learners Week in Europe* – Międzynarodowy Tydzień Kształcących się Dorosłych w Europie – Sieć Festiwalu Uczenia się). W 2003 roku Komisja Europejska zdecydowała o wparciu *IntALWinE* w ramach programu SOCRATES/Grundtvig. *IntALWinE* jest europejską siecią łączącą koordynatorów narodowych tygodni uczenia się z 15 krajów europejskich.

Instytut regularnie publikuje szereg książek i raportów dotyczących wyników własnych projektów badawczych, a także zajmuje się dystrybucją publikacji dawnego Instytutu Edukacyjnego UNESCO (UIE). Ponadto kontynuuje wydawanie *Międzynarodowego Przeglądu Edukacji* (*International Review of Education*, IRE), najdłużej istniejącego czasopisma porównującego teorię i praktykę edukacji formalnej i nieformalnej. Materiały w czasopiśmie publikowane są w trzech językach: angielskim, francuskim i niemieckim. *Przegląd* jest redagowany w konsultacji z międzynarodową Radą Redakcyjną z udziałem redaktorów zewnętrznych. Jego celem jest dostarczanie instytucjom edukacyjnym, badaczom, grupom społecznym zaangażowanym w edukację i praktykom z całego świata krytycznych analiz i informacji naukowych na temat innowacji edukacyjnych, projektów badawczych i trendów.

UIL zaangażowany jest w kilka akcji o charakterze globalnym. Jednym z nich jest program Edukacja Dla Wszystkich (EFA – *Education for All*), uruchomiony na Światowej Konferencji Edukacja Dla Wszystkich w Jomtien (Tajlandia) w 1990 roku. Jest to globalne zobowiązanie dostarczania wysokiej jakości edukacji podstawowej dla wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych do roku 2015. Cztery międzynarodowe agencje (UNDP, UNFPA, UNICEF i Bank Światowy) połączyły siły pod przewodnictwem UNESCO. Jako instytucja przewodząca, UNESCO mobilizuje i harmonizuje międzynarodowe wysiłki na rzecz osiągnięcia 6 głównych celów edukacyjnych, we współpracy z agencjami międzynarodowymi, rządami krajowymi, organizacjami społeczeństwa obywatelskiego oraz mediami. Cele koncentrują się na kwestii opieki we wczesnym dzieciństwie, edukacji podstawowej, programach uczenia się i budowania umiejętności społecznych, alfabetyzmu, równości płci w edukacji oraz jakości edukacji. Coroczny Globalny Raport Monitorujący dokonuje przeglądu postępów, które kraje i agendy rządowe robią w kierunku celów EFA, prezentując dane i analizy.

UIL uczestniczy w EFA poprzez monitorowanie zobowiązań podjętych przez społeczność międzynarodową i wsparcie wysiłków w kierunku Edukacji dla Wszystkich poprzez wsparcie, badania i doradztwo w dziedzinie polityki, skoncentrowane na celach: trzecim (zapewnienie, że potrzeby edukacyjne wszystkich młodych ludzi i dorosłych są zaspokajane poprzez równy dostęp do właściwych programów uczenia się i tworzenia umiejętności społecznych) i czwartym (osiągnięcia 50-procentowej poprawy w poziomach edukacji dorosłych do 2015 roku, szczególnie w przypadku kobiet i równy dostęp do podstawowej i ustawicznej edukacji dla dorosłych). W ramach własnych obszarów ekspertyzy, UIL wnosi również wkład w Globalny Raport Monitorujący EFA.

Instytut wspiera w swoich działaniach inicjatywę *LIFE* i w jej ramach opracowuje pakiet materiałów zawierający raporty ze spotkań *LIFE*, publikacje na temat dobrych praktyk w dziedzinie podnoszenia umiejętności czytania i pisanie, ulotki i płyty zawierające oparte na badaniach dokumenty wspierające upowszechnianie idei uczenia się przez całe życie. *LIFE* to globalne, strategiczne ramy dla wspólnych akcji, mające na celu poprawę wysiłków na rzecz

podnoszenia umiejętności czytania i pisanie w krajach, w których stopa alfabetyzmu wynosi poniżej 50% lub w których liczba dorosłych analfabetów przekracza 10 milionów.

Instytut uczestniczy w akcji Organizacji Narodów Zjednoczonych pod hasłem Dekada Umiejętności Czytania i Pisanie (UNLD), która została powołana przez zgromadzenie ONZ w grudniu 2001 r. Jej celem jest wsparcie osiągnięcia celu, jakim jest edukacja dostępna dla wszystkich, poprzez działania skierowane do ponad 774 milionów dorosłych i 72 milionów dzieci nieuczęszczających do szkoły, dotkniętych analfabetyzmem oraz wykluczonych z dostępu do działań służących nauce pisania i czytania. Wspierając UNLD, UIL podejmuje szereg działań koncentrujących się na badaniach kształtujących politykę, budowaniu zdolności oraz wspieraniu idei.

[informacje zawarte w artykule pochodzą ze strony internetowej UNESCO Institute for Lifelong Learning, www.unesco.org/uil/]

oprac.: mgr Grzegorz Sowula

Sylwetki

Humanizacja, informatyzacja pracy i edukacji profesora Waldemara Furmanka



Profesor urodził się 11 lipca 1945 r. w Klimontowie (woj. świętokrzyskie). Obszar zainteresowań profesora obejmuje teorię i praktykę edukacji ogólnotechnicznej i zawodowej, dydaktykę techniki i dydaktykę informatyki. Ścieżka edukacyjna profesora wiodła przez kilka uczelni: jest absolwentem Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie (1969), stopień naukowy doktora uzyskał w 1976 na Uniwersytecie Śląskim, a doktora habilitowanego nauk humanistycznych na Uniwersytecie Warszawskim w 1989 r.

W latach 1969–1975 pracował jako asystent w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Rzeszowie, następnie jako adiunkt na Politechnice Rzeszowskiej (1976–1988), ponownie (1989–1990) w Wyższej Szkole Pedagogicznej na stanowisku docenta, gdzie w latach 1991–2001 realizował się w pracy zawodowej jako profesor nadzwyczajny. Od 2001 r. związany jest z Uniwersytetem Rzeszowskim, gdzie aktualnie pełni funkcję kierownika Zakładu Dydaktyki Techniki i Informatyki.

Profesor pełnił liczne funkcje kierownicze: na Uniwersytecie Rzeszowskim funkcję kierownika Zakładu, zastępcy dyrektora Instytutu, dwie kadencje funkcję dziekana Wydziału podejmując działania nad powołaniem uniwersytetu i wreszcie w I kadencji prorektora ds. organizacji i rozwoju Uniwersytetu Rzeszowskiego (2002–2005), jak również funkcję prorektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie.

Działalność naukowo-badawcza profesora skupia się wokół teoretycznych i metodologicznych problemów pedagogiki pracy, edukacji technicznej, edukacji informatycznej i edukacji zawodowej, dydaktyki techniki, dydaktyki informatyki, dydaktyki zawodowej jak również pedagogiki wartości odnoszących się często do niespotykanego w szerokim zakresie kompleksowego, wielostronnego podejścia do przemyśleń i refleksji nad pracą człowieka. Rezultatem podejmowanych przez Waldemara Furmanka inicjatyw naukowo-badawczych są liczne publikacje naukowe: około 300 artykułów, kilkanaście recenzji naukowych, 74 opracowania metodyczne, wiele innych opracowań popularnonaukowych, m.in.: *Diagnostyka, montaż i demontaż w wychowaniu technicznym młodzieży* (1986); *Umiejętności technologiczne uczniów szkół ogólnokształcących* (1986); *Podstawy wychowania technicznego* (1987); *Efektywność nauczania techniki przez działania diagnostyczne, demontażowe i montażowe* (1992); *Człowiek – człowieczeństwo – wychowanie. Wybrane problemy pedagogiki personalistycznej* (1994), wyd. II. (1995); *Podstawy edukacji zawodowej* (2000); *Jutro edukacji technicznej* (2007), *Zarys humanistycznej teorii pracy* (2008) „...Praca Człowieka stanowi swoisty fenomen kulturowy i cywiliza-

cyjny. Z jednej strony jest bowiem formą aktywności człowieka, formą bytowania człowieka drugiej zaś strony jest wartością, jaką człowiek – podmiot i twórca pracy – dzieli się z innymi ludźmi, przy czym jednocześnie doskonalą siebie i świat. W tym znaczeniu praca człowieka jako osoby stanowi zjawisko fundamentalne dla zrozumienia człowieka”.

Jest także współautorem (wspólnie z W. Walatem) programów nauczania przedmiotu *technika-informatyka*, w tym 17 podręczników szkolnych i zeszytów ćwiczeń dla uczniów wszystkich klas szkoły podstawowej i gimnazjum, przewodników metodycznych dla nauczycieli techniki i informatyki w szkołach podstawowych i gimnazjach: *Zarys przewodnika metodycznego dla nauczycieli techniki* (1993); *Ilustrowany słownik informatyczny* (2004); *Przewodnik metodyczny dla nauczycieli techniki-informatyki. Klasa 5 szkoły podstawowej* (2005). „W cywilizacji informatycznej – i rodzącym ją społeczeństwie informacyjnym – pojęcie *praca człowieka* interpretuje się nieco inaczej niż w cywilizacji industrialnej. Z jednej strony dostrzega się znaczące przemiany zachodzące we wszystkich rodzajach i formach oraz procesach pracy, przykładowo głosi się *koniec pracy*, z drugiej zaś zauważa się fakt, że rozwijają się nowe formy świadczenia pracy (np. telepraca). Ukazuje się także rosnące znaczenie nowych technologii, które zawsze w przeszłości określały treść zjawisk ewolucji i zawodów, a przez to także generowały nowe, nieznane wcześniej rodzaje prac człowieka”. Jest redaktorem licznych monograficznych zbiorów prac, w tym w ostatnich latach: *Idea uniwersytetu w nauczaniu Jana Pawła II* (2006); *Kompetencje kluczowe kategorią pedagogiki. Studia porównawcze polsko-słowackie* (2007); *Technika – informatyka – Edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji technicznej* (2007); *Praca człowieka jako kategoria współczesnej pedagogiki* (2007); *Czas jako kategoria współczesnej pedagogiki* (2008).

Waldemar Furmanek współpracuje z wieloma ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą, czynnie uczestniczy w konferencjach, seminariach naukowych i warsztatach. Jest organizatorem Bieszczadzkiego Seminarium Naukowego: *Wartości w pedagogice* (cztery edycje) oraz współorganizatorem Międzynarodowej Konferencji Naukowej: *Technika – Informatyka – Edukacja* (sześć edycji).

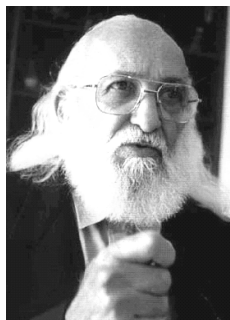
Wypromował około 800 magistrów i 11 doktorów. Jest członkiem Zespołu Pedagogiki Pracy, Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Za działalność naukową i zasługi profesor został odznaczony: Srebrnym Krzyżem Zasługi (1992), a następnie Złotym Krzyżem Zasługi (1999). W 2000 roku został uhonorowany dwukrotnie: Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz Krzyżem Oficerskim Orderu Odrodzenia Polski.

Profesor Waldemar Furmanek poza pracą zawodową interesuje się bibliofilstwem i numizmatyką.

dr hab. H. Bednarczyk, prof. ITeE – PIB

Pedagogika Paulo Freire wobec skrajności cywilizacji



Paulo Freire urodził się w Recife w Brazylii 19 września 1921 roku. W wieku 8 lat, tak jak wielu mieszkańców północnych regionów stał się ofiarą wielkiego głodu i ubóstwa panującego wtedy w Brazylii. Doświadczenia tamtych dni będą miały bardzo duży wpływ na jego dalsze życie. Myśl o pomocy najbiedniejszym będzie przyświecać jego pracy jako filozofa, polityka i pedagoga i stanie się główną osią stworzonej przez niego doktryny.

W roku 1943 Freire kończy studia na wydziale prawa Uniwersytetu w Recife jednak nigdy nie rozpoczyna własnej praktyki adwokackiej. Już wtedy budzi się w nim pedagogiczna dusza i od pracy w palestrze woli uczyć języka portugalskiego w jednym z miejscowych szkół średnich. W roku 1944 posłubia nauczycielkę Elżę Marie Oliviera. Miał pięcioro dzieci.

W roku 1946 rozpoczyna prace naukowe na uniwersytecie w Recife jako Dyrektor Departamentu ds. Edukacji, Kultury i Spraw Socjalnych. Pracę doktorską na temat kształcenia dorosłych i analfabetów broni w roku 1959. Wtedy też powstaje jego słynna metoda alfabetyzacji, nazwana później metodą Freirego. W roku 1961 po raz pierwszy ma okazję wykorzystania w praktyce swojej nowatorskiej metody alfabetyzacji, kiedy to w 45 dni nauczył czytać i pisać 300 robotników z plantacji trzciny cukrowej. W następnych latach dużymi sukcesami wprowadza swoją metodę alfabetyzacji, która ze względu na niezwykłą skuteczność zostaje wykorzystana przez rząd federalny w programach alfabetyzacji w latach 1962-64 w całej Brazylii. Jego metoda nazwana później pedagogiką emancypacyjną oprócz nauki czytania i pisania kładzie duży nacisk na zmianę światopoglądu uczących się, ich wyzwolenie czy wyrwanie ze stanu zniewolenia, w który popadli przez swą niewiedzę i sytuację społeczną. Freire często powtarzał: „Moja wizja alfabetyzacji wybiega dużo dalej niż ba, be, bi, bo, bu, dlatego że kryje w sobie krytyczną analizę rzeczywistości społecznej, politycznej i ekonomicznej uczącego się.” W modelu klasycznym nauczania Freire zauważa brak dialogu pomiędzy uczącym się i pedagogiem, co często powoduje brak rozumienia potrzeba uczniów przez nauczyciela. Freire wprowadza nowe pojęcie „pedagogiki pytań” przeciwstawiając ją klasycznej „pedagogice odpowiedzi”: „Jest niezbędnym rozwinięciem pedagogiki pytań. Zawsze mówimy tylko o pedagogice odpowiedzi. Profesorowie udzielają odpowiedzi na pytania, których uczniowie wcale nie postavili.” Przez dialog i partnerstwo pomiędzy uczniem a profesorem Freire chce w uczących się budzić i kształtować chęć wyzwolenia z własnych ograniczeń i tworzyć warunki do ich świadomej samodzielności.

Po wojskowym zamachu stanu w roku 1964 poglądy uczonego wydają się władzom wojskowym nazbyt wywrotowe i Paulo Freire zostaje osadzony w więzieniu. Po 75 dniach władze decydują się go uwolnić, ale jest zmuszony do opuszczenia swojej ojczyzny. Po krótkim zesłaniu w Boliwii udaje się do Chile, gdzie współpracuje z Chrześcijańsko- Demokratycznym Ruchem na rzecz reformy rolnej. Podejmuje również współpracę z UNESCO uczestnicząc w programie alfabetyzacji Chile.

W roku 1967 publikuje swoją pierwszą książkę – *Edukacja jako praktyka wyzwolenia*, która staje się dużym sukcesem. W efekcie ogromnej popularności i uznania w świecie nauki zostaje zaproszony do współpracy przez Uniwersytet w Harvardzie. W roku 1970 ukazuje się w języku angielskim oraz hiszpańskim jego największe dzieło *Pedagogika uciśnionych*, które z powodu sytuacji politycznej w Brazylii ukazuje się dopiero w 1974 roku. Oprócz pracy naukowej zajmuje się również polityką, czynnie wspiera młode państwa afrykańskie wyzwolone z portugalskiego panowania kolonialnego, działa w strukturach Światowej Rady Kościoła w Genewie. Po 16 latach spędzonych na emigracji powraca do Brazylii. Tam kontynuuje pracę naukową, społeczną, polityczną i religijną. Był współzałożycielem Partii Robotników, działaczem wolnościowym oraz ministrem kultury w San Paulo. W roku 1986 zostaje uhonorowany nagrodą UNESCO za Wychowanie dla Pokoju. W roku 1986 w wieku 76 lat umiera w San Paulo.

Przez wielu Paulo Freire uważany jest za czołową postać edukacji XX w. oraz za twórcę współczesnej pedagogiki. W okresie, gdy rozwija się jego myśl polityczno-społeczną jest świadkiem problemów politycznych, ekonomicznych, socjalnych w swoim kraju a także w innych krajach amerykański i łacińskiej. Brak wykształcenia i świadomości społecznej ogromnych mas ludzi niosł za sobą skrajną nędzę wyzysk przez właścicieli ziemskich. Uczony w obliczu tak trudnej sytuacji swoich rodaków zaczyna nawoływać do transformacji społecznej, w której centrum powinna być człowiek, a edukację uznaje za klucz do zmiany świadomości i transformacji społecznej. W związku z tym edukacja stała się kluczem do zwiększenia świadomości społecznej i motorem wspomnianej transformacji. Ta nowa edukacja propagowana przez Freire przesiąknięta wartościami demokratycznymi i chrześcijańskimi oraz wzbogacona elementami dialektyki marksistowskiej stanowi załączek powstałej później i głoszonej przez Freire teologii wolności.

W swojej książce *Pedagogika uciśnionych* ukazuje „dehumanizację” będącą konsekwencją wyzysku, która kształtuje los nie tylko wyzyskiwanych, ale i wyzyskujących: *gwałt, którego dopuszczają się wyzyskujący, wcześniej czy później, spowoduje reakcje wyzyskiwanych, którzy będą chcieli stać się oprawcami swoich ex-oprawców. Bez wątpienia wyzyskiwani mają jednak ważniejsze wyzwanie stać się restauratorami wolności dla siebie i wyzyskujących*. Zgodnie z zasadami swojej filozofii tworzy koncepcję „edukacji problemowej”, która neguje zasady tradycyjnego procesu kształcenia jednokierunkowego, w którym to nauczyciel jest podmiotem procesu kształcenia i kontroluje mechaniczny proces zapamiętywania wiedzy przez uczącego się.

Freire proponuje wprowadzenie zasady dialogu uczącego się z nauczycielem w modelu edukacji ukierunkowanej na wolność, samoświadomość jednostki. W ten sposób działania edukacyjne nakierowują się na refleksje o rzeczywistości niszcząc pasywność, niemoc i bezmyślne poddanie powodujące stan opresji.

Oprócz ogromnej roli Paulo Freire w alfabetyzacji i umocnienie się procesów demokratycznych w Ameryce Południowej, w Europie myśl Paulo Freirego miała wpływ na wiele obszarów współczesnej pedagogiki: praca socjalna, kształcenie dorosłych, kształcenie pozaszkolnego. Najważniejsze publikacje: *Edukacja jako praktyka wyzwolenia* (1967), *Pedagogika uciśnionych* (1970), *Edukacja i przemiana* (1979), *Natura polityczna edukacji. Kultura, władza, wolność* (1990) *Pedagogika nadziei* (1992), *Polityka i edukacja* (1993), *Pedagogika autonomii* (1997).

dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITE – PIB
Michał Nowakowski

Recenzje, konferencje, informacje

XVI Ogólnopolskie Seminarium Badawcze Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu) 2–4 lutego 2009, Ustronі

W dniach 02–04.02.2009 r. w Ustroniu w Ośrodku Edukacji Ekologicznej „LE-ŚNIK”, odbyło się XVI Ogólnopolskie Seminarium Badawcze pt. „Badanie – dojrzewanie – rozwój (na drodze do doktoratu)”.

W seminarium uczestniczyło wielu wybitnych przedstawicieli nauk pedagogicznych w Polsce, reprezentujących uczelnie wyższe i instytutce naukowe.

Obrady w pierwszym dniu konferencji prowadził prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec. Po dokonaniu otwarcia przez prof. dr. hab. Jana Łaszczyka z Akademii Pedagogiki Specjalnej, prof. zw. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski wygłosił referat poświęcony aktywności obywatelskiej pedagogów.

Kolejne referaty wygłosili:

- prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor – *Wokół interpretacji i nadinterpretacji wśród czterech uczonych światowej klasy,*
- prof. zw. dr hab. Stanisław Juszczak – *Wybrane aspekty badań jakościowych,*
- dr hab. Barbara Baraniak – *Człowiek w procesie pracy – aspekty badawcze.*

Drugiemu dniu seminarium przewodniczył prof. dr hab. Andrzej Bogaj.

Pierwszym punktem programu tego dnia było wystąpienie prof. dr hab. Kazimierza Czarneckiego zatytułowane: *Ilość i jakość w empirycznych badaniach naukowych.*

Kolejnymi referentami byli:

- prof. dr hab. Jan Łaszczyk – *Statystyka w badaniach jakościowych,*
- prof. zw. dr hab. Jerzy Niemiec – *Niektóre problemy badań jakościowych,*
- prof. dr hab. Janusz Gęsicki – *Erudycja, Internet, ignorancja,*
- dr hab. Urszula Jeruszka – *Badania jakościowe w pedagogice pracy,*
- dr Teresa Sarleja – *Wokół badań ilościowych i jakościowych w naukach humanistycznych i społecznych,*
- prof. dr hab. Jerzy Kunikowski, prof. dr hab. Romuald Kalinowski – *Edukacja dla bezpieczeństwa i obrona cywilna a badania jakościowe.*

W trzecim dniu obradom przewodniczył prof. dr hab. Jerzy Kunikowski.

Jako pierwszy wystąpił prof. dr hab. Józef Bednarek z referatem – *Cyberprzestrzeń nowym obszarem badań ilościowych i jakościowych,* następnie przedstawili swoje referaty mgr Piotr Deputowski – *Cyberprzestrzeń jako źródła zagrożeń osobowych i samobójstw* i mgr Anna Andrzejewska – *Niebezpieczeństwa w sieci.*

Tematem ostatniego referatu wygłoszonego przez dr Beatę Bocian była *Rozmowa jako technika badań.*

Na każdy z wymienionych tematów odbyła się dyskusja, w której brali udział zarówno prelegenci, jak i inni uczestnicy zainteresowani poruszaną tematyką.

Podsumowania seminarium dokonał prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor podkreślając ich przydatność dla wszystkich uczestni-

ków, szczególnie zaś dla osób mających aspiracje naukowe. Następnie prof. dr hab. Franciszek Szlosek zaprosił wszystkich uczestników na następne spotkanie, które odbędzie się w Zubercu na Słowacji w drugiej połowie sierpnia 2009, jego tematem będzie *Etyka w badaniach pedagogicznych*.

Liczne uczestnictwo wybitnych teoretyków i praktyków, zajmujących się problematyką pedagogiczną pozwoliło uczestnikom zapoznać się z najnowszymi osiągnięciami tej dyscypliny naukowej, jak i z jej trendami rozwojowymi.

Grzegorz Sowula

Konferencja „Nauczyciel XXI wieku”

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Radomiu zorganizowało w dniu 9 stycznia 2009 r. Konferencję pod tytułem „Nauczyciel XXI wieku” pod patronatem Mazowieckiego Kuratora Oświaty Karola Semika.

Celem konferencji było wskazanie środowisku oświatowemu zmian edukacyjnych, zaprezentowanie modelu nauczyciela innowatora, animatora i doradcy ucznia, a także promocja projektu edukacyjnego „Nauczyciel na starcie”.

W konferencji wzięło udział około 100 młodych nauczycieli ze stażem pracy pedagogicznej do 5 lat.

Debatę zdominował Mazowiecki Kurator Oświaty – Karol Semik.

W wykładzie „Nauczyciel każdego wieku” odpowiedział na kluczowe pytania: *Jak w obecnych czasach być autorytetem dla ucznia, jego przewodnikiem, sojusznikiem, animatorem działań? Jak wyzwalać uczniowską kreatywność i wspierać rozwój? Jak roz-*

mawiać z rodzicami, aby pozyskać ich do współpracy?”. Przedstawił także najistotniejsze przesłanki polityki oświatowej nadzoru pedagogicznego.

Kurator apelował, by nauczyciele starali się maksymalizować swoje zaangażowanie na rzecz innowacyjnej edukacji, tworzyli klasy a nawet całe szkoły jako autorskie projekty wspólnot wychowujących, by wspierali uczniów zdolnych, wybitnie utalentowanych. Zwracał uwagę, jak ważne jest przyjazne otoczenie, które sprzyjałoby twórczej pracy nauczycieli.

Zaangażowanie i pasję, akceptację ucznia i siebie jako warunki niezbędne do bycia dobrym nauczycielem wskazał w wystąpieniu zatytułowanym „Wybrane zadania dla edukacji XXI wieku” dyrektor Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli – Jarosław Zaroń. Podkreślił, że jeśli praca nauczyciela jest pasją, to wykonuje ją z przyjemnością.

Kolejnym punktem konferencji był wykład prof. dr. hab. Bogusława Śliwerskiego – rektora Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Łodzi pt. „Nauczyciel w XXI wieku” i pracownika naukowego Uniwersytetu Marii Curie Skłodowskiej w Lublinie dr Małgorzaty Samujło. Przedstawili oni model współczesnego pedagoga, uwarunkowania i konteksty edukacyjne, dylematy nauczycieli i społeczne oczekiwania wobec nich.

Dorota Dobosz – Zastępca Dyrektora Delegatury w Radomiu Mazowieckiego Kuratora Oświaty podjęła próbę sformułowania wniosków dotyczących zasadniczych problemów dotyczących doskonalenia nauczycieli: *Czego potrzebują nauczyciele? Jakiej pomocy oczekują od placówek doskonalenia*.

Odpowiedzią na potrzeby młodych pedagogów jest projekt edukacyjny „Nauczyciel na starcie”. Doświadczeniami z realizacji projektu z płockimi nauczycielami podzieliły się: Joanna Banasik – Dyrektor Delegatury

w Płocku Mazowieckiego Kuratorium Oświaty i Maria Jolanta Skubiszewska-Gójska nauczyciel konsultant Mazowieckiego Samorządowego Centrum Doskonalenia Nauczycieli Wydział w Płocku.

Podczas dyskusji kierowanej z udziałem moderatorów nauczyciele określili ważność i pilność własnych potrzeb szkoleniowych. Zaprezentowano też wyniki sondażu opinii nauczycieli-stażystów na temat ich potrzeb i oczekiwań w zakresie wsparcia, jakie byłoby im potrzebne w tym pierwszym okresie pracy. Stażystom jest bardzo potrzebny – w tym trudnym okresie wchodzenia w życie – przyjazny nauczyciel, ktoś bezinteresownie wspomagający ich, dzielący się swoim doświadczeniem.

Edyta Koziół

Recenzja książki : KAZIMIERZ M. CZARNECKI (red.), NOWY LEKSYKON METODOLOGICZNY. Sosnowiec 2009; ss. 245; Oficyna Wydawnicza „Humanitas”

Z prawdziwą radością informuję o tym, że w tych dniach ukazała się wyjątkowa pozycja wydawnicza – „*Nowy leksykon metodologiczny*”. Zainteresowanie studentów i pracowników uczelni wyższych naukoznawstwem, metodologią i metodami badań, piszących prace licencjackie i magisterskie, jak również młodych pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni wyższych i instytutów badawczych jest bardzo duże. Praca ta wypełnia poważną lukę na rynku wydawniczym.

O dojrzałości naukowej opracowania zadecydowała ścisłość i dyscyplina pojęciowa, dająca podstawy do budowania założeń teoretycznych „modeli psychiki, modeli struktur społecznych itp.”, a także własnych programów badawczych „założeń metodologicz-

nych” i poprawności prowadzonej weryfikacji empirycznej. Jasne i adekwatne sformułowania w stosunku do nagromadzonej współcześnie wiedzy naukowej dają szansę porównań, tworzenia syntez naukowych, a także krytycznej weryfikacji tej wiedzy.

Współautorzy *Nowego leksykonu metodologicznego* opracowali 774 hasła. Przetłumaczone zostały tytuły haseł na dwa języki obce: angielski i rosyjski. Pod treścią haseł podano podstawowe źródła literatury metodologicznej podzielonej na:

1. Encyklopedie, leksykony i słowniki (25 pozycji);
2. Bibliografie metodologiczne (287 pozycji).

Hasła zamieszczone są bezpośrednio i pośrednio oraz pomocniczo związane z naukoznawstwem, ogólną i szczegółową metodologią badań pedagogicznych, psychologicznych czy socjologicznych.

Podstawowymi walorami *Nowego leksykonu metodologicznego* są: jednolity język naukowy; oparcie pojęć na dobrych źródłach, a w przypadku wprowadzania nowych określeń dbałość o ścisłość, adekwatność i kreatywność naukowa; jasność i przystępność określeń oraz ich alternatywność; ponadto dowartościowanie polskiego dorobku naukowego w zakresie metodologii badań społecznych i duża dbałość o rejestrację źródeł naukowych.

Współautorzy tegoż leksykonu opracowali następujące liczby haseł: Anatol BODANKO – 86; Kazimierz M. CZARNECKI – 240; Stanisław CZYGIER – 83; Erwin GONDZIK – 48; Helena HRAPKIEWICZ – 91; Piotr KOWOLIK – 208; Wiesława TOMASZEWSKA – 18.

Bibliografię w całości zebrał, uporządkował i opracował P. Kowolik (312 pozycji). Biogramy metodologów polskich opracował: A. Bodanko – 2 i P. Kowolik – 25. W części końcowej zaprezentowano biogramy autorów haseł (s. 212–229).

Leksykon napisany jest jasnym i logicznym językiem, który wprowadza czytelnika w istotę zagadnienia. Jest z pewnością pracą wartościową z punktu: poznawczego, społecznego i warsztatowego. Strona edytorska – bez zarzutu (twarda oprawa) i duży druk.

Nowy leksykon metodologiczny jest adresowany do studentów uczelni wyższych biorących udział w wykładach i ćwiczeniach z metodologii badań naukowych; studentów – seminarzystów piszących prace licencjackie lub magisterskie, jak również do licznej grupy seminarzystów seminariów doktoranckich oraz nauczycieli akademickich, którzy prowadzą zajęcia i kierują badaniami naukowymi młodszych pracowników naukowo-dydaktycznych.

Piotr Kowolik

***Continuity, consolidation and change
Toward a European Era of Vocational
Education and Training***

Agora, 16 marca 2009

Jan Figel – Europejski Komisarz ds. Edukacji, Szkoleń, Kultury i Młodzieży prezentował na konferencji w Agorze najnowszy raport Europejskiego Centrum Rozwoju Szkolenia Zawodowego (CEDEFOP) ***Continuity, consolidation and change. In the finishing straight: from Copenhagen to Bordeaux.***



Raport podsumowuje osiągnięcia Wspólnoty i poszczególnych krajów członkowskich we wdrażaniu narzędzi realizacji europejskiej polityki edukacyjnej w kilku kluczowych obszarach: Europejskie Ramy Kwalifikacji (EQF), walidacja kształcenia nieformalnego i pozaformalnego, EUROPASS, system punktów kredytowych

w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET), zapewnianie jakości systemów kształcenia i szkolenia zawodowego.

Ponadto autorzy raportu prezentują założenia polityki edukacyjnej po roku 2010 (na poziomie krajowym i europejskim). Do elementów wymagających szczególnej uwagi polityków, naukowców, szkoleniowców i innych osób kreujących kierunki rozwoju polityki edukacyjnej zaliczono między innymi:

- Pracę nad programami nauczania i uczenia się opartymi na rezultatach; doskonalenie metod pomiaru, oceny i walidacji kompetencji,
- Budowę ściślejszych powiązań pomiędzy procesem Kopenhaskim a Bolońskim dla szerszego wdrażania procedur walidacji kształcenia nieformalnego i pozaformalnego,
- Podnoszenie atrakcyjności systemów kształcenia i szkolenia zawodowego poprzez podnoszenie jakości oraz budowanie równowagi pomiędzy zaufaniem a kontrolą oraz pomiędzy doskonałością a równością,
- Rozwijanie możliwości procesów nauczania i wzajemnego uczenia się między generacjami (ze szczególnym uwzględnieniem np.: osób nisko kwalifikowanych, osób starszych, migrantów),
- Promowanie mobilności, kształcenia i szkolenia zawodowego ponad granicami krajów poprzez wspieranie nauki języków obcych,
- Kontynuację procesów wdrażania wspólnych narzędzi europejskiej polityki edukacyjnej (ze szczególnym uwzględnieniem EQF),
- Prognozowanie kwalifikacji przyszłości.

Treść raportu dostępna jest na stronie
http://www.cedefop.europa.eu/etv/Upload/Information_resources/Bookshop/515/8027_en.pdf

Jolanta Religa

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

EAEA organizuje i patronuje wielu międzynarodowym konferencjom naukowym, seminariom, warsztatom w obszarze szeroko pojętej edukacji dorosłych. W skrócie przybliżamy wybrane wydarzenia pierwszego półrocza bieżącego roku:

1) V Międzynarodowa Konferencja: Multimedialność i ICT w edukacji
22–24 kwietnia 2009, Lizbona, Portugalia

Konferencja będzie okazją do wymiany doświadczeń i wyników badań z zakresu wykorzystania nowoczesnych technologii w edukacji, nawiązania kontaktów i dyskusji na temat praktyk pedagogicznych oraz inicjatyw z wykorzystaniem technologii.

Konferencja 2009 to kontynuacja cyklu konferencji rozpoczętych w 2002 r. Poprzednia konferencja odbyła się w Hiszpanii w 2006 r. i przyciągnęła blisko 450 uczestników z 60 krajów.

2) Doroczna konferencja EDEN (European Distance and E-Learning Network)
10–13 czerwca 2009, Gdańsk, Polska

Tegoroczna konferencja EDEN jest przygotowywana we współpracy z Uniwersytetem Gdańskim i obejmować będzie sesje równoległe, warsztaty oraz sesje posterowe. Wygłoszone referaty będą stanowiły próbę odpowiedzi na następujące problemy badawcze:

- Jak pobudzać innowacyjność przy olbrzymiej różnorodności sytuacji i warunków uczenia się?
- W jaki sposób można mierzyć innowacyjność i kreatywność systemów uczenia się?
- Jak oceniać rezultaty edukacyjne wychodząc poza cele tradycyjnego kształcenia?

- Jak mierzyć wkład poszczególnych osób w przypadku uczenia się w grupie?
- Jak korzystać z technologii, aby tworzyć nową wartość nauczania?
- Co jest siłą napędową innowacyjności i konkurencyjności w procesie uczenia się?

Sieć EDEN została utworzona w 1991 roku jako międzynarodowe stowarzyszenie instytucji i osób zajmujących się kształceniem otwartym, na odległość i z wykorzystaniem e-learningu.

3) Doroczne Walne Zgromadzenie EAEA
22 czerwca 2009, Bonn, Niemcy

Tegoroczne walne zgromadzenie członków EAEA odbędzie się w Bonn. Jak każdego roku w Walnym Zgromadzeniu mogą uczestniczyć jedynie członkowie Stowarzyszenia, ale towarzysząca temu wydarzeniu konferencja jest otwarta dla wszystkich sympatyków i zainteresowanych edukacją dorosłych. Po raz siódmy przyznana zostanie również nagroda Grundtvig dla projektów realizowanych w wymiarze europejskim i ponadnarodowym. Zgodnie z polityką Komisji Europejskiej, która ustanowiła rok 2009 rokiem Kreatywności i Innowacyjności, projekty zgłaszane do tegorocznej nagrody dotyczą *Kreatywnych i innowacyjnych sposobów przełamywania barier w uczeniu się*.

4) Międzynarodowa konferencja: Finansowanie Edukacji Dorosłych dla Rozwoju
23–24 czerwca 2009, Bonn, Niemcy

Gospodarzami międzynarodowej konferencji będą europejskie i światowe instytucje: The International Council of Adult Education (ICAE), The European Association for the Education of Adults (EAEA), The Asian South-Pacific Bureau of Adult Education (ASPBAE) oraz The Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (dvv international).

Konferencja zgromadzi decydentów z obszaru edukacji, praktyków z zakresu edukacji ustawicznej i edukacji dorosłych ze Wschodu, Zachodu i Południa, włączając przedstawicieli ministerstw, agencji i fundacji. Wydarzenie to będzie również okazją do dyskusji z ekspertami oraz przedstawicielami międzynarodowych organizacji, agencji oraz instytucji badawczych.

5) YouTube Educational

To wersja popularnej strony internetowej YouTube skupiająca się na wydarzeniach dotyczących szeroko pojętej edukacji. Strona zawiera dużą liczbę wykładów, wywiadów z wykładowcami, ekspertami zagranicznych uczelni, które dostępne są bezpłatnie na stronie www.youtube.com/edu

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

Małgorzata Kacprzak

Koordynator współpracy ITeE – PIB z EAEA
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB
w Radomiu
malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego, I Zjazd Andragogiczny

Termin: 23.06.2009 do 24.06.2009

Organizator: Zespół Pedagogiki Dorosłych
Polskiej Akademii Nauk,
Instytut Pedagogiki UJ, Zakład Pedagogiki
Społecznej i Andragogiki

W 2009 r. upływa 80 lat od dwu ważnych wydarzeń w polskiej i międzynarodowej oświacie dorosłych. Pierwszą była konferencja pracowników oświatowych Rzeczypospo-

litej Polskiej zorganizowana w dniach 8–12 maja (1929) przez Wydział Oświaty Pozaszkolnej Ministerstwa W. R. i O. P. w Kazimierzu nad Wisłą. Drugą – ogólnoświatowa konferencja kształcenia dorosłych w Cambridge w dniach 22–29 sierpnia (1929) urządzona przez Międzynarodowy Związek Oświatowy (z siedzibą w Anglii). Pierwsza z nich, poświęcona została przygotowaniu polskiej reprezentacji na konferencję w Cambridge. Była ona okazją do ukazania dorobku kształcenia dorosłych odbudowanego niedawno państwa polskiego. Konferencja w Cambridge stała się natomiast okazją do wymiany myśli na temat jakości i poziomu kształcenia dorosłych, oraz wytyczenia ogólnych strategii rozwoju oświaty dorosłych w skali międzynarodowej. Dała też ona początek konferencjom tego typu – organizowanym w latach następnych przez UNESCO – w Elsinore (1949), Montrealu (1960), Tokio (1972), Paryżu (1985) i Hamburgu (1997).

By nawiązać do tych wydarzeń, w ich rocznicę, organizowany jest I Zjazd Andragogiczny.

Hasło przewodnie Zjazdu brzmi **EDUKACJA DOROSŁYCH JAKO CZYNNIK ROZWOJU SPOŁECZNEGO**. W toku obrad Zjazdu omówione będą następujące zagadnienia:

- Zadania i cele współczesnej edukacji

Organizatorzy pragną, by Zjazd skupił zarówno teoretyków, jak i praktyków kształcenia dorosłych: przedstawicieli szkolnictwa, stowarzyszeń społecznych, spółek i fundacji oraz innych instytucji angażujących się w realizację tej edukacji.

Organizatorzy zamierzają opublikować materiały Zjazdu w postaci książkowej.

Bliższe dane na stronie:
[www:http://www.pedagogika.uj.edu.pl/index.php?m1=konf&m1=konf](http://www.pedagogika.uj.edu.pl/index.php?m1=konf&m1=konf)

Contents

☐	Commentary	
	Under the multiculturalism – Henryk Bednarczyk	5
☐	Problems of adult education in Poland and in the world	
	Katarzyna Lubryczyńska: Open University of Warsaw University as an answer to needs of adult people in the field of continuing education	7
	Anna Walulik: Maturity being shaped by the Bible.....	11
	Manuel Chaves: Development of Adult Education in Andalucia	22
	Małgorzata Felcenloben: Nurse's educational activity in postgraduate studies	27
	Agnieszka Olechnicka, Adam Płoszaj: Polish publications in the field of social sciences and humanities in the Web of Science database	35
☐	A teacher – pedagogical innovations	
	Mirosława Cylkowska-Nowak: Transformation of doctoral education in Europe	46
	Grzegorz Sanecki: Sources and Sorts of Continuing Education of Teachers....	57
	Marta Bałazak: Pedagogic innovations at technical-information subjects teacher`s work	63
	Ewa Fleszar: Subject-methodological student training.....	67
	Marzenna Magda-Adamowicz: Teachers` continuing education from the prospects for their professional promotion	76
	Wojciech Pacholec: Computer multimedia tests as a tool supporting a teacher`s work.....	85
☐	Living and learning for a ciable future: the power of adult learning – prearaticons for the conference of UNESCO: CONFITEA VI	
	Krystyna Urbańska: Adult education – programmes and educational initiatives of UNESCO	91
	Gabriela Enriquez: Between the conferences of UNESCO: CONFITEA V and CONFITEA V +6	99
	Preparations for the UNESCO conference CONFITEA VI – oprac. Grzegorz Sowula.....	105
	Helen Keogh: The State and Development of Adult Learning and Education in Europe, North America and Israel – Report.....	108
	Grzegorz Sowula: UNESCO Institute for Lifelong Learning – Instytut Kształcenia Ustawicznego UNESCO	115

□ Profiles of outstanding adult educators	
Humanization, informatization of work and education of Professor Waldemar Furmanek – <i>Henryk Bednarczyk</i>	119
Pedagogy of Paulo Freire towards extremes of civilization – <i>Henryk Bednarczyk, Michał Nowakowski</i>	121
□ Conferences, reviews, informations	
Badanie Dojrzewanie Rozwój, Ustroń 2–4 lut 2009 – <i>Grzegorz Sowula</i>	123
Nauczyciel XXI wieku Radom, 09 stycznia 2009 – <i>Edyta Kozieł</i>	124
Czarnecki K. (red.): Nowy leksykon metodologiczny – <i>Piotr Kowolik</i>	125
Continuity, consolidation and change Toward a European Era of Vocational Education and Training, 16 marca 2009 – <i>Jolanta Religa</i>	126
EAEA – European Association for the Education of Adults (Europejskie Stowarzyszenie na rzecz Edukacji Dorosłych) – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	127
Edukacja dorosłych jako czynnik rozwoju społecznego, I Zjazd Andragogiczny, 23–24.06.2009 Kraków	128
□ Содержание	131

Содержание

□	Комментарий	
	Под знаком мультикультурности – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
□	Проблемы образования взрослых в Польше и в мире	
	Катажина Лубричиньска: Открытый университет Варшавского университета ответом на нужды взрослого населения в области непрерывного образования	7
	Анна Валулик: Взрослая жизнь согласно Библии	11
	Мануэль Чавес: Развитие образования взрослых в Андалусии	22
	Малгожата Фэлцэнлобн: Образовательная активность в последипломной подготовке медсестер	27
	Агнешка Олехниicka, Адам Плошай: Польские публикации в области социальных и гуманитарных наук в базе Web of Science	35
□	Учитель – педагогические инновации	
	Мирослав Цыльковска-Новак: Преобразования в Европе в подготовке кандидатов наук	46
	Гжегож Санэцки: Источники и потребности в области непрерывного образования преподавателей	57
	Марта Балажак: Педагогические инновации в работе учителей технической информации	63
	Эва Флэшар: Студенческая предметно-методическая практика	67
	Маженна Магда-Адамович: Непрерывное образование учителей с точки зрения развития их профессиональной карьеры	76
	Войцех Пахолец: Компьютерное мультимедиаальное тестирование в качестве инструмента для поддержки работы учителя	85
□	Жизнь и обучение в интересах реального будущего – в силу профессиональной подготовки взрослых – подготовка к конференции ЮНЕСКО KONFINTEA VI	
	Крыстина Урбаньска: Обучение взрослых – образовательные программы и инициативы ЮНЕСКО	91
	Габриэла Энрикуэз: Между конференциями ЮНЕСКО KONFINTEA V и KONFINTEA V +6	99
	Подготовка к конференции ЮНЕСКО – KONFINTEA VI – разраб. <i>Гжегож Совула</i>	105
	Гелен Кэогх: Участие в обучении и образованию взрослых (ALE)	108
	UNESCO Institute for Lifelong Learning – Институт непрерывного образования ЮНЕСКО – разраб. <i>Гжегож Совула</i>	115

□ Выдающиеся педагоги	
Гуманизация, компьютеризация труда и образование профессора Вальдемара Фурманка – <i>Хенрик Беднарчик</i>	119
Педагогика Пауло Фрейрэ и ее отношение к крайности цивилизации – <i>Хенрик Беднарчик, Мичал Новаковски</i>	121
□ Рецензии, конференции, информации	
Исследование. Созревание. Развитие, Устронь 2–4 февраля 2009 года – <i>Гжегож Совула</i>	123
Учитель XXI века, 9 января 2009 года – <i>Эдита Козел</i>	124
Чарнецки К. (ред.): Новый методологический лексикон – <i>Пiotр Коволик</i>	125
Continuity, consolidation and change Toward a European Era of Vocational Education and Training, 16 марта 2009 года – Иоланта Релига	126
EAEA – European Association for the Education of Adults (Европейская ассоциация образования взрослых) – <i>Малгожата Кацпжак</i>	127
Образование взрослых как фактор социального развития, I Адрагогический съезд, 23–24.06.2009 Краков	128
□ Contents	129