
EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(63)/2008

Polish Journal of Continuing Education

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

RADA PROGRAMOWA

Programmatic council

prof. dr hab. Tadeusz Aleksander (przewodniczący), UJ;
dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. ITeE – PIB, WSP ZNP;
dr Manfred Dunkel (Niemcy); mgr Zenon Gaworcuk (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 (Franja); dr hab. Jan Saran, prof. UMCS;
prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja);
prof. dr hab. Ewa Solarczyk-Ambrozik (UAM);
dr hab. Jerzy Stochmiałek prof. UKSW;
prof. Janos Sz. Toth (Węgry); dr hab. Zdzisław Wołk, prof. UZ;
prof. dr hab. Ladislav Vårkoly (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 – Programmatic council

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

Scientific – Research Quarterly

– ukazuje się od września 1993 roku,
nakład 4/63 tomu – 600 egz., łącznie 64 200 egz.
Czasopismo punktowane na liście MNiSzW – 4 punkty (www.nauka.gov.pl)

Komentarz

Commentary

Kształcenie ustawiczne w procesie pracy

Vocational education
in work process

Informacja dla edukacji

– raporty, serie wydawnicze,
serwisy informacyjne

Information for education
– reports, publishing series,
information services

Standardy i ewaluacja w e-learningu

Standards and evaluation
in e-learning

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 – 196 t.; 148 190 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, Ludmiła Łopacińska
Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2008

Redaktor prowadzący: Joanna Tomczyńska
Opracowanie graficzne: Andrzej Kirsz
Opracowanie wydawnicze: Iwona Nitek, Joanna Fundowicz



□ **Komentarz**

Homo Creator Paedagogus Laboris – <i>Henryk Bednarczyk</i>	5
--	---

□ **Kształcenie ustawiczne w procesie pracy**

Thomas Scheib: Kompetencje zawodowe w nowoczesnych strukturach produkcji. Rozwój kompetencji w procesie produkcyjnym jutra	9
Marta Czechowska-Bieluga: Społeczne funkcjonowanie przedsiębiorców w kontekście ich planów życiowych	16
Beata Kuźmińska-Solśnia: Rola kształcenia ustawicznego w świetle dynamicznych przemian na rynku pracy.....	24
Ryszard Walkowiak: Niedomagania kompetencyjne kierowników	32
Krzysztof Linowski: Praca jako środek wychowania penitencjarnego w ocenie skazanych na karę pozbawienia wolności	37
Stanisław Suchy: Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej wobec kształcenia i szkolenia zawodowe.....	48
Tomasz Jabłoński: Nauczanie – uczenie się poprzez współpracę – wymiar teoretyczny i metodologiczny	52

□ **Informacja dla edukacji – raporty, serie wydawnicze, serwisy informacyjne**

Magdalena Fells: Sieć informacyjna Eurydice.....	61
Maria Raczyńska: Publikacje elektroniczne i ich przydatność w edukacji – wyniki badań	74
Ewa Piotrowska, Renata M. Zając: Edukacja dorosłych w Internecie	79
Agnieszka Stopińska-Pająk: Biblioteka Edukacji Dorosłych – seria publikacji andragogicznych.....	87
Joanna Tomczyńska: Biblioteka Pedagogiki Pracy.....	90

□ **Standardy i ewaluacja w e-learningu**

Bożena Przyborowska: Rola metadanych w procesie zarządzania treściami e-learningowymi.....	92
Wojciech Kubera: Ewaluacja i testowanie poprawności technicznej e-kursów ..	114

Tymon Jastrzębski: Ewaluacja i testowanie e-kursów na zgodność ze SCORM	121
Monika Biskupska: Jak czytać specyfikacje, czyli SCORM 2004 okiem implementatora	128
 □ Sylwetki wybitnych oświatowców	
Jan Saran – jubileusz – Henryk Bednarczyk	137
Józef Aleksander Skrzypczak (1938–2008) – Jerzy Stochmialek	141
 □ Konferencje, recenzje, informacje	
Tomáš Kozík, Jana Depešová, Technická vycova v Slovenskej republike v kontexte vzdelávania v krajinách Európskej unie, Nitra 2007 – <i>Elżbieta Salata</i>	144
MERITUM: Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny – <i>Grzegorz Sowula</i>	145
Dialog Międzykulturowy – Transfer Wiedzy, Zarządzanie Edukacją i Zapewnianie Jakości, Kraków 13–15 listopada 2008 – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	146
Konferencja naukowa – Innowacyjna ustawiczna edukacja zawodowa. Rozwój projektów, perspektywa 2009–2013 – <i>Teresa Jaszczyk</i>	148
Menedżer i kreator edukacji pod red. Cz. Plewki, H. Bednarczyka. Radom, ITeE – PIB, 2007 – <i>Grzegorz Sowula</i>	149
Dyskursy młodych andragogów, t. 9, red. Małgorzata Olejarz, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ, 2008 – <i>Małgorzata Olejarz</i>	151
Nauczyciel andragog w społeczeństwie wielokulturowym, Wrocław 3–4 grudnia 2008 – <i>Alicja Sadłowska, Joanna Tomczyńska</i>	153
Uczący się dorosły – przeszłość i teraźniejszość – w zmieniającym się świecie ...	154
 □ Contents	155
 □ Содержание	157



Henryk BEDNARCZYK

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

Homo Creator Paedagogus Laboris

Kryzys ekonomiczny, dotyczący już wszystkie kraje świata, po raz kolejny uzmysławia i kieruje uwagę na edukację jako jeden z głównych czynników rozwoju. To kolejny dowód znaczenia edukacyjnej strategii rozwoju, budowy innowacyjnej gospodarki, społeczeństwa opartego na wiedzy poprzez wzrost kapitału, głównie intelektualnego, kreatywności ludzi w edukacji i pracy.

Historyczne wybory, zmiany w Stanach Zjednoczonych to nowe nadzieje zwrotu ku humanizmowi i racjonalności, może zapowiedź dominacji rozumu, wartości nie tylko siły. To również w naszym kraju nadzieja na zakończenie potyczek polsko-polskich, również prowokowania wschodniego sąsiada, a może równoprawne stosunki i godna współpraca z krajem prezydenta Baracka Obamy. Nadzieja na dobrze zorganizowaną pracę, a więc odbudowę i rozwój ustawicznej edukacji zawodowej.

Przed nami odbudowa prestiżu szkolnictwa zawodowego, zawodów: robotniczych, techników, inżynierów, poprawa jakości kształcenia w oparciu o innowacyjne standardy kwalifikacji zawodowych, nowe modułowe programy kształcenia zawodowego i głównie najnowocześniejsze w Europie elektroniczne poradniki dla uczniów i nauczycieli. Mamy nadzieję, że ogromny wysiłek wielu ludzi skupionych wokół Instytutu Technologii Eksploatacji – Państwowego Instytutu Badawczego w Radomiu, a także nadzieje na rozwój tysięcy szkół zawodowych będą wspierane skutecznymi mechanizmami administracyjnymi.

Nowe programy europejskie i krajowe stwarzają możliwości wdrożeniowe, jak i rozwoju osiągniętych rezultatów projektów w celu wdrożenia we wszystkich sektorach gospodarki, rozwoju multimedialnych interaktywnych środków dydaktycznych, e-learningu i głównie nowych mechanizmów kształtowania jakości kształcenia.

W trakcie konferencji naukowej *Innowacyjna ustawiczna edukacja zawodowa* odbyło się spotkanie Rad Redakcyjnych, na którym dokonano próby oceny dorobku naszych czasopism. Wydaje się konieczna koncentracja sił nad umocnieniem czasopism naukowych. Jest ich chyba za dużo. Mimo ekonomicznej opłacalności będziemy zmierzać do utworzenia w 2010 roku jednego czasopisma *Ustawiczna edukacja zawodowa – pedagogika pracy (Polish Journal Continuing Education – Labour Pedagogy)*, współpracującego z wieloma światowymi czasopismami i posiadającego wersję internetową. Właśnie potrzeba otwarcia na świat, współpraca w ramach międzynarodowych projektów dominuje w polityce wydawniczej. Już ten numer jest

efektem współpracy z takimi ośrodkami, jak Instytut Oświaty Dorosłych Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy i Słowacki Dubnický Technologický Institut w Dubnicy nad Vahem.

W trakcie konferencji miałem zaszczyt wręczyć statuetki Homo Creator Paedagogus Laboris założycielom i wspierającym mnie w reaktywowaniu czasopism: prof. dr. hab. Stanisławowi Kaczorowi, mgr. Andrzejowi Piłatowi – Prezesowi Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, mgr. Zbigniewowi Kuźmińskiemu, byłemu prezesowi Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Statuetki otrzymali przewodniczący Rad Redakcyjnych i jubilaci: prof. dr. hab. Tadeusz Aleksander, prof. dr. hab. Zygmunt Wiatrowski, prof. dr. hab. Ryszard Gerlach, prof. dr. hab. Stefan M. Kwiatkowski.

Przedstawiamy sylwetkę też już Jubilata – prof. dr. hab. Jana Sarana, dziękując jednocześnie za wieloletnią owocną współpracę.

Zamieszczamy wspomnienie o profesorze Józefie Skrzypczaku, wybitnym pedagogu, z którym mieliśmy zaszczyt i szczęście współpracować.

Miło mi poinformować, iż na tym spotkaniu zostałem wyróżniony Złotą Odznaką Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Wcześniej w ramach współpracy wspólnie z prof. dr. hab. Franciszkiem Szloskiem zostałem wyróżniony Medalem Akademii Nauk Ukrainy im. Uszyńskiego. Instytut jest współwydawcą trzech książek ukraińskich uczonych – I. Ziazuna *Mistrzostwo Pedagogiczne*, N. Nyczkało, F. Szloska *Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie* i głównie W.G. Kremienia *Filozofia edukacji*.

Polecam uważnej lekturze ważne tematy o kształceniu w procesie pracy, traktowaniu pracy jako procesu dydaktycznego. Kontynuujemy cykl publikacji o e-learningu z poprzedniego numeru w rozdziale *Standardy i ewaluacja w e-learningu*, przygotowanym przez Instytut Maszyn Matematycznych. Specjalnie rozdziałem drugim zwracamy uwagę na dorobek wydawniczy: przedstawiając publikacje serii: EURYDICE, publikacje elektroniczne oraz Biblioteki Pedagogiki Pracy i Biblioteki Edukacji Dorosłych.

Pragnę podziękować za życzenia, zauważenie mojego skromnego jubileuszu, życzliwość, której doświadczam. Współpraca ze środowiskiem pedagogiki pracy, edukacji dorosłych jest dla mnie ciągle bardzo ważną inspiracją i nadzieją.

Homo Creator Paedagogus Laboris

The economic crisis, plaguing all countries of the world, again increases the importance of education and brings attention to it, as to one of the main determinants of development. This is another proof of the importance of educational development strategy, the building of innovative economy and knowledge-based society through the growth of capital – primarily the intellectual kind, and through human creativity in education and at work.

Historical election and the changes in the United States bring new hopes for a shift towards humanism and rationality. This may announce prevalence of reason, a time where not only force is the value. This situation gives also hope for our country, for the end of the war between Poles, provocation with the neighbour from the East, and the equal relations and co-operation with the country of Barack Obama. Hope for well organized work, including the restoration and development of continuous vocational education.

We face the need to recreate the prestige of vocational training and of various professions: skilled laborers, technicians, engineers. We need to improve training quality on the basis of innovative vocational qualifications standards, new modular vocational training programs, and electronic guidelines – the most modern ones in Europe – for students and teachers. We hope that the huge efforts of people associated with the Institute for Sustainable Technologies – State Research Institute in Radom, as well as the hopes for development of thousands of vocational schools – shall be supported by effective administration mechanisms.

New European and national programs offer implementation possibilities, as well as opportunities for further development of project results for implementation in all sectors of the economy, for development of interactive teaching means, e-learning and new mechanisms for influencing the quality of teaching.

During the scientific conference *Innovative Continuing Vocational Education*, a meeting of the Editorial Councils was held, which attempted to assess the achievements of our magazines. It appears necessary to concentrate resources to strengthen scientific magazines. Perhaps their number is too large. Despite the economic viability, we will strive to reduce their number in the year 2010 to just one, called *Polish Journal of Continuing Education – Labour Pedagogy* (Polish title: *Ustawiczna edukacja zawodowa – pedagogika pracy*), which would cooperate with many international magazines and have an online version. The need to open up to the world and to cooperate under international projects dominates the editorial policy.

In this issue, we present a portrait of Professor Jan Saran, and take this opportunity for many years of fruitful cooperation.

We publish a memory of Professor Józef Skrzypczak, an outstanding educationalist, with whom we had the honor and pleasure of cooperating.

I recommend careful reading of the important texts on learning in the course of work and treating work as a teaching process. We continue the series of texts on e-learning, commenced in the previous issue, in the chapter *Standards and evaluation in e-learning*. This text has been prepared by the Institute of Mathematical Machines. Chapter 2 draws special attention to the

publishing achievements, presenting publications from the EURIDICE series, electronic publications, of the Vocational Education Library and Adult Education Library.

I would like to take this opportunity to thank readers for noticing my anniversary, their wishes and expressions of kindness. Cooperation with the vocational and adult education community offers for me very important inspiration and hope.

Henryk Bednarczyk

Kształcenie ustawiczne w procesie pracy

Thomas SCHEIB

Institut Technik und Bildung

Uniwersytet w Bremie

Kompetencje zawodowe w nowoczesnych strukturach produkcji. Rozwój kompetencji w procesie produkcyjnym jutra^{*}

Vocational competencies in modern production structures.
The development of vocational competencies
in the production process of tomorrow

Słowa kluczowe: kompetencje zawodowe, proces produkcyjny, procesy pracy, praca w zespole.

Key words: vocational competencies, production process, work processes, team work.

Summary

Both present production and the production of tomorrow are based on modern and comprehensive production systems. The key points of these problems are: consistent orientation to the process and „the reduction of the extent” of this process. The direction of these changes has its consequences not only for employers on managerial posts but directly for employers on operational levels. It creates the necessity to gain by them new, different competencies. In the article the new abovementioned competencies that become more and more important were described. Moreover, the competencies significant for team work were taken into consideration since except for the feature oriented to the process they are characteristic for the new production concepts. Due to fast progressing changes in the production process the idea of vocational competence of conduct has been successively extended and when the need be also altered. To sum up, in the article the profile of vocational conduct competence in the professions of modern concepts of production was emphasized.

^{*} Źródło: Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis, nr 6 /2007, s. 20.

Kompetencje specyficzne dla procesu

Zorientowanie na proces oznacza całkowite przeniesienie realizacji oraz odpowiedzialności za proces pracy na pracowników (por. OESS 1991, s. 105). Podstawę do tego tworzą zdolności, samodzielne zdobywanie potrzebnych informacji, planowanie procesu oraz jego realizacja, kontrola i ocena. Kompetencja procesu pokrywa się na razie na tym mikropoziomie z teoretycznymi założeniami interpretacyjnymi zawodowej kompetencji działania. Poprzez to stwierdzenie nie została jeszcze jednak zdefiniowana żadna treść. W dalszej części nastąpi merytoryczny opis specyficznych dla procesu kompetencji skategoryzowanych w wiedzę, jak również w umiejętności i zdolności.

Wiedza o procesach (pracy)

Proces pracy należy rozważać w całościowym ujęciu procesów zachodzących w zakładzie. Wiedza o procesie zawiera w sobie zatem wiedzę o związkach oraz oddziaływaniach zwrotnych własnego procesu pracy oraz jego wprzężeniu w procesy zakładowe. Znajomość struktury procesów oznacza przy tym znajomość struktury organizacyjnej, funkcji oraz zadań innych uczestników procesu. Biorąc pod uwagę organizację przebiegu, należy do niej zaliczyć również znajomość specyficznych etapów procesu w firmie. Chodzi tutaj o rozumienie, jaki wpływ na poszczególne etapy procesu ma własny proces pracy, jakie parametry własnego procesu wpływają na wydajność procesu następującego oraz w jaki sposób można na te parametry wpływać i je optymalizować (por. Kling 200, s. 84).

Poza znajomością struktury ważna jest również wiedza na temat wydajności procesu. Zalicza się tutaj obecne wyniki w wymiarach: jakość, zadowolenie klienta, czas oraz koszty. Ta wiedza nie jest sama w sobie wiedzą, ale umiejętnością dostrzeżenia słabych stron procesu, względnie zoptymalizowaniu go (por. Kling 200, s. 150). Do tego celu potrzebna jest także wiedza na temat stosowanych środków i materiałów oraz dziedzin częściowych wchodzących w skład procesu pracy (por. Fischer 200, s. 150). Nabycie tej wiedzy utrudnia jednak coraz większy dystans procesu produkcji oraz abstrakcyjność procesów produkcyjnych. Ten zakres wiedzy o procesach pracy, zawierający w sobie wiedzę, w jaki sposób zapobiegać, rozpoznać oraz likwidować zakłócenia, przy „regularnym” przebiegu jest raczej bezużyteczna. Ma natomiast znaczenie w sytuacji, gdy w procesie pracy występują zakłócenia.

Wiedza o procesie pracy jest w przeciwieństwie do czystej wiedzy zawodowej nie tylko wiedzą na temat realizacji poszczególnych czynności, ale wiedzą o całym procesie pracy (por. Abb.1). Nowym elementem jest w szczególności wiedza o integracji procesów pracy. Jednak wiedza o procesach pracy jest specyficzna dla danego zakładu oraz dla samego procesu i łączy w sobie deklaratywną wiedzę zawodową z doświadczeniem w pracy. Właściwa, techniczna wiedza fachowa związana z realizacją procesów pracy nie ulega na razie zmianom merytorycznym poprzez wprowadzenie cechy zorientowania na proces. Ulega jednak dzięki tej wiedzy pewnemu poszerzeniu.

Umiejętności i zdolności specyficzne dla procesu

Zorientowanie na proces jako dostosowanie procesów pracy do procesów zachodzących w przedsiębiorstwie wymaga także umiejętności komunikacji i kooperacji z pozostałymi uczest-

nikami procesu o charakterze pozazawodowym. Zorientowanie na klienta w systemie TQM jako kompleksowym systemie zarządzania jakością, obejmującym wszystkie dziedziny działalności organizacji, stawia te umiejętności w szczególnym świetle. Życzenia i oczekiwania klientów są brane pod uwagę, a klientom należy się odpowiednie traktowanie. Ta umiejętność, szczególnie ważna w zawodach o charakterze usługowym, miała do tej pory w przedsiębiorstwach rzemieślniczo-technicznych podrzędne znaczenie. Tak powstała zdolność komunikacji musi w powiązaniu z orientacją na proces zostać na nowo przyjęta do kanonu zawodowej kompetencji działania w zawodach przemysłowo-technicznych.

Umiejętności i zdolności specyficzne dla procesu wynikają z ukształtowania całościowych zadań na poziomie operacyjnym. Koncepcja samokontroli TQM rozszerza spektrum umiejętności realizacji o zdolność kontroli pracownika. Dochodzi do poszerzenia o kompetencje planowania i dyspozytywności. Pracownik potrzebuje umiejętności przyporządkowania zadań, jak również zaplanowania kolejności, terminów wykonania czynności, a także zdobycia niezbędnych materiałów.

Horyzontalne zwiększenie zakresu zadań, na przykład poprzez prace przygotowawcze czy związane z transportem, wymagają nie tylko dodatkowych kompetencji, ale także prowadzą do wzrostu stopnia złożoności procesu planowania zadań oraz w konsekwencji do dalszego wzrostu potrzebnych umiejętności planowania. Chodzi tutaj o uświadomienie sobie złożoności oraz wzajemnej zależności zadań w procesie planowania pracy. Wzrost ilości zadań przyjmują pracownicy, którzy są zdolni do dostosowywania się do ciągłych zmian zakresu zadań do wykonania. Zmiana czynności do wykonania wymaga funkcjonalnej elastyczności (por. Curtain 2000, s. 37). Elastyczność w szerszym rozumieniu jest osiągnięta dzięki zorientowaniu na klienta oraz ciągłym procesom usprawniającym centralną zdolność w profilu kompetencji pracowników w nowoczesnych, zorientowanych na proces strukturach produkcji. Ważne jest to, by elastycznie reagować na zmiany produktów oraz otoczenia pracy. Zmiany procesu i produktów generują jednak nowe wymagania, a co za tym idzie potrzebę rozwoju kompetencji. Umiejętność dopasowania się do tych zmian jest coraz ważniejsza dla pracownika nowoczesnych struktur produkcji. W procesie optymalizacji w rozumieniu KVP (samo)kształcenie oraz związana z tym umiejętność samodzielnej nauki staje się umiejętnością niezbędną w zmieniających się obszarach zadań pracownika.

Samodzielność oraz zdolność kierowania sobą są umiejętnościami, od których zależą i na których opierają się nowoczesne koncepcje produkcji. Wiąże się z tym także umiejętność przejęcia odpowiedzialności za własne czyny. Rozszerzając to pojęcie i łącząc je z zasadą orientacji na klienta, odpowiedzialność ta koncentruje się nie tylko na samym procesie pracy. Poza umiejętnością o charakterze zawodowym chodzi tutaj przede wszystkim o wiedzę i gotowość do odpowiednich działań.

Nastawienie oraz gotowość wykorzystania posiadanych kompetencji, jak i nabycie nowych, jest niezbędne nie tylko w przypadku zdolności przejmowania odpowiedzialności, ale dla wszystkich przedstawionych tutaj kompetencji specyficznych dla procesu. Razem z założeniem KVP i związanych z nim gotowością i motywacją pracownika, a także elastycznością w reagowaniu na zmiany tworzy istotny wymiar kompetencji. Koncepcja zarządzania zmierzająca do ciągłych usprawnień bazuje na współuczestnictwie pracownika. Odpowiednie umiejętności, które nie liczyły się zbyt w taylorowskich procesach produkcji, decydują o sukcesie nowo-

czesnych koncepcji produkcji. Zgodnie z ich istotnością te kompetencje zostały umieszczone pod pojęciem „kompetencji współdziału”.

Kompetencja współdziału

Ciągły proces udoskonalania wymaga współdziału szczebla operacyjnego oraz nowoczesnej koncepcji produkcji mającej na celu ciągłe wykorzystanie wszystkich zasobów ludzkich. Kompetencja współdziału jest zdolnością oraz gotowością do konstruktywnego współkształtowania własnego procesu pracy, aby współrozwiązywać powstałe w nim problemy oraz uczestniczyć w procesie podejmowania decyzji (Binner 2003, s. 22).

Współdziałal zakłada z zasady gotowość do uczestnictwa. Dla pracownika oznacza on zmianę tego, co do tej pory uznawał za oczywiste. Przestaje on być odbiorcą, a zaczyna być producentem sposobów rozwiązania problemów (por. Arnold 2001, s. 2). Aktywna współpraca oraz gotowość na zmiany są od tej chwili pojmowane jako główny aspekt działalności zawodowej. Ta zmiana wartości wymaga umiejętności kontrolowania oraz korygowania (zdolność do samorefleksji) wartości oraz postaw.

Kompetencja współdziału ma wymiar zarówno techniczny, jak i organizacyjny. Chodzi tutaj nie tylko o współdział w kształtowaniu techniki, ale również procesu i organizacji pracy. Poza wyobraźnią oraz kreatywnością wymaga to również znajomości metod tworzenia pomysłów. Do oceny oraz podejmowania decyzji w zespole wymagane są natomiast odpowiednie metody oraz przede wszystkim kompetencje społeczne. Jedną z nich jest wnoszenie w proces decyzyjny wkładu własnego poprzez umiejętność uczestnictwa i komunikacji. Z drugiej strony należy wykazać się we wspólnym procesie podejmowania decyzji umiejętnością krytyki oraz dialogu. Do uczestnictwa w procesie rozwiązywania problemów pracownik potrzebuje wiedzy i umiejętności planowania oraz organizacji przebiegu pracy (umiejętności dyspozytywne). Ocena przeprowadzanych udoskonań jest z kolei punktem wyjścia dla dalszego procesu udoskonalania oraz wymaga umiejętności samooceny.

Kompetencje pracy w zespole

Pod pojęciem kompetencji pracy w zespole rozumie się umiejętności współpracy z innymi ludźmi na poziomie komunikacji i kooperacji. Wspólne zadania, jak również czasowa nieograniczoność oraz wzajemna zależność współpracy uosabiają szczególną formę kooperacji autonomicznych grup roboczych w strukturach fraktalnych. Do tego celu członkowie tych grup potrzebują kompetencji, które przekraczają umiejętności czysto społeczne. Wymiar zawodowy (autonomicznej) pracy w grupie jest określany poprzez przyjęte zadania zawodowe. Są one dzielone na zadania cząstkowe przez samą grupę roboczą, która ustala również wytyczne do realizacji. Częściowa autonomia grupy roboczej tworzy organizacyjny wymiar kompetencji. Na tej podstawie możliwa jest identyfikacja kolejnych kompetencji związanych z planowaniem, np. osiągnięcie porozumienia odnośnie do przebiegu prac oraz podziału zadań w grupie, planowanie prac własnych oraz okresu urlopowego, jak również organizacja procesu kształcenia (por. Curtain 200, s. 37). Prace cząstkowe są wykonywane przez uczestników grupy roboczej zgodnie z zasadą rotacji pracy. Dlatego potrzebne są im zarówno umiejętności, jak i gotowość do ciągłego dostosowywania się do zmieniających się zadań cząstkowych oraz wysokiej wydajności w różnorodnych zadaniach cząstkowych, co pozwala na zapewnienie jakości w trakcie całego

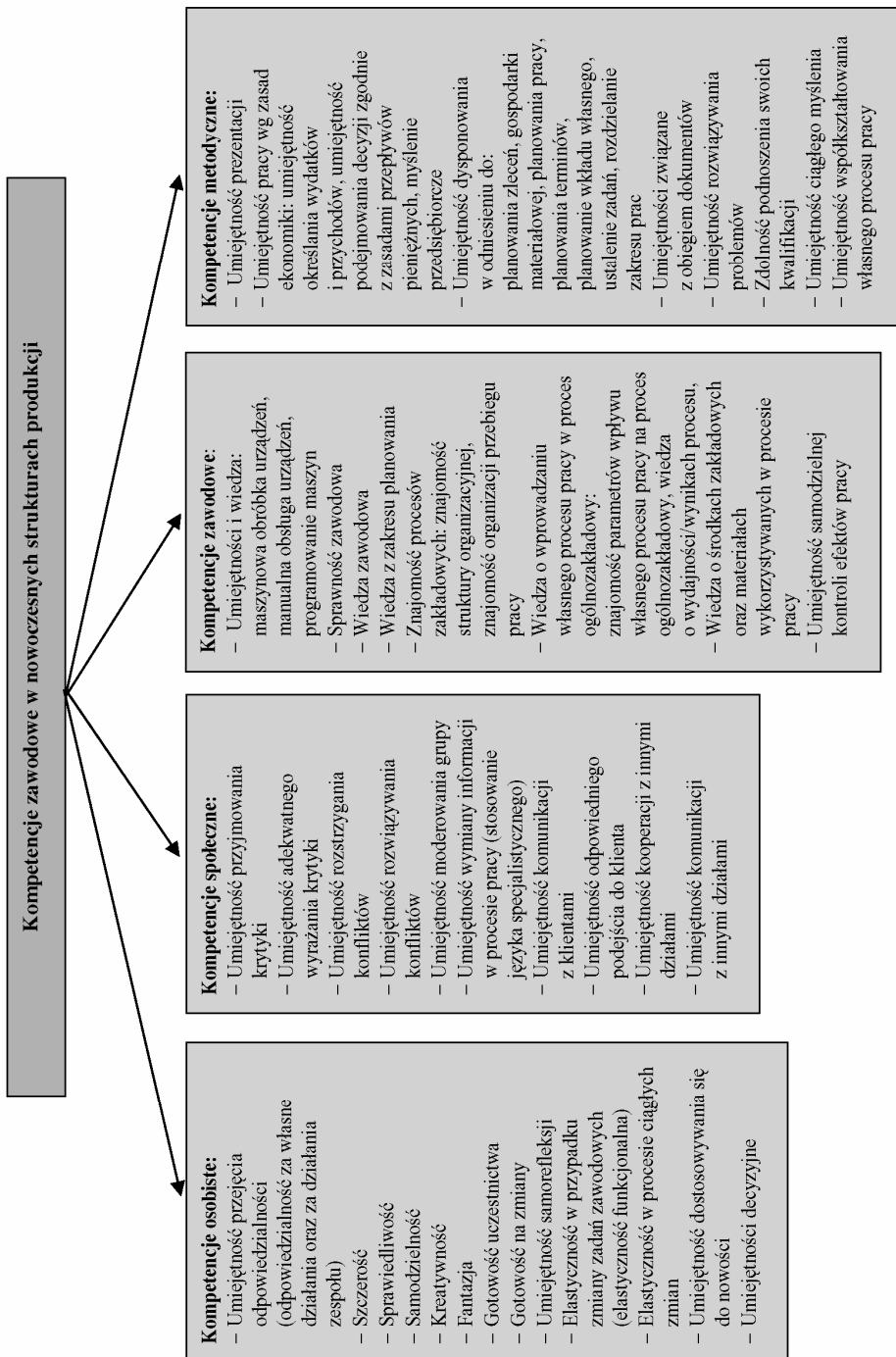
procesu grupy. To wymaga od każdego pracownika wiedzy (fachowej) oraz (fachowej) sprawności na wszystkich stanowiskach w grupie. Kompetencja samokształcenia, ale również umiejętności i gotowość przekazania „wiedzy” innym mają tutaj coraz istotniejsze znaczenie (por. Spoettl 2002, s. 36). W dalszej kolejności pracownicy muszą samodzielnie i na własną odpowiedzialność zorganizować i przeprowadzić konieczne działania z zakresu kształcenia.

Komunikacja w zespole obejmuje umiejętność wymiany informacji związanych z pracą, jak również dyskusji nad sprawami ważnymi dla obejmującej wiele funkcji współpracy oraz sprzyjającymi integracji (por. Hauser 2002, s. 330). Umiejętność kooperacyjnej współpracy oznacza z jednej strony zdolność do porozumienia się między sobą w kwestii przedmiotu zadań oraz przebiegu prac. Z drugiej strony oznacza, w przypadku (częściowo) autonomicznej grupy, przyjęcie wspólnej odpowiedzialności za efekty pracy. Niezbędna jest tutaj umiejętność przejęcia odpowiedzialności za efekty własnej pracy oraz objęcie uwagą wspólnej całości. Wiąże się to z przejęciem odpowiedzialności również za innych członków grupy (por. Spoettl 2002, s. 32). Sposób postępowania zorientowany na grupę obejmuje także często „ducha pracy zespołowej” i tworzy dla niego podstawę.

Interakcja społeczna oraz/lub zawodowa, wystąpienie problemu oraz istnienie odpowiedzialności wspólnotowej są elementami, które w połączeniu ze sobą mogą prowadzić do konfliktu. Umiejętność pracy w zespole zawiera w sobie umiejętność radzenia sobie w sytuacjach społecznych (por. Ziem 2002, s. 16). Kompetencja rozstrzygania i rozwiązywania konfliktów jest podstawą każdej współpracy kooperacyjnej. Zdolność rozwiązywania konfliktów oznacza adekwatne, konstruktywne i koncentrujące się na problemie wyrażanie krytyki oraz umiejętność rzeczowego przyjmowania krytyki, jak również umiejętność refleksji nad własnym zachowaniem, a w razie potrzeby jego zmiany. Dla obu tych kwestii wymagane są wartości oraz odpowiedni sposób postępowania, a także uczciwość oraz szczerowość.

Profil zawodowej kompetencji działania

Podsumowując, czynności pracowników na poziomie shop floor w nowoczesnych koncepcjach produkcji nie są już ograniczane jedynie do roli wykonawczej, ale składają się z samodzielnego określenia celów, przygotowania do działania (planowania, kontroli oraz oceny procesu pracy). Nastąpiło przesunięcie we frontowej (planowej, dyspozytywnej) fazie działania. Przesunęły, względnie zatarty się szczególnie granice pomiędzy pracą wykonawczą a dyspozytywną, a zatem także między inżynierem a robotnikiem wykwalifikowanym (por. Ziem 2002, s. 16 f). W nowoczesnych systemach produkcji pracownik jest więc osobą, która „potrafi samodzielnie i elastycznie rozwiązywać zadania zawodowe, jak również jest zdolna i gotowa do dyspozytywnego współdziałania w swoim środowisku zawodowym i w ramach struktury organizacji pracy” (Bunk 1994, s. 10). Bunk (1994, s. 10) określił te umiejętności już jakiś czas temu jako „kompetencja zawodowa” i opisał umiejętność współpracy w nowoczesnych strukturach produkcji. Opierając się na pojęciu zawodowej umiejętności działania, można skategoryzować opisane kompetencje jak na rysunku 1.



Rys 1. Kategorie zawodowej kompetencji działania

Literatura

1. Arnold R.: Veraenderungskompetenz –Wandel gestalten und Krisem Ueberwinden w: Berufsbildung, 55 (2001) 72, s. 2.
2. Binner H.F.: Prozessorientierte Personalentwicklung. W: REFA-Nachrichten, Jg. 2003, H. 56, s. 18–23.
3. Bunk G.: Kompetenzvermittlung in der beruflichen Aus- und Weiterbildung in Deutschland. W: Berufsbildung. Europaeische Zeitschrift 1 (1994) 1, s. 9–15.
4. Curtain R.: Der Betrieb der Zukunft: Auswirkungen auf die Berufsbildung. W: Berufsbildung. Europaeische Zeitschrift 7 (2000) 19, s. 33–43.
5. Eidenmueller B.: Die Produktion als Wettbewerbsfaktor. Koeln (TUEV Rheinland) 1995.
6. Fischer M.: Von der Arbeitserfahrung zum Arbeitsprozesswissen. Rechnergestuetzte Facharbeit im context beruflichen Lernens. Opladen 2000.
7. Heuser M.: Prozessorientierung in Supply Chain Management. W: Controlling 14 (2002) 6, s. 327–335.
8. Kling J.: Geschaeftsprozessorientierte Personalentwicklung. Wiesbaden 2000.
9. Kruse W.: Von der Notwendigkeit des Arbeitsprozess Wissens. W: Schweitzer J.: Bildung fuer eine menschliche Zukunft. Weinheim 1986, s. 188–193.
10. Oess A.: Total-Quality Management. Die ganzheitliche Qualitaetsstrategie. Wiesbaden 1993.
11. Scheib Th.: Indikatoren fuer die ganzheitliche Leistungsmessung beruflicher Handlungskompetenz in Produktionsprozessen. Bielefeld 2005.
12. Scheib Th.: Work Porcess Knowledge. W: Zuelch G., Jagdev H.S., Stock P.: Integrating Human Aspects in Production Management. Dotrecht 2004, s. 217–228.
13. Schweres M.: Das Konzept der vollstaendigen Taetigkeit. w: FB/IE Zeitschrift fuer Unternehmensentwicklung und Industrial Engineering, 46 (1997) 4, s. 166–171.
14. Spoettl G.: Der neue Facharbeiter – ein dienstleistungsorientierter „K-Worker“. W: Becker M., Schwenger U., Spoettl G., Vollmer Th.: Metallberufe auf dem Weg zur Neuordnung. Bielefeld 2002, s. 22–42.
15. Wuerz T.: Produktionstechnik – aktueller Stand und Perspektiven. W: Becker M., s. 75–89.
16. Ziehm S.: Berufseignung aus betrieblicher Sicht. W: Berufsbildung 56 (2002) 73, s. 16–18.

Thumaczenie: Karolina Maleńczak

Społeczne funkcjonowanie przedsiębiorców w kontekście ich planów życiowych

Social functioning of entrepreneurs in the light of their life's planes

Słowa kluczowe: plany życiowe, przedsiębiorca, przedsiębiorczość, sytuacja rodzinna.

Key words: life's planes, entrepreneur, entrepreneurship, family situation.

Summary

The aim of the studies assumed by the author is to find out about the educational and vocational planes of private entrepreneurs and identify their family determinants. The studies revealed that 50% entrepreneurs possess educational planes and 70% vocational planes. The analyses made it clear that among the entrepreneurs planning to expand their business activity the majority of them are in matrimony and in case of the remaining ones their partners are active on labour market. The results of the study revealed that the spouses of the interviewed entrepreneurs intensify their future professional orientation, however they do not orient them towards further education.

Wprowadzenie

Coraz powszechniej powstające (zwłaszcza po roku 1990) prywatne firmy i pojawiające się w związku z tym specyficzne problemy przedsiębiorców ujawniły potrzebę eksploracji funkcjonowania tej stosunkowo nowej w Polsce kategorii pracodawców. W społeczeństwie, gdzie wciąż istnieje tak wiele osób bezrobotnych, często właśnie właściciele prywatnych firm, tworząc nowe miejsca pracy, mają możliwość zapobiegania marginalizacji osób pozostających poza płatnym rynkiem zatrudnienia, tworząc sobie jednocześnie szansę samorealizacji i zapewnienia bytu materialnego (Dominiak, Bławat, 1993). Ponadto nie sposób pominąć ich znaczenia dla rozwoju gospodarczego kraju, co często podkreślają ekonomiści. Badacze ci akcentują zwłaszcza rolę kompetencji w podnoszeniu poziomu pracy menedżerów, co jest ważne, ponieważ określa stopień koniunktury w danym okresie. W naukach społecznych zaznacza się także, że rozwijanie przedsiębiorczości to już nie tylko szansa, ale coraz częściej konieczność. Stymulowanie przedsiębiorczości znajduje odzwierciedlenie m.in. w planach zawodowych i edukacyjnych. Jasno określone zamierzenia mogą przyczyniać się do podejmowania twórczych, celowych i często skutecznych inicjatyw, a tym samym do zwiększenia poziomu efektywności działań (Parzęcki, 2003).

Bez wątpienia rola planów zawodowo-edukacyjnych pracowników w ich funkcjonowaniu społeczno-zawodowym jest znaczna, ponieważ wyznaczają one przebieg kariery. Identyfikacja planów przedsiębiorców, podyktowana potrzebami praktyki, wydaje się ważna (każde przedsiębiorstwo, żeby istnieć, musi planować zmiany, chociażby w celu dostosowania swoich zasobów do otoczenia konkurencyjnego (Penc, 2005)). Z drugiej strony pojawia się potrzeba zbadania ich uwarunkowań w kontekście życia rodzinnego (Parzęcki, 2003). Warto pamiętać, że prywatni przedsiębiorcy to prawie w połowie kobiety, które coraz chętniej podejmują się pełnienia roli businesswoman¹. Jednakże badania ujawniły, że firma prowadzona przez mężczyznę ma większe szanse na sukces (www.parp.gov.pl, raport o stanie sektora MSP w Polsce w latach 2005–2006, 25.03.2008). Można przypuszczać, że jedną z przyczyn tej swoistej przewagi mężczyzn jest obciążenie kobiet obowiązkami wynikającymi z pełnienia przez nie ról rodzinnych.

W prezentowanym opracowaniu nie analizowano zróżnicowania planów edukacyjno-zawodowych prywatnych przedsiębiorców ze względu na płeć, aczkolwiek perspektywa płci stanowiła w nich punkt wyjścia. Ponieważ większą szansą przetrwania na rynku cechują się prywatne firmy prowadzone przez mężczyzn, a jednym z czynników różnicujących przedstawicieli obu płci są obowiązki rodzinne, można założyć, że rodzina będzie określać funkcjonowanie prywatnych przedsiębiorców, w tym ich plany związane z edukacją i pracą (Giddens, 1998)².

Przedsiębiorczość

H.H. Stevenson, M.J. Roberts, H.I. Grousbeck dokonali klasyfikacji definicji przedsiębiorczości i przedsiębiorcy, wyróżniając trzy ich kategorie:

1. Podejście funkcjonalne – definicje bazujące na ekonomicznych funkcjach działań przedsiębiorczych w gospodarce. Przyjmując perspektywę historyczną było to pierwsze z ujęć, a jego reprezentantami byli ekonomiści, tacy jak R. Cantillon, J. B. Say, J. Schumpeter itd.
2. Podejście akcentujące cechy osobowe i personalną charakterystykę przedsiębiorcy. Podkreśla się tutaj psychologiczne i socjologiczne źródła przedsiębiorczości.
3. Definicje ujmujące przedsiębiorczość w kategoriach menedżerskiego zachowania. Przedsiębiorczość jest tu rozumiana jako specyficzny sposób zarządzania. Perspektywa ta odzwierciedla behawiorystyczną teorię przedsiębiorczości (za: Piasecki, 1998, s. 33).

Badacze określają przedsiębiorców jako osoby „maksymalizujące okazje”, podejmujące inicjatywę, akceptujące ryzyko upadku, energiczne, czy też podejmujące umiarkowane ryzyko (por.: Drucker, Vesper za Piasecki, 1998).

W bogatej literaturze przedmiotu można znaleźć wiele definicji przedsiębiorczości, co wynika ze złożoności tego terminu oraz z wielości perspektyw badawczych w odniesieniu do wybranej dziedziny nauki. Jak zauważa B. Piasecki, można przyjąć, że przedsiębiorca to osoba podejmująca „rozstrzygające decyzje” w koordynowaniu działalności ekonomicznej firmy,

¹ W Polsce 41% przedsiębiorców to kobiety. W porównaniu z ubiegłymi latami wskaźnik ten wzrasta. Warto również podkreślić, że wskaźnik ten należy do jednego z najwyższych w Europie. W związku z tym można przyjąć, że polskie kobiety są relatywnie bardzo przedsiębiorcze (www.parp.gov.pl, raport o stanie sektora MSP w Polsce w latach 2005–2006, 25.03.2008).

² W większości gospodarstw domowych to głównie kobiety są odpowiedzialne za wychowanie dzieci, utrzymywanie porządku oraz za przygotowywanie posiłków (por. Giddens, 1998).

dostrzegająca szanse zmian i starająca się je wprowadzić w celu osiągnięcia osobistych korzyści oraz delegująca swoje funkcje (Piasecki, 1998).

Plany życiowe

Jako pierwszy planami życiowymi zajmował się H.A. Murray, używając terminu „program serii”. Kontynuatorem jego myśli był B. Little, który posługiwał się pojęciem „plan osobisty”. Jeszcze inny termin zastosowali N. Cantor i J.F. Kihlstrom, mówiąc o „zadaniach życiowych” (Mądrzycki, 1996). Prekursorem planów życiowych na gruncie polskim był W. Szewczuk definiując je jako „system celów, do których jednostka zmierza w swoim działaniu oraz zasady ogólne ich realizowania” (Szewczuk, 1966, s. 391).

Badacze problemu podkreślają, że plan życiowy to „stworzony lub dowolnie wybrany przez jednostkę ważny cel główny powiązany z szeregiem celów pomocniczych (instrumentalnych) i ogólnych zasad operacjonalizacji tych celów” (Mądrzycki, 1996, s. 112). Co ważne, plany życiowe powodują zorganizowaną i ukierunkowaną aktywność jednostki, a tym samym umożliwiają jej maksymalne wykorzystanie własnych możliwości. Zakończona sukcesem realizacja planów powoduje, że jednostka jest zadowolona z życia (Mądrzycki, 1996).

Analizując plany życiowe można odnieść się do ich liczby, treści, wielkości, różnorodności, stopnia ważności, zgodności dróg dojścia do celu z normami moralnymi, stopnia trudności, realistyczności, szczegółowości, elastyczności, rozpiętości czasowej oraz stopnia integracji.

Dla potrzeb niniejszej pracy istotne wydaje się wyjaśnienie planów życiowych w kontekście pracy zawodowej i edukacji. Plany edukacyjno-zawodowe to „całokształt zamierzeń dotyczących kształcenia i pracy zawodowej, jakie jednostka formułuje na danym etapie jej kariery. Zamierzenia te mogą przybierać różny stopień konkretyzacji i stanowczości, przybierając formę projektów lub postanowień-decyzji” (Parzęcki, 2003, s. 92).

Warto również zaznaczyć, że planowanie jest procesem ciągłym i dynamicznym (Parzęcki, 2003). Trzeba mieć na uwadze, że zarówno uwarunkowania planów, jak i same plany zmieniają się. Co więcej, są osoby skoncentrowane na teraźniejszości (najczęściej dzieci i osoby niedojrzałe emocjonalnie) oraz takie, które są ukierunkowane na przyszłość, tworzące plany (to najczęściej osoby młode i dojrzałe emocjonalnie) (Mądrzycki, 1996).

Ukierunkowanie na przyszłość zdaniem K. Obuchowskiego umożliwia autonomię psychiczną jednostki (Obuchowski, 1985). Ponadto, jak zauważył G.W. Allport, plany umożliwiają człowiekowi adaptację do otoczenia, jak również dzięki nim może on adaptować otoczenie (Allport, 1961). Tworzenie planów według T. Tomaszewskiego polega na skierowaniu procesów umysłowych, emocjonalnych oraz behawioralnych na cele do osiągnięcia na poziomie poznawczym oraz na poziomie planów realizacyjnych (Tomaszewski, 1976).

Założenia badań własnych

W badaniach uczestniczyło 61 osób, w tym 31 kobiet i 30 mężczyzn. Wszyscy respondenci byli właścicielami małych firm, czyli takich, które zatrudniają do 5 osób (bez względu na rodzaj prowadzonej działalności) (GUS, za: Piasecki, 1998, s. 90).

Za zmienną zależną przyjęto plany edukacyjno-zawodowe prywatnych przedsiębiorców, a rodzinne determinanty tychże planów stanowiły zmienną niezależną (Lubowicz, Pańtak, 1988). Badacze ci są zdania, że właśnie te czynniki odgrywają dużą rolę w planach edukacyj-

nych młodych osób. Uwzględniono tutaj stan cywilny, liczbę członków rodziny pracujących zawodowo, liczbę dzieci, stosunek rodziny do wykonywanej przez przedsiębiorców pracy oraz otrzymywane wsparcie.

Celem badań uczyniono poznanie planów zawodowo-edukacyjnych przedsiębiorców oraz identyfikację ich rodzinnych determinantów. Problem badawczy sprowadzał się do pytania jaka jest treść planów zawodowo-edukacyjnych przedsiębiorców oraz czy wybrane elementy sytuacji rodzinnej warunkują posiadanie analizowanych planów.

Zastosowano Kwestionariusz Społeczno-Zawodowego Funkcjonowania (własnego autorstwa). Terenem badań uczyniono województwo lubelskie, ponieważ przedsiębiorczość jego mieszkańców jest mniej intensywna niż w pozostałych rejonach kraju oraz cechuje się ono niższymi wskaźnikami tworzenia nowych przedsiębiorstw (Mądrzycki, 1996, s. 85). Mając na uwadze m.in. dane statystyczne, warto byłoby zidentyfikować plany badanych osób oraz wybrane ich determinanty wyznaczające skuteczność podejmowanych działań, w tym inicjatyw przedsiębiorczych.

Wyniki badań

Najmłodsza osoba badana miała 22 lata, a najstarsza 55 lat. Średnia wieku wynosiła 39 lat. Aż 38% badanych znajdowało się w okresie wczesnej dorosłości, czyli ich wiek oscylował między 22. a 30. rokiem życia. Badani przedsiębiorcy pochodzili najczęściej z dużych miast (62%) oraz pozostawali w związkach małżeńskich (74%), wychowując dwoje dzieci (36%). Ich wiek w momencie narodzin pierwszego dziecka nie przekraczał 30 lat (co może oznaczać świadome macierzyństwo, chociażby ze względu na fakt, iż decyzja o macierzyństwie po przekroczeniu 30. roku życia może być związana z ryzykiem zdrowotnym). Zysk z prowadzenia własnej działalności stanowił jedyne źródło utrzymania w ponad co trzeciej rodzinie badanych właścicieli firm. Respondenci najczęściej legitymowali się wykształceniem średnim (43%), sytuując się w kategorii „specjaliści”. Prawie połowa badanych wybór zawodu motywowała zainteresowaniami, aczkolwiek prawie co trzeci przedsiębiorca argumentował tę decyzję przypadkiem. Analizy doświadczeń szkolnych badanych wykazały, że najczęściej byli oni wyróżniającymi się uczniami.

W zakresie analizy funkcjonowania prywatnych przedsiębiorców istotne wydają się czynniki skłaniające ich do prowadzenia własnych firm. Badania ujawniły, że ponad połowa respondentów kierowała się wyborem osobistym (59,0%), a co czwarty podjął się prowadzenia działalności gospodarczej z konieczności (26,2%). Powodem założenia własnej formy dla 8,2% badanych był przypadek, a namowa innych osób była czynnikiem dominującym jedynie dla 4,9% badanych.

Badania ujawniły tendencję do korzystania ze wsparcia społecznego wśród ponad połowy badanych. Wykazano także, że źródłem wsparcia byli głównie małżonkowie, którzy najczęściej prowadzili rozmowy, pocieszali, jak również poddawali zachowanie przedsiębiorców pozytywnej krytyce.

W odniesieniu do planów zawodowych przedsiębiorcy najczęściej dążyli do poszerzania zakresu działalności własnej firmy (36,1%). Rezygnację z dotychczasowej działalności zawodowej sygnalizowało jedynie 16,4% samozatrudnionych. Co trzeci badany nie posiadał planów zawodowych (29,5%). Gotowość do założenia kolejnej firmy deklarowało 18% badanych.

Tabela 1. Plany zawodowe

Lp.	Kategorie odpowiedzi	N	%
1	Rezygnacja z prowadzenia własnej firmy	10	16,4
2	Poszerzanie zakresu działalności firmy	22	36,1
3	Chęć założenia kolejnej firmy	11	18,0
4	Nie mam planów	18	29,5

Źródło: opracowanie własne.

Fakt, iż ponad połowa badanych nie miała planów edukacyjnych, przy stosunkowo częstym posiadaniu planów zawodowych, rzuca nieco mniej korzystne światło na przyszłe funkcjonowanie analizowanej grupy zawodowej. Z drugiej strony, co trzeci przedsiębiorca zamierzał podjąć studia podyplomowe (głównie MBA) (31,1%). Jedynie 14,7% badanych swoją przyszłość wiązało z uczestnictwem w kursach, a rozwój zainteresowań najrzadziej stanowił treść planów edukacyjnych, bo dla 3,3% przedsiębiorców.

Tabela 2. Plany edukacyjne

Lp.	Kategorie odpowiedzi	N	%
1	Brak	31	50,8
2	Podjęcie studiów podyplomowych	19	31,1
3	Uczestnictwo w kursach	9	14,7
4	Rozwój zainteresowań, hobby	2	3,3

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowując, badani przedsiębiorcy częściej posiadali plany zawodowe niż edukacyjne. Z drugiej strony organizowanie przyszłości pod kątem edukacji przez połowę badanych właścicieli firm może wskazywać na ich wysoką samoświadomość.

Badania nad rodzinnymi uwarunkowaniami planów zawodowych i edukacyjnych prywatnych przedsiębiorców wykazały, że są one determinowane przez cztery spośród sześciu analizowanych czynników. Korelatami planów edukacyjnych okazały się zmienne, takie jak liczba dzieci ($p = 0,00$) oraz źródło wsparcia ($p = 0,00$). Natomiast plany zawodowe są uwarunkowane przez stan cywilny ($p = 0,05$) oraz liczbę osób pracujących w rodzinach badanych przedsiębiorców ($p = 0,01$).

Analizy ujawniły, że wśród przedsiębiorców planujących poszerzenie zakresu działalności własnej firmy najwięcej jest osób pozostających w związkach małżeńskich oraz takich, których partnerzy pracują zawodowo.

Co ciekawe, nie ujawniono istotnego zróżnicowania planów edukacyjnych ze względu na otrzymywane wsparcie społeczne (fakt otrzymywania wsparcia bądź jego braku nie różnicował planów edukacyjnych), aczkolwiek wystąpiły różnice w zakresie źródła wsparcia. Respondenci, którzy otrzymywali wsparcie od małżonków, najczęściej nie planowali przyszłości dotyczącej kształcenia. Wśród badanych nie planujących kształcenia najwięcej było także osób posiadających dwoje dzieci.

Tabela 3. Wybrane determinanty planów edukacyjnych i zawodowych

Lp.	Wybrane determinanty	Plany edukacyjne	Plany zawodowe
		p	p
1	Stan cywilny	0,96	0,05*
2	Liczba pracujących	0,87	0,01*
3	Liczba dzieci	0,00*	0,24
4	Stosunek rodziny do wykonywanej pracy zawodowej	0,91	0,57
5	Otrzymywane wsparcie	0,59	0,39
6	Źródło wsparcia	0,00*	0,53

Źródło: opracowanie własne.

Podsumowanie

Badania ujawniły, że co trzeci badany nie przekroczył 30. roku życia, a zatem potwierdziły się dane z analiz funkcjonowania prywatnych przedsiębiorców w Polsce³, które wykazały, że najczęściej ryzyko założenia własnej firmy podejmują osoby młode. Może to wynikać z faktu, że najwyższą stopę bezrobocia odnotowuje się często wśród tej kategorii wiekowej⁴. Ponadto najwięcej firm zostało utworzonych przez osoby legitymujące się wykształceniem średnim (43%), co również jest zbieżne z analizami ogólnopolskimi, zgodnie z którymi 39,1% właścicieli firm zdobyło wykształcenie na poziomie średnim (nieco mniej wyższym i pomaturalnym – 27,4%. Przedsiębiorcy (w badaniach ogólnopolskich) najrzadziej posiadali wykształcenie podstawowe – poniżej 5% (www.parp.gov.pl, raport o stanie sektora MSP w Polsce w latach 2005–2006, 25.03.2008).

W odniesieniu do postrzegania przyczyn doświadczenia obecnej sytuacji przez osoby badane okazało się, iż w większości przejawiali oni motywację wewnętrzną (59%), co zdaniem T. Mądrzyckiego (1996, s. 91) sprzyja uzyskiwaniu wysokich wyników w danej dziedzinie. Potwierdzeniem tego faktu mogą być odpowiedzi badanych odnośnie do osiągniętego sukcesu. Większość, bo aż 64% respondentów było zdania, że udało im się osiągnąć sukces. Tego rodzaju motywacja jest charakterystyczna dla osób twórczych.

Analizy ujawniły, że wśród przedsiębiorców planujących poszerzenie zakresu działalności własnej firmy najwięcej było osób pozostających w związkach małżeńskich oraz takich, których partnerzy pracują zawodowo. Może to oznaczać, że partnerzy badanych przedsiębiorców, w większości ich wspierający, motywują ich do rozwoju zawodowego. Wyjaśnienie tej zależności wymagałoby jednakże dalszych szczegółowych badań.

³ Badania nad prywatnymi przedsiębiorcami w Polsce ujawniły również, że kobiety najchętniej prowadziły restauracje i hotele, a także zakładały przedsiębiorstwa handlowe oraz zajmujące się obsługą firm i nieruchomości. Kobiety dominowały również wśród właścicieli firm usługowych oraz z zakresu ochrony zdrowia i edukacji. Mężczyźni przeważali natomiast w sektorze firm transportowych i budowlanych (www.parp.gov.pl, raport o stanie sektora MSP w Polsce w latach 2005–2006, 25.03.2008).

⁴ Co ciekawe, badania nie ujawniły zależności między szansą na przetrwanie firm a wiekiem i wykształceniem ich właściciela (www.parp.gov.pl, raport o stanie sektora MSP w Polsce w latach 2005–2006, 25.03.2008).

Ponadto, wprowadzie fakt otrzymywania wsparcia bądź jego braku nie różnicował planów edukacyjnych, to wystąpiły różnice w zakresie źródła wsparcia. Respondenci, którzy otrzymywali wsparcie od żon/mężów, najczęściej nie mieli planów edukacyjnych. Wśród osób nie planujących kształcenia najwięcej było także osób wychowujących dwoje dzieci. Może to być spowodowane tym, iż z jednej strony obowiązki związane z opieką nad dziećmi, a z drugiej możliwość przedyskutowania ważnych spraw ze współmałżonkiem/współmałżonką ograniczają planowanie dalszej edukacji. Prawdopodobnie brak czasu dla najbliższych deklarowany przez badanych był również jednym z czynników utrudniających organizację własnej edukacji.

Zdaniem E. Turskiej (2005) satysfakcja z życia zależy od realizacji celów. W tym kontekście ciekawie przedstawiają się wyniki niniejszych badań, które wykazały, że zdecydowana większość właścicieli firm jest zadowolona zarówno z życia rodzinnego, jak i zawodowego. Przyjmując perspektywę wspomnianej autorki można zakładać, że skutecznie dążą oni do realizacji przyjętych celów.

Podkreślenia wymaga fakt, iż połowa badanych planowała swoją edukację i większość planowała również swoją przyszłość w kontekście zawodowym. Przedsiębiorcy świadomie organizują swoje „jutro”, a zatem ważne wydaje się inicjowanie działań umożliwiających im rozwój. Jak zauważa R. Parzęcki (2003, s. 10) problematyka planów edukacyjno-zawodowych jest szczególnie ważna w obszarze poradnictwa zawodowego. Co więcej, każdy przedsiębiorca chcąc być sprawny i skuteczny musi rozwijać swoje umiejętności zarządzania, doskonalić swoją wiedzę menadżerską, czy też kierować własnym rozwojem. Powinien on nie tylko opracować swój własny plan realizowania kariery, ale i jego alternatywne warianty (Penc, 2005). Optymizmem napawa fakt, iż badani przedsiębiorcy wydają się celowo ukierunkowani na przyszłość.

W społeczno-zawodowym funkcjonowaniu przedsiębiorców dużą rolę odgrywa edukacja (a w jej ramach szkolenia), gdyż jest to element umożliwiający im rozwiązywanie konkretnych problemów organizacyjnych. Inne grupy zawodowe traktują ten czynnik głównie jako potencjał pozwalający im na realizowanie kariery (Johannisson, za Piasecki, 1998). Współczesny rynek usług edukacyjnych cechuje się szeroką i różnicowaną ofertą (zarówno pod kątem jakości, jak i treści). Ponieważ badania wykazały, że w pracy przedsiębiorców ważna jest współpraca z innymi, nastawienie na rozwiązywanie zadań oraz tolerancja wobec innych, istotnym wydaje się uwzględnienie tych aspektów w propozycji szkoleniowej skierowanej do tej grupy odbiorców.

Jednakże problem może się pojawić w odpowiednim wyborze świadczeniodawcy, treści nauczania i szkolenia oraz w zmotywowaniu czy też uświadamianiu roli planów edukacyjno-zawodowych w życiu człowieka dorosłego. Efektem intensywności działań może być podjęcie nieprzemyślanego wyboru, ponieważ może wydawać się, że nie ma czasu na planowanie. Warto wtedy pamiętać, że to właśnie planowanie w dużej mierze decyduje o sukcesie⁵.

W zakończeniu istotne wydaje się zasygnalizowanie pojawiającego się problemu związanego z konfliktem ról „praca – rodzina”. „W dzisiejszych czasach harmonijne życie osobiste i praca prawie się wykluczają” – to cytat z wypowiedzi jednego z respondentów. Aspekt ten warto podjąć w przyszłych eksploracjach badawczych nad właścicielami prywatnych firm, a więc „badaczu, zapraszam do planowania”.

⁵ Zobacz zasada Pareto za A. Jazon, *Doskonalenie zarządzania jakością*, Bydgoszcz 2002.

Literatura

1. Allport G.W.: Pattern and growth in personality, New York 1961.
2. Dominiak P., Bławat F.: Small and Medium Size Enterprises and the Role of Private Industry In Poland, Gdańsk 1993.
3. Giddens A.: Socjologia, Poznań 1998.
4. Internet: www.parp.gov.pl, raport o stanie sektora MSP w Polsce w latach 2005–2006, 25.03.2008.
5. Lubowicz Z., Pańtak G.: Młodzi o sobie i swojej przyszłości, Warszawa 1988.
6. Mądrzycki T.: Osobowość jako system tworzący i realizujący plany, Gdańsk 1996.
7. Obuchowski K.: Adaptacja twórcza, Warszawa 1985.
8. Parzęcki R.: Plany edukacyjno-zawodowe młodzieży w stadium eksploracji. Zamierzenia, wybory, realia, Włocławek 2003.
9. Penc J.: Role i umiejętności menedżera. Sekrety sukcesu i kariery, Warszawa 2005.
10. Piasecki B.: Przedsiębiorczość i mała firma, Łódź 1998.
11. Szewczuk W.: Psychologia. Zarys podręcznikowy, Warszawa 1996.
12. Tomaszewski T. (red.): Psychologia, Warszawa 1976.
13. Turska E.: Poczucie kontroli a zmiana czasu realizacji planów życiowych osób bezrobotnych, [w:] Popiołek K. red., Chowania, Katowice 2005.

Recenzent:

dr Dorota KOPROWSKA

Dane korespondencyjne autora:

dr Marta CZECHOWSKA-BIELUGA

Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej

Zakład Andragogiki

20-004 Lublin

ul. G. Narutowicza 12

Rola kształcenia ustawicznego w świetle dynamicznych przemian na rynku pracy

The role of continuing education in the light of dynamic transformations on the labour market

Słowa kluczowe: kształcenie ustawiczne, rynek pracy, nowoczesne technologie informacyjne.

Key words: continuing education, labour market, modern information technologies.

Summary

The pace of technological changes in the contemporary world is astounding. The transformation of industrial society into information society involves a number of processes of economic, social, cultural, political, legal and technical etc. character. These changes also affect different branches of the economy and thus also the majority of human functioning areas. The technological development of information and communication means creates a new ground for a thorough change of conditions and style of the social life. Modern information technologies (IT) make a real revolution which, to a great extent, affects the activity connected not only with production and work but also with education.

We enter a new phase in which new work places require higher, and first of all different that until now, qualifications and a greater and greater role plays intellect. The market competitiveness, globalisation and the development of new technologies force society to continuing education as a key driver decisive both for personal development and life success as well as for a stable development of society and knowledge-based society.

Wstęp

Tempo zmian technologicznych we współczesnym świecie jest oszałamiające. Przekształcenie społeczeństwa przemysłowego w społeczeństwo informacyjne wiąże się z szeregiem procesów o charakterze: ekonomicznym, społecznym, kulturowym, politycznym, prawnym i technicznym itp.¹. Zmiany te dotyczą różnych gałęzi gospodarki, a w związku z tym również większości obszarów funkcjonowania człowieka. Rozwój technologiczny środków informacji i komunikacji tworzy podłoże dla gruntownej zmiany warunków i stylu życia społecznego².

¹ W. Furmanek, Ogólna charakterystyka przemian cywilizacyjnych, [w:] Dydaktyka informatyki. Problemy teorii, (red.) W. Furmanek, A. Piecuch, UR, Rzeszów, 2004, s. 18.

² T. Goban-Klas, Cywilizacja medialna, WSiP, Warszawa 2005, s. 185.

Nowoczesne technologie informacyjne (TI) dokonują prawdziwej rewolucji, która w znacznej mierze wpływa na działalność związaną nie tylko z produkcją i pracą, ale również z edukacją i kształceniem³.

Wkraczamy w nową fazę, w której nowe miejsca pracy wymagają wyższych, i przede wszystkim innych niż dotychczasowe kwalifikacje, coraz większą rolę odgrywa intelekt⁴. Konkurencyjność rynku, procesy globalizacyjne oraz rozwój nowych technologii wymuszają konieczność edukacji przez całe życie jako kluczowego czynnika decydującego zarówno o osobistym rozwoju i sukcesie życiowym, jak i stabilnym rozwoju społeczeństwa i gospodarki opartej na wiedzy.

Edukacja w społeczeństwie informacyjnym

Spółeczeństwo informacyjne to określenie charakteryzujące kierunek rozwoju współczesnego społeczeństwa – nie odległej wizji, lecz wszelkich zmian, które z całą swoją złożonością stają się naszym udziałem.

Rosnąca ilość informacji oraz wzrost jej dostępności dla obywateli to obecnie bardzo wyraźny trend w procesie rozwoju społecznego. Informacja, a przede wszystkim wiedza staje się bogactwem strategicznym XXI wieku⁵. Rozwój nauki, techniki i technologii powodują zmiany ilościowe i jakościowe w strukturze zatrudnienia oraz charakterze pracy, co widoczne jest również na polskim rynku dostosowującym się do realiów panujących na globalnym rynku pracy.

Strategia Lizbońska postawiła za cel krajom członkowskim Unii Europejskiej stworzenie do 2010 r. najbardziej konkurencyjnej gospodarki opartej na wiedzy⁶.

Jej filarami są

- edukacja,
- nauka,
- rozwój społeczeństwa informacyjnego.

Edukacja jest odpowiedzialna za losy zawodowe i miejsce na rynku pracy jej uczestników. Aby była skuteczna i spełniała swoje założenia, musi być na bieżąco uaktualniana, dostosowana do zmieniających się warunków. Dlatego warto inwestować w edukację, w tym również informatyczną, gdyż to ona w znacznym stopniu przygotowuje obywateli do posługiwania się nowoczesnymi technikami informatycznymi i multimediami w procesie zdobywania wykształcenia oraz w życiu społecznym i zawodowym⁷.

Dotychczas rola edukacji z reguły kończyła się w chwili rozpoczęcia pracy zawodowej. Dziś rynek pracy i kształcenie wydają się tworzyć nierozdzielalną całość. Coraz większego znaczenia nabiera pojęcie kształcenia ustawicznego.

³ B. Kuźmińska-Solśnia, Nowoczesne technologie w procesie nauczania i kształcenia nauczycieli, [w:] Technika-informatyka-edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej (red.) Furmanek W., Piecuch A., Walat W., Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2005, s. 160.

⁴ K. Dreła, Wpływ informacji na rynek pracy, [w:] Informacja dobra lub zła nowina (red.) A. Szewczyk, Szczecin 2004, s. 21.

⁵ A. Toffler, Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali, Zysk i S-ka, Poznań 1996, s. 35.

⁶ [KBN: http://kbn.icm.edu.pl/analizy/20040518_tczy.html].

⁷ B. Kuźmińska-Solśnia, Znaczenie edukacji informatycznej na konkurencyjnym rynku pracy, (w:) Technika-informatyka-edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej, Tom VI, pod red. Wojciecha Walata, Rzeszów 2006, s. 40–42.

Kluczową rolę edukacji permanentnej we współczesnym świecie oddają w pełni, podkreślane w raporcie Międzynarodowej Komisji UNESCO do spraw Edukacji dla XXI wieku, aspekty kształcenia zawierające się w hasłach:

- uczyć się, aby wiedzieć,
- uczyć się, aby działać,
- uczyć się, aby żyć wspólnie z innymi,
- uczyć się, aby być⁸.

Wszystkie te wartości tworzą nierozdzielny całość. Edukacja powinna być zatem oparta o podstawowe trwałe i przenikające się wymienione filary. Wynika to między innymi z tempa rozwoju technologicznego i zmian na rynku pracy pod wpływem wykorzystania nowych technologii.

Wiedza zdobyta na etapie szkolnym szybko ulega dezaktualizacji. Dlatego każdy, kto chce odnosić sukcesy w życiu osobistym i zawodowym, musi podejmować wysiłek edukacji przez całe życie.

Do istotnych cech kształcenia ustawicznego zalicza się m.in. to, że:

- procesy uczenia się zachodzą w różnych miejscach, nie tylko w formach zorganizowanych przez system edukacji;
- wszyscy zatrudnieni muszą posiadać umiejętność samodoskonalenia się w różnych okolicznościach, traktować miejsce pracy jako instytucję edukacyjną;
- rozwój multimediów i rynku oprogramowania komputerowego wpływa w znaczny sposób na kształcenie;
- technologie informatyczne i cyfrowe stymulują kontakty między uniwersytetami i przedsiębiorstwami sektora ICT (Information and Communication Technology) w zakresie kształcenia na odległość na rynkach globalnych;
- instytucje kształcenia ustawicznego uelastyczniają odpowiedź na potrzeby rynku i kładą większy nacisk na wiedzę użyteczną i praktyczną; partnerstwo między uniwersytetami a biznesem i przemysłem ma decydujące znaczenie dla sukcesu ekonomii wiedzy⁹.

Istotnego znaczenia nabiera zatem wyrobienie umiejętności samodzielnego uczenia się, niezbędne w przyszłym życiu i pracy zawodowej oraz posługiwanie się informacją.

W dobie społeczeństwa informacyjnego to właśnie Internet jest niezbędnym narzędziem w poszukiwaniu i wymianie produkowanej nieustannie informacji. Dlatego jedną z kluczowych kompetencji życiowych staje się umiejętność wyszukiwania, selekcji i zarządzania informacją, a także ocena jej wiarygodności i jakości. Kompetencje informacyjne to podstawowa umiejętność określająca przynależność do społeczeństwa informacyjnego¹⁰. Konkurencyjność na rynku pracy wymaga bycia na bieżąco, śledzenia nowości i nieustannego usprawniania swoich umiejętności, gdyż między innymi od szybkości reagowania i umiejętnego podejmowania decyzji zależy efektywność działania¹¹.

⁸ J. Delors, Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998, s. 85–98.

⁹ Raport OECD, 2000, s. 59–61.

¹⁰ E. Sałata, Kompetencje informatyczne nauczycieli we współczesnej szkole, [w:] Technika-informatyka-edukacja, (red.) W. Furmanek, A. Piecuch, W. Walat, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2005, s. 153.

¹¹ A. Bogaj, S. Kwiatkowski, Szkoła a rynek pracy, PWN, Warszawa 2006, s. 45.

Internet ułatwia bezpośredni kontakt z klientami, dostawcami lub dystrybutorami. Jest doskonałym narzędziem dla przedsiębiorców oferujących swoje produkty w skali globalnej. Zakres wykorzystania sieci wynika ze znacznej liczby usług świadczonych przez tę niewyobrażalną „cyberprzestrzeń”, łatwo dostępną, o dużej wydajności przepływu informacji, zapewniającą transfer danych po całym świecie.

Narzędzie to charakteryzuje¹²:

- wszechobecność (nieograniczony zasięg),
- interaktywność (umożliwia współpracę i dialog),
- szybkość (przedsiębiorstwo niemal natychmiast może reagować na zmiany zachodzące na rynku),
- informacja (możliwość pozyskiwania, przechowywania i przekazywania danych).

Cechy te pozwalają na wiele form konkurowania i wchodzenia na nowe rynki. Internet jest efektywnym narzędziem promocji i reklamy, oferuje bogaty rynek zakupów, pracę na odległość – telepracę, która sprzyja tworzeniu się nowych miejsc pracy, a przy tym zmianom organizacji pracy.

W elektronicznej gospodarce szczególną rolę odgrywa sektor, w którym produkt i usługa cyfrowa są nie tylko środkiem zarządzania, lecz także towarem. Ta część gospodarki obejmuje sektory: informatyczny (oprogramowanie), medialny (informacyjny, publicystyczny i rozrywkowy), finansowy (bankowy, kapitałowy, ubezpieczeniowy, podatkowy itp.) i wiedzy (edukacja, consulting – ekonomiczny, prawny, zdrowotny itp.). Z gospodarczego punktu widzenia ci sami ludzie są z jednej strony pracownikami, a z drugiej konsumentami. Od poziomu ich wykształcenia i kwalifikacji zależy z jednej strony produktywność i efektywność gospodarki, a z drugiej wielkość i głębokość rynku¹³.

Zapotrzebowanie zatem na pracę w globalnym społeczeństwie informacyjnym jest kształtowane w dużym stopniu przez umiejętności pracy przy komputerze. Do podstawowych kompetencji należą obecnie kompetencje informacyjne kształtowane pod wpływem zachodzących przemian w informatyce i technologii informacyjnej oraz społeczeństwie¹⁴.

Dynamika zmian we współczesnym świecie jest tak duża, że uczenie się trwające całe życie, w aspekcie formalnym i nieformalnym, nie jest już kwestią chęci, ale koniecznością, aby nie zostać wykluczonym np. z rynku pracy. Otrzymanie i utrzymanie pracy wymaga coraz wyższych kwalifikacji, które należy systematycznie podnosić.

Kompetencje zawodowe na zmieniającym się rynku pracy

Współczesny rynek pracy charakteryzuje się mobilnością miejsc pracy. Wymagania wobec przyszłych pracowników wymierzone są w ustawiczne podnoszenie kwalifikacji i kompetencji zawodowych. Ma to niejednokrotnie wpływ na planowanie swojej kariery zawodowej już od momentu wyboru szkoły. Coraz częściej decyzje związane z edukacją są przemysłane i skon-

¹² M Taylor, A. Murphy, SMEs and e-business. Journal of Small Business and Enterprise Development, 2004, vol. 11, no 3, s. 283.

¹³ K. Kandefer, Społeczeństwo informacyjne – obowiązek czy konieczność? [w:] <http://kpa.im.sggw.waw.pl/files/nauka/35/Kandefer.pdf>

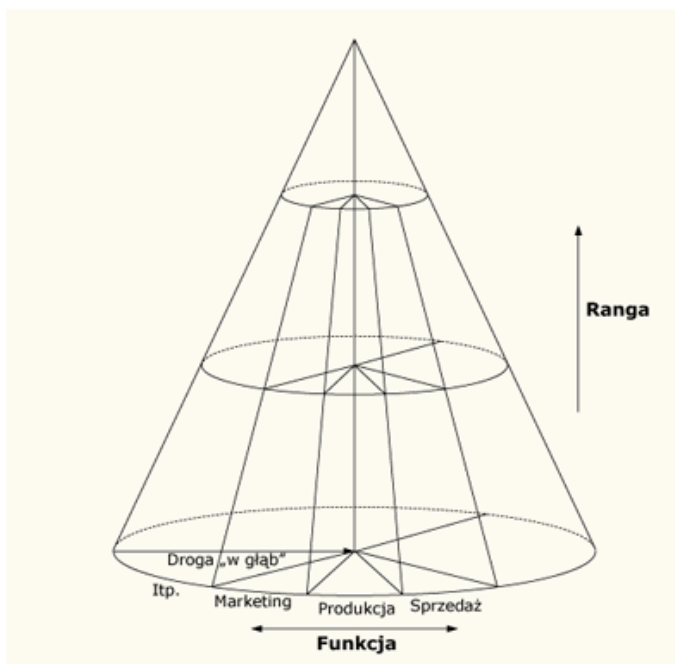
¹⁴ M. Raczyńska, Internet a kompetencje informacyjne uczniów – wyniki badań, [w:] Technika-informatyka-edukacja, (red.) W. Walat, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008, s. 132.

frontowane z możliwościami obecnego rynku pracy. Niestety ponieważ nie można do końca przewidzieć zapotrzebowania na określone zawody, niejednokrotnie studenci korzystają z możliwości studiowania na kilku kierunkach studiów, aby przez to lepiej być przygotowanym do podjęcia zawodu, czyli mieć lepszą perspektywę kariery zawodowej.

Według E. Scheina zarządzanie własną karierą związane jest z godzeniem indywidualnych potrzeb i umiejętności danej osoby z realiami miejsca pracy. Powiązał on ze sobą indywidualne i organizacyjne aspekty rozwoju kariery wyróżniając pięć ich zasadniczych rodzajów, tzw. „kotwie”:

- kompetencje zawodowe,
- kompetencje menedżerskie,
- niezależność,
- bezpieczeństwo i stabilizacja,
- kreatywność¹⁵.

Dla tak rozumianej kariery stworzył ilustrację w postaci stożka (rys. 1), na którym dokonał rozróżnienia obiektywnych postępów realizacji kariery zawodowej od subiektywnych, będących aspiracjami pracownika.



Rys. 1. Stożek kariery według E. Scheina

Źródło: Anna Paszkowska-Rogacz, Wartości i cele życiowe a wybór kariery zawodowej, [w:] http://www.doradca-zawodowy.pl/index.php?option=com_content&task=view&id=70&Itemid=44

¹⁵ E.H. Schein, Career Anchors. Discovering Your Real Values, rev edition. Amsterdam and San Diego: Pfeiffer & Co, 1993.

Rysunek ukazuje karierę zawodową trójwymiarowo – możliwe jest poruszanie się pionowo (zdobywanie kolejnych szczebli zawodowych, poziomo (poszerzając swoje kompetencje) i w głąb (zdobywanie wpływów i władzy wynikające z wieloletniej pracy w tym samym miejscu).

Ocena własnej hierarchii wartości jest elementem strategii określenia prawidłowych wyborów życiowych, służy rozwinięciu samoświadomości człowieka, szczególnie przydatnej w kształtowaniu motywacji do pracy, podnoszeniu kwalifikacji na drodze edukacji ustawicznej. Wszystko to wymaga odpowiednich działań podporządkowanych trudno przewidywalnemu rynkowi pracy.

Satysfakcjonująca praca związana jest zapewne z odpowiednim poziomem wykształcenia. Niemniej jednak oprócz kwalifikacji zawodowych niezbędne jest doświadczenie, które warunkuje kompetencje zawodowe.

Przygotowanie zawodowe w opinii studentów kierunku informatyka stosowana, na Wydziale Nauczycielskim Politechniki Radomskiej

W listopadzie 2008 roku przeprowadzono badania sondażowe w grupie 42 studentów kierunku informatyka. Respondentami byli zarówno studenci studiów stacjonarnych (20 osób), jak i niestacjonarnych (22 osoby) I stopnia. Celem badań było między innymi zebranie danych na temat motywów podjęcia przez studentów studiów inżynierskich, ich doświadczenia zawodowego, wymagań stawianych przez pracodawców, a także uzyskanie informacji na temat ich opinii w zakresie teoretycznego i praktycznego przygotowania kierunkowego do pracy.

Wśród motywów podjęcia przez respondentów studiów najczęściej wymienianymi były:

- uzyskanie dyplomu wyższej uczelni,
- większe zarobki,
- zdobycie kwalifikacji zawodowych,
- potrzeba poszerzenia swojej wiedzy i umiejętności,
- podwyższenie kwalifikacji zawodowych.

Zdaniem 71% badanych informatyk to przyszłościowy zawód i dla tych osób był to główny motyw podjęcia studiów na tym kierunku. Większość respondentów deklarowała również zainteresowania informatyczne i chęć poszerzenia wiadomości i umiejętności w tym zakresie (69%), a także potrzebę rozwoju zawodowego (48%) i wymagania kwalifikacyjne wykonywanej już pracy (24%). Zdecydowana większość badanych deklarowała doświadczenia zawodowe: na umowę o pracę (21%), na umowę-zlecenie (21%), kilkumiesięczny staż pracy w zawodzie (17%), pracę sezonową (17%), na własny rachunek (5%), czy też doświadczenia zdobyte podczas praktyk zawodowych (7%). Jedynie 12% ankietowanych nie wskazało żadnego doświadczenia zawodowego. Wśród osób z praktyką zawodową, pracę zgodną z wybranym kierunkiem studiów zadeklarowało 27% badanych, 35% wykonywało bądź wykonuje pracę niezwiązaną z kierunkiem studiowania, natomiast praca 38% ankietowanych miała bądź ma związek w pewnym zakresie z obranym kierunkiem studiów.

W poszukiwaniu pracy ankietowani korzystali przede wszystkim: z ogłoszeń prasowych, a także z portali internetowych, pomocy rodziny i znajomych, internetowej giełdy pracy oraz z bezpośredniego kontaktu z pracodawcą.

Wśród wymagań, stawianych przez pracodawców, ankietowani wymieniali:

- umiejętność pracy w zespole,
- umiejętności informatyczne,
- umiejętność komunikowania się,
- umiejętność rozwiązywania problemów,
- kreatywność.

Biorąc pod uwagę umiejętności informatyczne, w ankiecie postawiono pytanie na temat własnej oceny studentów dotyczącej przygotowania zawodowego zdobytego podczas studiów. W opinii 45% badanych studentów ich teoretyczne przygotowanie do zawodu nabyte podczas studiów na Politechnice Radomskiej kształtuje się na poziomie wystarczającym, 26% ankietowanych uważa, że jest ono dobre, dla 15% badanych – dostateczne, dla 7% ankietowanych – słabe i tyle samo osób nie miało zdania na ten temat. Ocena na temat praktycznego przygotowania studentów do pracy kształtuje się podobnie – największa grupa – 38% uważa, że jest ono wystarczające, 24% badanych ocenia je jako dostateczne, zdaniem 17% badanych jest dobre, natomiast 12% badanych nie jest usatysfakcjonowanych z praktycznego przygotowania zawodowego. Przeciwnego zdania jest 2% badanych osób, natomiast 7% respondentów nie ma na ten temat zdania.

Wśród predyspozycji do zawodu informatyka jest umiejętność dokształcania się, ze względu na to, iż wiedza z tej dziedziny ulega szybkiej dezaktualizacji. Zdają sobie również z tego sprawę ankietowani, 84% badanych widzi potrzebę ustawicznego doskonalenia i dokształcania, aby istnieć w tej profesji.

Wnioski

Podsumowując można zauważyć, że edukacja zasadniczo wpływa na rozwój intelektualny, samorealizację oraz mobilność zawodową, daje poczucie aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie informacyjnym. Decydując się na wykonywanie jakiegokolwiek zawodu trzeba mieć świadomość, że ciągłe dokształcanie się jest niezbędne, a szczególne znaczenie ma ono w branży informatycznej. Przyspieszone tempo przemian ekonomicznych i technologicznych, jakie jest udziałem polskiej gospodarki wymaga dostosowania kształcenia. Istnieje dlatego potrzeba powiązania edukacji z rynkiem pracy.

Na podstawie przeprowadzonych wycinkowych badań sondażowych zasygnalizowanych w artykule trudno sformułować wnioski ogólne, ale są one potwierdzeniem rozważań nad istotą edukacji ustawicznej we współcześnie dynamicznie zmieniającym się rynku pracy i potrzebami wynikającymi z rozwijającej się technologii informatycznej. Cechą społeczeństwa informacyjnego jest kreatywność, a od pracowników oczekuje się między innymi wysokich kompetencji informatycznych.

Literatura

1. Bogaj A., Kwiatkowski S., Szkoła a rynek pracy, PWN, Warszawa 2006, s. 45.
2. Delors J., Edukacja. Jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
3. Dreła K., Wpływ informacji na rynek pracy, [w:] Informacja dobra lub zła nowina, (red.) A. Szewczyk, Szczecin 2004.

4. Furmanek W., Ogólna charakterystyka przemian cywilizacyjnych, [w:] Dydaktyka informatyki. Problemy teorii (red.) W. Furmanek, A. Piecuch, UR, Rzeszów, 2004.
5. Goban-Klas T., Cywilizacja medialna, WSiP, Warszawa 2005.
6. Kandefer K., Społeczeństwo informacyjne – obowiązek czy konieczność? [w:] <http://kpaim.sggw.waw.pl/files/nauka/35/Kandefer.pdf>
7. KBN: http://kbn.icm.edu.pl/analizy/20040518_tczy.html.
8. Kuźmińska-Sołśnia B., Nowoczesne technologie w procesie nauczania i kształcenia nauczycieli, [w:] Technika-informatyka-edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej, (red.) Furmanek W., Piecuch A., Walat W., Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2005.
9. Kuźmińska-Sołśnia B.: Znaczenie edukacji informatycznej na konkurencyjnym rynku pracy, [w:] Technika-informatyka-edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej, Tom VI, (red.) Wojciech Walat, Rzeszów 2006.
10. Raczyńska M., Internet a kompetencje informacyjne uczniów – wyniki badań, [w:] Technika-informatyka-edukacja, (red.) W. Walat, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2008.
11. Raport OECD, 2000.
12. Sałata E., Kompetencje informatyczne nauczycieli we współczesnej szkole, [w:] Technika-informatyka-edukacja, (red.) W. Furmanek, A. Piecuch, W. Walat, Uniwersytet Rzeszowski, Rzeszów 2005.
13. Schein E.H. Career Anchors. Discovering Your Real Values, rev edition. Amsterdam and San Diego: Pfeiffer & Co, 1993.
14. Taylor M., Murphy A., SMEs and e-business. Journal of Small Business and Enterprise Development, 2004, vol. 11, no 3.
15. Toffler A., Budowa nowej cywilizacji. Polityka trzeciej fali, Zys i S-ka, Poznań 1996.

Recenzent:
prof. dr hab. Stefan M. KWIATKOWSKI

Dane korespondencyjne autora:
dr Beata KUŹMIŃSKA-SOŁŚNIA
Politechnika Radomska
Wydział Nauczycielski
Katedra Informatyki
kuzminskab@poczta.onet.pl

Niedomagania kompetencyjne kierowników

Gaps in competences of managers

Słowa kluczowe: model kompetencji, przedsiębiorstwo, organizacja publiczna, kierownik.

Key words: competence model, enterprise, public organization, manager.

Summary

The paper presents empirically confirmed models of the managing staff competence in the SME sector as well as managers of public organizations including territorial self- government units. Collected reference has revealed competence gaps located mainly in personality force and in managing skills.

Wprowadzenie

Przewaga konkurencyjna przedsiębiorstw biznesowych oraz jakość działań organizacji publicznych zależne są od wielu zmiennych umiejscowionych wewnątrz oraz na zewnątrz tych podmiotów. Wielu teoretyków oraz praktyków podkreśla, że jedną z najistotniejszych determinant wewnętrznych jest jakość kompetencji kadry zarządzającej podmiotami gospodarczymi czy też organizacjami publicznymi.

Literatura przedmiotu bogato opisuje modele kompetencyjne zarządzających. Jednakże odnoszą się one głównie do menedżerów dużych organizacji biznesowych. Zauważa się niedostatek opracowań empirycznych odnoszących się do zarządzających przedsiębiorstwami sektora MSP oraz organizacjami publicznymi. Prezentowane w artykule rezultaty mogą być skromnym uzupełnieniem tej luki.

Założenia badawcze

Celem badań była identyfikacja, a następnie ocena modeli kompetencji identyfikowanych według stanowisk pracy i pełnionych funkcji. Przedmiotem badań były więc modele kompetencji¹ menedżerów, zaś podmiotem właściciele i kierownicy w przedsiębiorstwach oraz kierownicy w organizacjach publicznych.

¹ Termin *kompetencje* oznacza w tym artykule zestaw wiedzy, umiejętności, cech osobowościowych, doświadczenia, postaw i zachowań kierownika nakierowany na sprawne działanie (R. Walkowiak 2006, *Managerial Competence Model of Self – Governmental Organizations*, „Olsztyn Economic Journal” 1).

Problem badawczy sformułowano w postaci pytania: jakie są kluczowe kompetencje zarządzających mikro i małymi przedsiębiorstwami oraz kierowników zatrudnionych w organizacjach publicznych? W celu rozwiązania tego problemu, w postępowaniu badawczym poszukiwano odpowiedzi na cztery zasadnicze pytania szczegółowe:

1. Jakie kompetencje stanowią model kompetencji kluczowych zarządzających mikro i małymi przedsiębiorstwami oraz organizacjami publicznymi?
2. Czy modele kompetencji przedsiębiorców i zarządzających w organizacjach publicznych różnią się?
3. W jakich kompetencjach występują największe luki?
4. Czy występuje zbieżność, co do merytorycznego zakresu, w lukach kompetencji zawartych w modelach?

W świetle celu badań i pytań szczegółowych postawiono następującą hipotezę: zestawy kompetencji tworzących modele różnią się znacznie, a największe luki występują w kompetencjach zarządczych, w tym kierowaniu ludźmi.

W badaniach stosowano metody sondażu diagnostycznego, ABC opartą na zasadach Pareto oraz samoocenę. Technikami badawczymi były badania ankietowe i wywiady, zaś narzędziami badawczymi – kwestionariusze ankiet i wywiadów własnego opracowania.

Respondentami byli zarządzający przedsiębiorstwami sektora MSP, kierownicy w tych przedsiębiorstwach oraz kadra kierownicza zatrudniona w organizacjach publicznych. Łącznie analizowano treści zawarte w 435 kwestionariuszach, które wypełniło:

- a) 140 właścicieli, a zarazem będących zarządzającymi mikro i małymi przedsiębiorstwami prowadzącymi działalność usługową i produkcyjno-usługowo-handlową w branży hotele i gastronomia, transport i łączność oraz przemysł i budownictwo;
- b) 186 kierowników liniowych zatrudnionych w przedsiębiorstwach jak w pkt a;
- c) 56 kierowników zatrudnionych w dużych i średniej wielkości organizacjach publicznych działających w branży banki i instytucje ubezpieczeniowe;
- d) 53 kierowników zatrudnionych w jednostkach samorządu terytorialnego: gminy (15), powiatu (27) i województwa (11).

Zawarte w kwestionariuszach treści poddano analizie ilościowej i jakościowej, a następnie analizie porównawczej.

Wyniki badań

Kwestionariusz ankiety, wręczony respondentom osobiście lub drogą elektroniczną zawierał listę 50 kompetencji. Kompetencje te dobrano na podstawie modeli teoretycznych przedstawionych w literaturze przedmiotu. Zadaniem respondentów było wskazanie dziesięciu, ich zdaniem najistotniejszych w ich pracy, kompetencji, a następnie określenie w skali od 1 (najniższa wartość) do 5 (wartość najwyższa) poziomów przejawiania tych kompetencji. Proszono, aby podali stan postulowany (pożądany) oraz aktualny, na jakim wybrana kompetencja jest, w ich praktycznych zachowaniach, przejawiana. Zbiórce zestawienie uzyskanych rezultatów przedstawiono w tabeli 1.

Dane zawarte w tabeli ukazują zbliżony, co do liczebności, zestaw kompetencji, aczkolwiek nie są to zestawy tożsame, jak również ważność poszczególnych kompetencji jest różna. Zgodność wystąpiła jedynie w najistotniejszej, zdaniem respondentów, kompetencji, a mianowicie wiedzy branżowej.

Kompetencje kluczowe wyznaczano na podstawie metody ABC opartej na zasadach Pareto, przy czym przyjęto wskaźnik sprawności działań menedżerskich na poziomie 80%. Rygor ten spowodował konieczność rozszerzenia zestawu kluczowych kompetencji. Zatem w modelach kluczowych kompetencji są nie tylko te wymienione w podzbiorze A (według analizy Pareto), ale również prawie wszystkie kompetencje z podzbioru B, zaliczane do kompetencji drugorzędnych. Gdyby ograniczyć liczebność kompetencji w poszczególnych podzbiórach tylko do podzbioru A, wówczas sprawność menedżerska byłaby na poziomach odpowiednio 47,5% (hotele i gastronomia), 53,8% (transport i łączność) oraz 48,5% (przemysł i budownictwo), co byłoby oczywiście stanami wysoce niezadowolającymi.

Tabela 1. Modele kompetencyjne kierowników

Lp.	Nazwa kompetencji	Właściciele MSP				Kierownicy MSP				Kierownicy org. publ.				Kierownicy j.s.t.			
		W	Stan		LK	W	Stan		LK	W	Stan		LK	W	Stan		LK
			P	A			P	A			P	A			P	A	
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18
1	wiedza merytoryczna (branżowa)	1	4,8	4,1	-0,7	1	4,8	4,0	-0,8	1	4,8	4,4	-0,4	1	4,9	4,6	-0,3
2	doświadczenie zawodowe w branży	2	4,6	3,9	-0,7	2	4,8	3,7	-1,1	5	4,3	4,1	-0,2	12	3,5	3,8	0,3
3	nastawienie na jakość	3	4,8	3,9	-0,9	3	4,4	3,9	-0,5	13	4,8	4,2	-0,6	-	-	-	-
4	kreatywność	4	4,3	3,3	-1,0	4	4,1	3,5	-0,6	4	4,0	3,5	-0,5	5	4,6	3,6	-1,0
5	komunikatywność	5	4,6	3,5	-1,1	-	-	-	-	6	5,0	4,3	-0,7	-	-	-	-
6	umiejętności negocjacji	6	4,6	3,2	-1,4	19	4,0	3,2	-0,8	-	-	-	-	-	-	-	-
7	umiejętności motywowania	7	4,3	3,3	-1,0	5	4,6	3,3	-1,3	12	4,7	3,0	-1,7	8	4,0	3,6	-0,4
8	dbałość o reputację	8	4,4	4,0	-0,4	14	4,6	4,0	-0,6	-	-	-	-	-	-	-	-
9	dbałość o koszty	9	4,5	4,0	-0,5	9	4,6	3,7	-0,9	-	-	-	-	-	-	-	-
10	innowacyjność	10	4,4	3,0	-1,4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11	odporność na stres	11	4,3	2,9	-1,4	6	3,6	3,0	-0,6	10	4,6	3,5	-1,1	4	4,5	4,0	-0,5
12	umiejętność pracy zespołowej	12	4,1	3,5	-0,6	8	4,3	3,4	-0,9	3	4,5	4,5	0,0	9	4,0	3,9	-0,1
13	nastawienie na sukces	13	4,7	4,1	-0,6	11	4,2	3,7	-0,5	-	-	-	-	-	-	-	-
14	nastawienie na współpracę	14	4,3	3,0	-1,3	7	4,1	3,5	-0,6	-	-	-	-	7	5,0	4,2	-0,8
15	konsekwencja w działaniu	15	4,6	3,4	-1,2	16	4,3	3,3	-1,0	15	4,0	4,2	0,2	11	4,1	4,1	0,0

16	umiejętności planistyczne	16	4,7	4,0	-0,7	22	4,1	3,3	-0,8	-	-	-	-	13	4,0	3,8	-0,2
17	umiejętności rozwiązywania konfliktów	17	4,6	3,8	-0,8	10	4,6	3,2	-1,4	9	4,3	3,8	-0,5	6	4,5	3,5	-1,0
18	energia wewnętrzna	18	4,4	4,0	-0,4	18	4,6	3,4	-1,2	-	-	-	-	-	-	-	-
19	umiejętność budowania zespołów	19	4,5	3,8	-0,7	24	3,9	3,4	-0,5	14	4,5	4,0	-0,5	10	4,5	3,7	-0,8
20	umiejętność analizowania sytuacji	20	4,1	3,0	-1,1	17	4,0	3,5	-0,5	16	4,1	3,8	-0,5	-	-	-	-
21	umiejętność wychwytywania szans	21	4,2	3,4	-0,8	23	4,4	2,9	-1,5	-	-	-	-	-	-	-	-
22	myślenie strategiczne	22	4,8	3,6	-1,2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
23	nastawienie na wyniki	-	-	-	-	12	4,5	4,0	-0,5	8	4,5	3,8	-0,7	-	-	-	-
24	nastawienie na sprawność procesów	-	-	-	-	15	4,3	3,7	-0,6	-	-	-	-	-	-	-	-
25	myślenie analityczne	-	-	-	-	20	4,1	3,0	-1,1	11	4,7	3,1	-1,6	2	4,4	4,0	-0,4
26	umiejętność delegowania uprawnień	-	-	-	-	21	3,0	3,0	-0,9	2	3,9	3,0	-0,9	3	4,2	3,2	-1,0
27	etyczne działanie	-	-	-	-	25	4,6	3,4	-1,2	-	-	-	-	-	-	-	-
28	umiejętność kreowania kultury organizacyjnej	-	-	-	-	26	4,8	4,0	-0,8	-	-	-	-	-	-	-	-
29	nastawienie na rozwój własny	-	-	-	-	27	4,6	3,5	-1,1	7	4,7	4,5	-0,2	14	4,0	4,0	0,0

Źródło: badania własne.

Oznaczenia: W – ważność (kolejność) kompetencji, P – stan pożądany kompetencji, A – stan aktualny kompetencji, LK – luka kompetencyjna.

Analizując wielkości zawarte w zbiorczym zestawieniu modeli kluczowych kompetencji kierowników z poszczególnych branż zauważa się, że najbardziej liczebną jest lista kompetencji osób pełniących funkcje kierownicze w przedsiębiorstwach sektora MSP. U tych kierowników, podobnie jak u zarządzających, którzy zazwyczaj byli właścicielami tych przedsiębiorstw, zdiagnozowano najwięcej, i to największych rozbieżności w pożądanych i aktualnych poziomach poszczególnych kompetencji.

W modelach kompetencyjnych kierowników organizacji publicznych, a w tym jednostek samorządowych, zidentyfikowano mniej, co do liczby znaczących rozbieżności, niedomagań.

Stan ten mógłby sugerować lepsze, w znaczeniu kompetentniejsze przygotowanie tych kierowników w porównaniu z zarządzającymi w organizacjach biznesowych. Takie wnioskowanie byłoby jednakże zbyt daleko idącym uogólnieniem i nie byłoby upoważnione, bowiem należy wziąć poprawkę wynikającą z subiektywizmu (metoda samooceny) w rangowaniu ważności poszczególnych kompetencji oraz ich stanów.

Podsumowanie

Postawiona hipoteza badań tylko częściowo została zweryfikowana pozytywnie. Okazało się, że modele kompetencyjne (zestawy kompetencji) zarządzających przedsiębiorstwami i organizacjami w badanych branżach są znacząco zbieżne, aczkolwiek poszczególnym kompetencjom respondenci przypisywali różną ważność. Drugą część hipotezy został zweryfikowana pozytywnie, bowiem największe luki zidentyfikowano w kompetencjach zarządczych.

Zebrany w postępowaniu badawczym materiał empiryczny upoważnia do postawienia następujących wniosków:

1. Porządkując kompetencje hierarchicznie zauważa się, że we wszystkich modelach najistotniejszą kompetencją jest wiedza merytorycznie związana z branżą, w której przedsiębiorstwo/organizacja działa.
2. W zdecydowanej większości zidentyfikowanych kompetencji kluczowych występują luki umiejscowione w predyspozycjach osobowościowych (np. odporność na stres, konsekwencja w działaniu) oraz wiedzy i umiejętnościach kierowania ludźmi (umiejętności negocjacji, rozwiązywanie konfliktów).
3. Listy kompetencji, uznanych w opinii respondentów za kluczowe, należało rozszerzać o kompetencje zlokalizowane w podzbiorze drugorzędny (według zasad Pareto) w celu uzyskania sprawności kierowniczej na poziomie 80%.
4. We wszystkich zidentyfikowanych modelach kluczowych kompetencji nie występują między innymi takie kompetencje społeczne, jak umiejętność kreowania kultury organizacyjnej, nastawienie na zaspokojenie potrzeb społecznych, elastyczność kulturowa, umiejętność zdobywania zwolenników oraz odpowiedzialność społeczna.

W świetle powyższych wniosków można sformułować poniższe rekomendacje dla praktyków zarządzania oraz pod adresem instytucji kształcących potencjalnych menedżerów lub doskonalących kompetencje tych, którzy już pełnią funkcje kierownicze:

1. Osoby będące właścicielami, a zarazem zarządzającymi przedsiębiorstwami sektora MSP oraz kierownicy zatrudnieni w tych przedsiębiorstwach powinni zmienić swoją świadomość co do konieczności ustawicznego doskonalenia w obszarach zarządzania przedsiębiorstwem, w tym kierowania ludźmi.
2. Kadra kierownicza zatrudniona w organizacjach publicznych powinna, obok ustawicznego doskonalenia się w kwestiach merytorycznych, także doskonalić swoje umiejętności w zakresie kierowania ludźmi.
3. W procesach kształcenia menedżerów należy, w większym niż dotychczas stopniu, artykułować wiedzę w zakresie umiejętności zarządczych oraz socjopsychologiczną, dzięki którym zwiększą się szanse na efektywniejsze kierowanie ludźmi, od których to przede wszystkim zależy sukces jakiegokolwiek organizacji.

Literatura

1. Bartkowiak G., Skuteczny kierownik. Model i jego empiryczna weryfikacja. AE, Poznań 2003.
2. Kwiatkowski S., Symela K., Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria, metodologia, projekty. Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2001.
3. Ulrich D., Brockbank W., Yeung A., Lake D., Human Resource Competencies: An Empirical Assessment. Human Res. Manag., 34: 373–495, 1995.
4. Walkowiak R. (), Managerial Competence Model of Self – Government Organizations. Olsztyn Economic Journal, 1: 51–64, 2006.

Recenzent

dr hab. Henryk BEDNARCZYK – prof. ITeE – PIB

Dane korespondencyjne autora:

dr hab. Ryszard WALKOWIAK, prof. UWM

Uniwersytet Warmińsko-Mazurski

10-957 Olsztyn

ul. Prawocheńskiego 3

Krzysztof LINOWSKI

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego w Kielcach

Praca jako środek wychowania penitencjarnego w ocenie skazanych na karę pozbawienia wolności

Work as a tool of penal education in the opinion
of people sentenced to the deprivation of liberty

Słowa kluczowe: praca, kształcenie ustawiczne, wychowanie penitencjarne.

Key words: work, continuing education, penal education.

Summary

Work as a basic form of human activity plays an enormous role in the contemporary world. First of all, it is a commonly accepted way of gaining financial means and besides a basic factor for the

socialisation of the young generation. Thanks to work man should demonstrate his own personal and social usefulness. Work has a rehabilitative character only then when it causes desired changes at prisoners (develops new skills and the need of work). We speak then of a „labour education”. The employment of people who serve the sentence of the deprivation of liberty should be treated as priority in rehabilitation activities and all possible efforts should be undertaken to increase their employment possibilities.

Wprowadzenie

Zatrudnienia skazanych należy doszukiwać się w czasie przechodzenia od średniowiecznego systemu wykonywania kary pozbawienia wolności, który oparty był głównie na karach cielesnych, do czasów nowożytnych, gdzie kara pozbawienia wolności jest traktowana jako samodzielna sankcja karna. W czasach średniowiecznych praca nie była traktowana jako środek resocjalizacyjny, a jedynie jako element odwetu i poniżenia skazanych (T. Kalisz. 2004, s. 15–16). W czasie przechodzenia od jednego systemu do drugiego było wiele kontrowersji, w jaki sposób zagospodarować czas wolny osób pozbawionych wolności oraz skanalizować ich aktywność i ożywienie. Poprzez aktywność (E. Fromm, 1993, s. 113) i pracę człowiek realizuje swój stosunek między sobą samym a światem zewnętrznym, pomiędzy sobą samym a innymi ludźmi oraz między sobą a swoimi zadaniami życiowymi. Aktywność ta ma psychologiczne znaczenie ogniwa łączącego. W naszych czasach pojawiła się nowa interpretacja słowa praca. Uznaje się, że praca jest decydującym czynnikiem w procesie tworzenia się człowieczej tożsamości, że poprzez pracę „człowiek staje się człowiekiem”. Praca, jak powiedział Jan Paweł II, stanowi podstawowy wymiar bytowania człowieka na ziemi, ma służyć urzeczywistnianiu człowieczeństwa (Jan Paweł II, 1981, 13–87). Praca jako podstawowa forma aktywności człowieka odgrywa we współczesnym świecie niezmiennie doniosłą rolę. Jest ona przede wszystkim społecznie akceptowanym sposobem uzyskiwania środków finansowych oraz jest podstawowym czynnikiem socjalizacji młodego pokolenia (M. Bramska, 1995, s. 262). W tej optyce praca jest czymś więcej niż tylko zabezpieczeniem warunków przeżycia. Praca zmienia wykonującego ją, stwarza nowe umiejętności, przysparza nowej wiedzy i stwarza nowe potrzeby, zmienia zależności socjalne, samoświadomość i tożsamość. Praca staje się środkiem służącym realizacji potrzeb dokonania czegoś i samorealizacji. Wykonywanie pracy jest warunkiem samorealizacji człowieka lub jego doskonalenia się. Decyduje ona o utrzymaniu odpowiedniej psychicznej i fizycznej kondycji człowieka, pełniąc tym samym funkcje higieniczne i zdrowotne (T. Szymanowski, 1989, s. 191). Dzięki pracy człowiek powinien wykazywać własną przydatność osobową i społeczną (W. Furmanek, 2004, s. 63). Konsekwencją takiego sposobu widzenia ludzkiej pracy będzie twierdzenie, że brak pracy powoduje obciążenie psychiczne i powstawanie stanów kryzysowych (J.A. Bjorkoe, 1997, s. 35–36). Nie będzie błędem, kiedy przyjmimy twierdzenie, że wszyscy mamy potrzebę przeżywania dnia codziennego zawierającego pewien stopień podstawowych zobowiązań polegających na tym, że inni – w pewnym regularnym rytmie – oczekują czegoś od nas. Dla większości z nas problemem jest, w jaki sposób zdobyć taki sam stopień potwierdzenia naszej tożsamości w przypadku, jeżeli zostaniemy totalnie „wyzwoleni” od zewnętrznych zobowiązań (J.A. Bjorkoe, 1997, s. 36).

Praca zasadniczym elementem życia ludzkiego

Praca w więzieniu jest normalnością charakterystyczną także dla wolności, jest uznaniem tej samej normy, która obowiązuje poza więzieniem. Praca ma charakter resocjalizujący jedynie wtedy, kiedy powoduje u więźnia pożądane zmiany (wyrabia umiejętność i potrzebę pracy, których więzień nie miał). Mówimy wtedy o wychowaniu do pracy. U niektórych ludzi należy wyrobić wrażliwość na dokładność, systematyczność, obowiązkowość, szacunek dla pracy innych, wzbudzić przekonanie, że to właśnie praca, a nie przestępstwo jest sposobem na życie (J. Malec, 2001, s. 409). Jest to wychowanie przez pracę. Wydaje się, że można by to robić w ramach indywidualnych programów oddziaływań resocjalizacyjnych, ale jak pokazują badania, niestety nie jest z tym aspektem dobrze (A. Nawój, 2007, s. 232–234; A. Szymanowska, 2003, s. 197–203). W innych przypadkach praca pozwala zachować sprawność zawodową czy pracowniczą oraz spełnia funkcję ekonomiczną.

Samo zatrudnienie automatycznie nie resocjalizuje. Może to nastąpić, jeżeli praca będzie wspierana przez metody wpływu osobistego, przez kary i nagrody itp. Praca musi też spełniać pewne warunki:

- musi być społecznie pożyteczna i odpłatna,
- musi być dostosowana do fizycznych i psychicznych możliwości więźnia i jego kwalifikacji, ewentualnie zainteresowań,
- musi być dobrze zorganizowana, fachowo nadzorowana i zabezpieczona pod względem BHP,
- musi być oceniana (H. Machel, 2003, s. 260; J. Zagórski, 2000, s. 3–5).

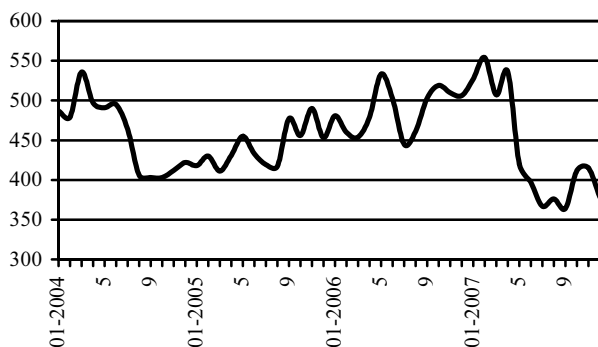
Zatrudnienie osób pozbawionych wolności w latach dziewięćdziesiątych minionego wieku było niepokojąco niskie. W większości praca skazanych ograniczała się do zatrudnienia wewnętrznego bądź było realizowane w przedsiębiorstwach przywieziennych. Zatrudnienie zewnętrzne było bardzo niskie. Od kilku lat zatrudnienie zewnętrzne osób pozbawionych wolności wraca do stanu sprzed kilkunastu lat. Dla zobrazowania tej dynamiki poniżej zamieszczono dane pochodzące z analiz Centralnego Zarządu Służby Więziennej.

Tabela 1. Zatrudnienie osadzonych w latach 2004–2007¹

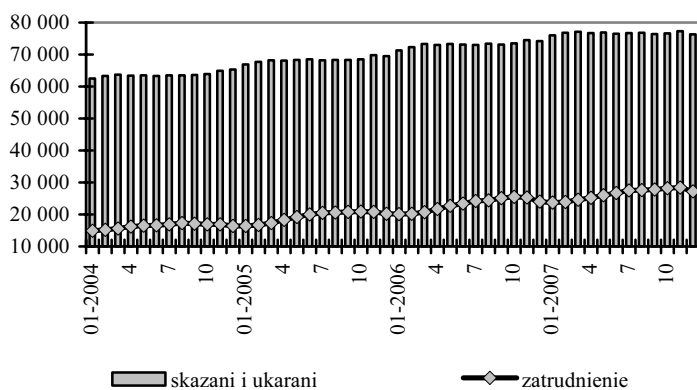
Data	Liczba osadzonych			Liczba zatrudnionych				Powszechność zatrud. skazanych i ukaranych
	Ogółem	tymczas. areszt.	skazani ukarani	Razem	tymczas. areszt.	skazani ukarani	nieodpłatnie ukarani	
31.01.2004	80 790	18 286	62 504	15 359	487	9 433	5 439	23,8%
29.02.2004	81 511	18 226	63 285	15 678	479	9 631	5 568	24,0%
31.03.2004	81 472	17 801	63 671	16 131	536	9 792	5 803	24,5%
30.04.2004	80 685	17 333	63 352	16 721	497	10 046	6 178	25,6%
31.05.2004	80 301	16 820	63 481	16 961	491	10 204	6 266	25,9%
30.06.2004	79 372	16 066	63 306	17 144	495	10 159	6 490	26,3%
31.07.2004	79 207	15 705	63 502	17 339	464	10 213	6 662	26,6%
31.08.2004	79 344	15 874	63 470	17 729	406	10 478	6 845	27,3%
30.09.2004	79 296	15 666	63 630	17 489	403	10 287	6 799	26,9%

¹ Analizy Centralnego Zarządu Służby Więziennej w Warszawie z lat 2004–2007.

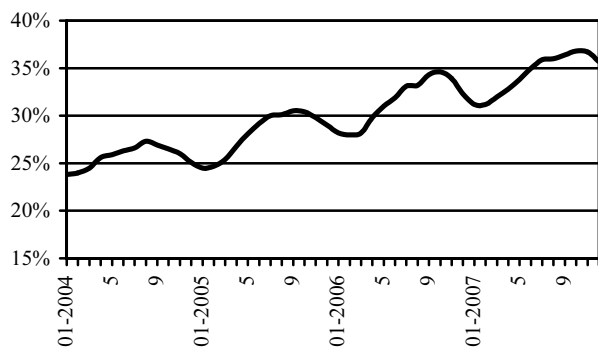
Data	Liczba osadzonych			Liczba zatrudnionych				Powszechność zatrud. skazanych i ukaranych
	Ogółem	tymczas. areszt.	skazani ukarani	Razem	odpłatnie		nieodpłatnie	
					tymczas. areszt.	skazani ukarani	skazani ukarani	
31.10.2004	79 807	15 887	63 920	17 334	403	10 255	6 676	26,5%
30.11.2004	80 709	15 837	64 872	17 299	412	10 692	6 195	26,0%
31.12.2004	80 368	15 055	65 313	16 794	422	10 461	5 911	25,1%
Średnio	80 239	16 546	63 692	16 832	458	10 138	6 236	25,7%
31.01.2005	82 016	15 093	66 923	16 804	418	10 596	5 790	24,5%
28.02.2005	82 637	14 956	67 681	17 156	430	10 983	5 743	24,7%
31.03.2005	82 843	14 642	68 201	17 730	411	11 331	5 988	25,4%
30.04.2005	82 437	14 362	68 075	18 684	431	11 675	6 578	26,8%
31.05.2005	82 867	14 534	68 333	19 672	455	12 126	7 091	28,1%
30.06.2005	82 752	14 294	68 458	20 394	433	12 490	7 471	29,2%
31.07.2005	82 262	14 026	68 236	20 888	419	12 623	7 846	30,0%
31.08.2005	82 656	14 394	68 262	20 997	417	12 635	7 945	30,1%
30.09.2005	82 733	14 477	68 256	21 323	477	12 808	8 038	30,5%
31.10.2005	82 954	14 452	68 502	21 312	456	13 087	7 769	30,4%
30.11.2005	84 020	14 211	69 809	21 274	490	13 167	7 617	29,8%
31.12.2005	82 955	13 416	69 539	20 607	453	12 965	7 189	29,0%
Średnio	82 761	14 405	68 356	19 737	441	12 207	7 089	28,2%
31.01.2006	85 048	13 720	71 328	20 623	481	13 033	7 109	28,2%
28.02.2006	85 934	13 656	72 278	20 710	460	13 111	7 139	28,0%
31.03.2006	87 252	13 917	73 335	21 170	454	13 324	7 392	28,2%
30.04.2006	86 868	13 882	72 986	22 205	479	13 887	7 839	29,8%
31.05.2006	87 409	14 068	73 341	23 238	533	14 759	7 946	31,0%
30.06.2006	86 849	13 707	73 142	23 870	502	15 442	7 926	31,9%
31.07.2006	86 820	13 775	73 045	24 627	445	16 388	7 794	33,1%
31.08.2006	87 669	14 300	73 369	24 837	461	16 917	7 459	33,2%
30.09.2006	87 901	14 819	73 082	25 573	503	17 823	7 247	34,3%
31.10.2006	88 494	14 969	73 525	25 994	519	18 665	6 810	34,6%
30.11.2006	89 546	15 039	74 507	25 795	510	18 847	6 438	33,9%
31.12.2006	88 647	14 415	74 232	24 508	506	18 138	5 864	32,3%
Średnio	87 370	14 189	73 181	23 596	488	15 861	7 247	31,6%
31.01.2007	90 268	14 313	75 955	24 202	527	17 680	5 995	31,2%
28.02.2007	91 070	14 292	76 778	24 471	554	17 743	6 174	31,2%
31.03.2007	91 331	14 268	77 063	25 145	507	18 389	6 249	32,0%
30.04.2007	90 714	13 974	76 740	25 710	536	18 587	6 587	32,8%
31.05.2007	90 545	13 660	76 885	26 396	420	19 224	6 752	33,8%
30.06.2007	89 805	13 328	76 477	27 133	397	20 048	6 688	35,0%
31.07.2007	89 827	13 164	76 663	27 897	367	20 694	6 836	35,9%
31.08.2007	90 199	13 374	76 825	28 021	376	21 015	6 630	36,0%
30.09.2007	89 553	13 145	76 408	28 187	364	21 298	6 525	36,4%
31.10.2007	89 369	12 754	76 615	28 643	412	21 891	6 340	36,8%
30.11.2007	89 484	12 180	77 304	28 794	415	22 081	6 298	36,7%
31.12.2007	87 776	11 441	76 335	27 606	378	21 093	6 135	35,7%
Średnio	89 995	13 324	76 671	26 850	438	19 979	6 434	34,4%



Wykres 1. Zatrudnienie tymczasowo aresztowanych w latach 2004–2007



Wykres 2. Zatrudnienie skazanych i ukaranych (odpłatne i nieodpłatne) na tle skazanych i ukaranych ogółem w latach 2004–2007)



Wykres 3. Powszechność zatrudnienia skazanych i ukaranych w latach 2004–2007

Jak widać z przedstawionych danych graficznych zatrudnienie osób pozbawionych wolności od kilku lat rośnie, chociaż widać, że nie jest to wzrost stabilny, niemniej systematyczny. Wydaje się, że taki trend powinien być utrzymany, gdyż jak już sugerowano wyżej zatrudnienie stanowi podstawowy środek oddziaływania resocjalizacyjnego w warunkach penitencjarnych.

Problematyka badawcza

Główny problem badawczy został zawarty w następującym pytaniu: w jaki sposób skazani odbywający karę pozbawienia wolności oceniają pracę jako środek oddziaływania resocjalizacyjnego w warunkach penitencjarnych? Aby móc zrealizować cel opracowania, przyjmuję następującą hipotezę: skazani, odbywający karę pozbawienia wolności posiadają własną ocenę pracy jako środka oddziaływania resocjalizacyjnego w warunkach penitencjarnych. W niniejszych badaniach posłużono się modelem badań diagnostycznych. T. Pilch twierdzi, że są to jedne z najpowszechniejszych badań, które mają na celu „diagnozę określonego stanu rzeczy lub zdarzenia. Znamy objawy, skutek – poszukujemy przyczyn, źródeł, okoliczności, uwarunkowań” (T. Pilch, 1998, s. 20; T. Pilch. T. Bauman, 2001, s. 37). J. Gnitecki uważa, że „procedura diagnostyczna w pedagogice empirycznej to czynność badawcza polegająca na ustaleniu czy jednostka jako indywidualność ludzka spełnia wymagania w zakresie umiejętności wykonywania pewnych operacji na materiale rzeczowym, czynnościowym, semantycznym w ściśle ustalonych warunkach (obiektywnych, subiektywnych) realizacji procesu edukacji w pewnym momencie czasowym” (J. Gnitecki, 2004, s. 155). Do badań posłużono się metodą sondażu diagnostycznego. Ta metoda badawcza najczęściej znajduje swe zastosowanie w badaniach prowadzonych następującymi technikami: ankiety, rozmowy i wywiadu (M. Łobocki, 2003, s. 251). Technika badawczą była ankieta. Do tego celu został skonstruowany autorski kwestionariusz ankiety. Badania zostały przeprowadzone w Areszcie Śledczym w Radomiu, w czerwcu 2008 roku.

Analiza wyników badań

Praca jest jednym z najważniejszych czynników, który nie tylko pozwala wypełnić wolny czas, ale przede wszystkim dzięki niej człowiek kształtuje swoją osobowość, zmienia swoje nastawienie do otaczającego go świata i innych ludzi. Praca pozwala także doskonalić swoje umiejętności lub zdobywać nowe. Człowiek w ten sposób buduje świadomość niezależności i podnosi poczucie własnej wartości. W zakładzie karnym praca pomaga osobom, często na długie lata pozbawionym wolności, lepiej znosić uciążliwości związane z izolacją od społeczeństwa. Pomimo tego nie wszyscy skazani posiadają pozytywny stosunek do pracy w warunkach penitencjarnych. Dlatego też podjęto się realizacji zamiaru dokonania sprawdzenia oceny pracy przez osoby odbywające karę pozbawienia wolności. Poniżej są zaprezentowane wyniki tych badań.

Tabela 2. Deklarowana chęć podjęcia zatrudnienia podczas odbywania kary pozbawienia wolności

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Tak	39	97,5	32	76,2	71	86,59
Nie	1	2,5	7	16,7	8	9,77
Nie wiem	–	–	3	7,1	3	3,6
Razem	40	100	42	100	82	100

Jak wynika z danych zawartych w tabeli 2 blisko 87% wszystkich badanych deklaruje chęć podjęcia pracy w czasie odbywania kary pozbawienia wolności, przy czym prawie wszyscy skierowani do zakładu karnego typu półotwartego deklarują taką chęć, zaś skazani skierowani do odbywania kary pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego niewiele ponad 76%, czyli 32 skazanych w tej grupie badanych. Skazani odbywający karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego w ogóle nie udzielają odpowiedzi „nie wiem”, a zakładzie karnym typu zamkniętego takich odpowiedzi jest 3, czyli ponad 7% odpowiedzi w tej grupie.

Po prezentacji oświadczeń skazanych dotyczących chęci podjęcia pracy w czasie odbywania kary pozbawienia wolności pragnę przedstawić liczbę skazanych, którzy podejmują zatrudnienie w czasie pobytu w izolacji penitencjarnej.

Tabela 3. Skazani pracujący podczas odbywania kary pozbawienia wolności

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Tak, jestem zatrudniony na terenie zakładu karnego	22	55	1	2,4	23	28,05
Tak, jestem zatrudniony poza terenem zakładu karnego	6	15	–	–	6	7,32
Nie, nie jestem zatrudniony	12	30	41	97,6	53	64,63
Razem	40	100	42	100	82	100

Analiza danych przedstawionych w tabeli 3 pokazuje, że istnieją wyraźnie różnice pomiędzy podejmowaniem zatrudnienia w zależności od typu zakładu karnego. Otóż w czasie odbywania kary pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego pracę podjęło 28 osadzonych, co stanowi 70% badanych w tej grupie, przy czym 22 (55%) jest zatrudnionych na terenie zakładu karnego, a 6 (15%) pracuje poza terenem zakładu karnego. Natomiast skazani odbywający karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego jest zatrudniony tylko 1 skazany, co stanowi niewiele ponad 2% tej grupy badawczej.

Warto także wskazać na powody, jakie decydują o tym, że skazani nie podejmują pracy w czasie odbywania kary pozbawienia wolności w ich deklaracjach.

Wśród najczęściej wymienianych powodów, dla których skazani nie są zatrudnieni znalazły się następujące odpowiedzi: „nie ma miejsc pracy” – 13 osób, co stanowi ponad 24% ogółu badanych, w tym 4 (33,4% dla grupy skazanych z zakładu karnego typu półotwartego) oraz 9 (21,4% badanych dla skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego). Ciekawym elementem niniejszych badań jest odpowiedź „brak propozycji, ofert pracy”, który pojawił się wyłącznie wśród skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego. Takich odpowiedzi było 10, czyli blisko 24% dla badanej grupy. W dalszej kolejności pojawiały się odpowiedzi „zostałem niedawno przetransportowany z innej jednostki penitencjarnej”, 2 więźniów nie chce pracować, 1 osoba zrezygnowała z pracy, 1 skazany stracił pracę i 1 badany stara się o zatrudnienie.

Tabela 4. Powody, dla których skazani nie pracują w oświadczeniach badanych

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Nie chcę	2	16,7	–	–	2	3,7
Zrezygnowałem z pracy	1	8,3	–	–	1	1,85
Podgrupa/wyrok	–	–	6	14,3	6	11,1
Brak propozycji, ofert pracy	–	–	10	23,8	10	18,52
Utrata pracy na terenie ZK	–	–	2	4,8	2	3,7
Przyczyny osobiste	–	–	3	7,1	3	5,56
Brak chęci, aktywności skazanych	–	–	6	14,3	6	11,1
Nie ma miejsc	4	33,4	9	21,4	13	24,1
Straciłem pracę	1	8,3	–	–	1	1,85
Zostałem przetransportowany z innej jednostki penitencjarnej	3	25	–	–	3	5,56
Staram się o zatrudnienie	1	8,3	–	–	1	1,85
Nieodpłatny charakter	–	–	1	2,4	1	1,85
Brak uzasadnienia	–	–	5	11,9	5	9,26
Razem	12	100	42	100	54	100

Poniższe zestawienie zawiera dane dotyczące powodów, dla których skazani odbywający karę pozbawienia wolności podejmują zatrudnienie w dwóch typach zakładów karnych.

Tabela 5. Dlaczego skazani chcą pracować w ich ocenie

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Szybciej mija czas	2	20	6	16,7	8	17,4
Zarabiałbym pieniądze	1	10	10	27,8	11	23,91
Daje możliwość pozytywnego wykorzystania czasu w zakładzie karnym	2	20	–	–	2	4,35
Odbywanie kary byłoby mniej uciążliwe	3	30	–	–	3	6,5
Miałbym kontakt z innymi ludźmi	1	10	–	–	1	2,17
Przyjemność, przyzwyczajenie	–	–	3	8,3	3	6,5
Przydatność, zrobienie czegoś pożytecznego	–	–	6	16,7	6	13,04
Możliwość opuszczenia celi, swobody	–	–	3	8,3	3	6,5
Zdobylbym nowe umiejętności	1	10	8	22,2	9	19,57
Razem	10	100	36	100	46	100

Jak pokazuje tabela 5 występują wyraźne różnice w powodach, dla których skazani podejmują zatrudnienie w zależności od typu zakładu karnego. Otóż w zakładzie karnym typu zamkniętego badani podają, że najważniejszym powodem podejmowania zatrudnienia jest chęć zarobkowania. W zakładzie karnym typu półotwartego najwięcej odpowiedzi dotyczyło mniejszej uciążliwości odbywania kary – 3 osoby (30% tej grupy badawczej), następnie 2 osoby (20% tej grupy badawczej) odpowiedziało, że szybciej mijałby czas, 2 skazanych (20%) uznało, że mogliby pozytywnie wykorzystać czas w zakładzie karnym. W dalszej kolejności w zakładzie karnym typu zamkniętego skazani wskazują na następujące odpowiedzi: „przyjemność, przyzwyczajenie” – 3 (ponad 8% tej grupy badawczej), „możliwość opuszczenia celi, swoboda” – 3 (ponad 8% tej grupy badawczej), „przydatność, zrobienie czegoś pożytecznego” – 6 (blisko

17% tej grupy badawczej). Odnotować należy, iż tylko w trzech kategoriach pokrywają się odpowiedzi u skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego i półotwartego. Odpowiedzi te to: „szybciej mija czas”(17,4% ogółu badanych), „zarabiałbym pieniądze” (blisko 24% ogółu badanych) oraz „zdobyłbym nowe umiejętności” (blisko 20% ogółu badanych).

Jedną z poruszanych kwestii w niniejszych badaniach było pytanie dotyczące zagadnienia, czy praca pomaga w odbywaniu kary pozbawienia wolności w ocenie badanych.

Tabela 6. Czy praca pomaga w odbywaniu kary pozbawienia wolności

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Tak	28	70	13	31	41	58,57
Nie	–	–	1	2,4	1	1,43
Brak odpowiedzi	12	30	28	66,6	28	40
Razem	40	100	42	100	70	100

Pośród skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego, którzy podjęli pracę podczas odbywania kary pozbawienia wolności 28 (70% dla tej grupy) odpowiedziało, iż praca zdecydowanie pomaga w odbywaniu kary pozbawienia wolności, zaś 12, czyli 30% (dla tej grupy badawczej) nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. Zupełnie odwrotnie ułożyły się proporcje odpowiedzi wśród skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego, gdzie brak odpowiedzi wyniósł ponad 66%, zaś odpowiedź potwierdzająca, że praca pomaga skazanym w odbywaniu kary pozbawienia wolności została podana w 31% dla tej grupy badawczej.

Jeśli praca miałby pomagać, a przynajmniej części skazanym w poszczególnych typach zakładów karnych pomaga w odbywaniu kary pozbawienia wolności, stąd zasadnym wydaje się uzyskanie odpowiedzi na pytanie związane z aspektami pracy, które miałyby pomagać w odbywaniu kary pozbawienia wolności.

Tabela 7. Dlaczego praca pomaga w odbywaniu kary pozbawienia wolności w ocenie badanych

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
Praca uspokaja mnie	1	3,6	–	–	1	2,17
Szybciej płynie czas	21	75	6	33,3	27	58,7
Mogę pomóc finansowo rodzinie	3	10,7	3	16,7	6	13,04
Zdobywam nowe umiejętności	1	3,6	–	–	1	2,17
Zarabiam pieniądze	2	7,1	–	–	2	4,35
Poprawa nastroju, samopoczucia	–	–	6	33,3	6	13,04
Brak uzasadnienia	–	–	3	16,7	3	6,52
Razem	28	100	18	100	46	100

Powyższa tabela przedstawia wymieniane przez osadzonych powody, dzięki którym praca podejmowana przez skazanych na karę pozbawienia wolności pomaga im w odbywaniu kary pozbawienia wolności. Największa liczba skazanych (27%) odpowiedziała, że praca pomaga, gdyż dzięki niej szybciej płynie czas, 6% ogółu badanych skazanych odpowiedziało, że dzięki pracy mogą finan-

sowo wspomóc swoje rodziny. 6% badanych skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego odpowiedziało, że praca pomaga im poprzez poprawę nastroju i samopoczucia. Pozostałe odpowiedzi wykazują niewielki odsetek udziału.

Na koniec postawiono badanym pytanie związane z oceną pracy jako środka oddziaływania resocjalizacyjnego. Ocena tego środka została przedstawiona poniżej.

Tabela 8. Ocena środka oddziaływania resocjalizującego, jakim jest praca

Odpowiedzi	Zakład karny typu półotwartego		Zakład karny typu zamkniętego		Suma	
	N	%	N	%	N	%
0	2	5	3	7,1	5	6,1
1	–	–	1	2,4	1	1,22
2	4	10	2	4,8	6	7,32
3	11	27,5	7	16,7	18	21,95
4	6	15	2	4,8	8	9,76
5	4	10	3	7,1	7	8,54
6	13	32,5	14	33,3	27	32,93
Brak oceny	–	–	10	23,8	10	12,20
Razem	40	100	42	100	82	100

Przy ocenie pracy jako środka oddziaływania resocjalizującego skazani posługiwali się skalą od 0 do 6, gdzie 0 oznacza, że praca jest nieprzydatnym i niepotrzebnym środkiem oddziaływania (nie ma żadnego wpływu na skazanych), a 6, że jest bardzo dobrym środkiem oddziaływania na skazanych. Skalę tę powiększono o dodatkowy punkt „brak oceny”, gdyż w ankietach pojawiały się takie dane. Ten brak oceny pojawił się wyłącznie wśród skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu zamkniętego, skazani z zakładu karnego typu półotwartego dokonali wyboru zgodnie z proponowaną skalą. Na podstawie danych uzyskanych w czasie niniejszego badania należy odnotować, że na poziomie szóstym pracę oceniło blisko 33% wszystkich badanych skazanych. Proporcje odpowiedzi w poszczególnych typach zakładów karnych były zbliżone. Na trzecim poziomie oceniło blisko 22% badanych skazanych, z czego z zakładu karnego typu półotwartego 11 osadzonych, a z zakładu karnego typu zamkniętego 7 skazanych. 10 skazanych z zakładu karnego typu zamkniętego, co stanowi blisko 24% dla tej grupy badawczej, nie udzieliło odpowiedzi na to pytanie. W zakładzie karnym typu półotwartego takich odpowiedzi nie odnotowano. Praca została oceniona także na pozostałych poziomach, lecz rozkład odpowiedzi nie różnicuje istotnie poszczególnych grup. Można jedynie odnotować, że niewiele ponad 6% badanych skazanych z obu typów zakładów karnych oceniło pracę na zerowym poziomie, czyli oceniło pracę jako zupełnie nieprzydatną w procesie resocjalizacji skazanych w warunkach penitencjarnych.

Podsumowanie – wnioski z badań

Z przedstawionych wyżej badań oraz analiz pragnę zaproponować następujące konkluzje dla praktyki wychowawczej realizowanej w warunkach penitencjarnych. Podejście do zatrudnienia według deklaracji skazanych na karę pozbawienia wolności jest uzależnione od typu zakładu karnego, w jakim odbywają karę pozbawienia wolności. Otóż w zakładzie karnym typu półotwartego dużo więcej skazanych deklaruje chęć podjęcia zatrudnienia niż w zakładzie karnym typu zamkniętego. Podobnie, więcej skazanych odbywających karę pozbawienia wolności

w zakładzie karnym typu półotwartego podejmuje zatrudnienie w czasie odbywania kary pozbawienia wolności niż w zakładzie karnym typu zamkniętego. Wśród skazanych odbywających karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego odnotowano mniej powodów, przez które skazani nie podejmują zatrudnienia w czasie odbywania kary. W zakładzie karnym odnotowano sporą liczbę odpowiedzi na pytanie mianowicie „brak propozycji, oferty pracy”. W zakładzie karnym typu półotwartego takiej odpowiedzi nie odnajdujemy. Świadczyć to może w sposób jednoznaczny, że skazani przerzucają ciężar odpowiedzialności za ich zatrudnienie na administrację więzienną. Można się z tym zgodzić jedynie w minimalnym zakresie, ale z dużo większym prawdopodobieństwem można powiedzieć, że dzięki takiemu zabiegowi skazani uwalniają się z odpowiedzialności niepodjęcia pracy w czasie odbywania kary pozbawienia wolności. Skazani odbywający karę pozbawienia wolności w zakładzie karnym typu półotwartego w znakomitej większości twierdzą, że praca pomaga im w odbywaniu kary pozbawienia wolności. Wśród skazanych odbywających karę w zakładzie karnym typu zamkniętego około 30% udzieliło takiej odpowiedzi, a blisko 70% nie udzieliło odpowiedzi na ten temat. Na koniec skazani w większości ocenili bardzo dobrze pracę jako środek oddziaływania penitencjarnego. Stanowi to bardzo dobry znak, że zatrudnienie ludzi, którzy odbywają karę pozbawienia wolności należy traktować jako priorytet w działaniach resocjalizacyjnych oraz podejmować wszelkie starania o zwiększanie frontu prac dla osób pozbawianych wolności.

Literatura

1. Analizy Centralnego Zarządu Służby Więziennej w Warszawie z lat 2004–2007.
2. Bjorkoe J.A., Pomoc do samopomocy, Warszawa 1997.
3. Bramańska M., Zatrudnienie, PRO – MAT. Nr 28.
4. Fromm E., Ucieczka od wolności, Warszawa 1993.
5. Furmanek W., Rozumienie wartości pracy a orientacje życiowe człowieka, „Pedagogika Pracy”, nr 45, 2004.
6. Jan Paweł II, Laborem exercet, Warszawa 1981.
7. Kalisz T., Zatrudnienie skazanych odbywających karę pozbawienia wolności, Łódź 2004.
8. Kodeks karny wykonawczy. Ustawa z dnia 19 kwietnia 1969 r. (Dz. U. nr 13, poz. 98)
9. Machel H., Więzienie jako instytucja karna i resocjalizacyjna, Gdańsk 2003.
10. Małek J., Czynniki warunkujące kształtowanie się właściwych postaw moralnych więźniów w Polsce, w: B. Hołyst, W. Ambrozik, P. Stępiak, Więziennictwo. Nowe wyzwania, Warszawa – Poznań – Kalisz 2002.
11. Nawój A., Wykonywanie kary pozbawienia wolności w systemie programowanego oddziaływania, Łódź 2007.
12. Szymanowska A., Więzienie i co dalej, Warszawa 2003.
13. Szymanowski T., Praca więźniów skazanych..., Warszawa 1989.
14. Zagórski J., Praca skazanych podczas wykonywania kar pozbawienia i ograniczenia wolności oraz w zamian za nieściągalną grzywnę, „Przegląd Więziennictwa Polskiego”, nr 27, Warszawa 2000.

Recenzent
dr Janusz FIGURSKI

Dane korespondencyjne autora:

dr Krzysztof LINOWSKI

Uniwersytet Humanistyczno-Przyrodniczy im. Jana Kochanowskiego

Kielce

krzysztoflinowski@poczta.onet.pl

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej – wobec kształcenia i szkolenia zawodowego

European Parliament and Council towards vocational education and training

Słowa kluczowe: Parlament Europejski, edukacja ustawiczna, kształcenie i szkolenie zawodowe, kapitał intelektualny, Rada Europejska.

Key words: European Parliament, continuing education, vocational education and training, intellectual capital, European Council.

Summary

For many years the European Parliament and Council have been interested in vocational education aspiring to develop as far as possible a uniform, comparable, mobile system for vocational education and training on a high level in all EU countries. Many proposals and recommendations in the form of legal regulations, acts, resolutions, announcements, conclusions, suggestions should be seen as a token of an interest in problems related to vocational education of youth and adults. Many of these proposals are passed by the Parliament and Council and then they are used by EU countries.

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej w swoich pracach od wielu lat interesują się edukacją zawodową, dążąc do stworzenia w miarę jednolitego i porównywalnego, mobilnego, na wysokim poziomie systemu kształcenia i szkolenia zawodowego we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Wyrazem tego zainteresowania się problemami związanymi z kształceniem zawodowym młodzieży i dorosłych są liczne propozycje i zalecenia wyrażane w formie uchwał, rezolucji, zaleceń, komunikatów, wniosków, sugestii itp., które znajdują wyraz w różnych dokumentach przyjmowanych na posiedzeniach Parlamentu i Rady, a następnie przekazywanych do opinii i wykorzystania przez kraje unijne.

Podstawę filozoficzną działań w sferze kształcenia i szkolenia zawodowego tworzą zawarte w dokumentach unijnych przesłania i założenia, że należy rozwijać współpracę państw europejskich w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego, aby doprowadzić do powołania Europejskiego Obszaru Kształcenia Ustawicznego (European Area of Lifelong Learning) oraz szkolnictwa wyższego (European Area of Higher Education). W ramach tych obszarów prowadzone są działania pod nazwą „proces kopenhaski” obejmujący kształcenie zawodowe i ustawiczne oraz proces „boloński” dotyczący szkolnictwa wyższego. Procesy te mają doprowadzić do powstania wspólnej strategii tworzenia jednolitego, na wysokim poziomie zharmonizowanego z gospodarką kształcenia i szkolenia zawodowego młodzieży i dorosłych. Zakłada się w szczególności lepszą koordynację i współpracę w sprawach programowych, organizacyjnych i metodycznych,

zwiększenie „inwestycji” w zasoby ludzkie, w kapitał intelektualny i w wiedzę, upowszechnienie kształcenia i szkolenia z wykorzystaniem technologii informatycznych w powiązaniu z nauką i biznesem, poprawę jakości i efektywności kształcenia, ułatwienie powszechnego dostępu do systemów kształcenia i szkolenia.

Ponadto Unia oczekuje:

- ujednolicenia programów i poziomów kształcenia,
- uznawanie kompetencji i kwalifikacji oraz transferu punktów, tzw. kredytów, dla celów kształcenia zawodowego i szkolenia,
- zwiększenie inwestycji w rozwój zasobów ludzkich,
- rozwoju doradztwa i poradnictwa zawodowego na wszystkich szczeblach kształcenia oraz zatrudnienia.

W celach strategicznych akcentuje się konieczność poprawy jakości i efektywności edukacji, ułatwienie powszechnego dostępu do systemów kształcenia i szkolenia, zacieśnienie więzi ze światem pracy, poprawy sytuacji w zakresie nauki języków obcych, rozwijania mobilności i przedsiębiorczości, kształcenia i szkolenia zawodowego w oparciu o europejskie ramy i standardy kwalifikacji zawodowych¹.

W ostatnich latach w związku z postępującą globalizacją akcentuje się potrzebę zwrócenia uwagi na uczenie się międzykulturowe i tolerancję powiązaną z empatią. Realizacji celów i założonej strategii edukacyjnej służą coraz lepiej przygotowywane przez Komisję Rady Europejskiej modele i wzory, a także metody. Przykładem jest tu europejski system transferu i akumulacji punktów w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET)², zdaniem jego autorów ma być odpowiedzią na brak owocnej i dostatecznej współpracy pomiędzy różnymi placówkami i organami krajowymi w sprawach edukacji zawodowej młodzieży i dorosłych. Powstałe na przestrzeni wielu lat rozwoju kształcenia i szkolenia zawodowego w poszczególnych krajach różnice programowo-organizacyjne utrudniają obywatelom dostęp do zdobycia kwalifikacji zawodowych i akumulację efektów uczenia się. Stanowią one swoiste bariery w rozwoju kształcenia ustawicznego i sprawiają, że obywatele mają trudności w korzystaniu z wiedzy w ramach europejskiego obszaru kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) oraz europejskiego rynku pracy. Rozwiązywanie tego problemu ma już swoją historię. Na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie w 2000 r. uznano, że jasna koncepcja zdobywania kwalifikacji zawodowych i uczenia się przez całe życie powinny doprowadzić do dostosowania europejskich systemów kształcenia i szkolenia do potrzeb społeczeństwa opartego na wiedzy.

W rezolucji Rady z 2002 r. w sprawie wspierania ściślejszej europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego („proces kopenhaski”) zwrócono uwagę na to, że przyznanie priorytetu systemowi transferu i akumulacji punktów w zakresie VET jest jednym ze wspólnych środków niezbędnych do promowania porównywalności i możliwości transferu oraz uznawania kompetencji i kwalifikacji przez różne kraje. Również ministrowie odpowiedzialni za kształcenie zawodowe w komunikacie z Maastricht z 2004 r. postanowili nadać priorytet opracowaniu i wdrożeniu systemu ECVET, a następnie w komunikacie z Helsinek z 2006 r. wezwali do opracowania wspólnych narzędzi europejskich, a mianowicie systemu ECVET.

¹ Rynek Pracy. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej. Grudzień 2006.

² Wniosek Komisji Rady Unii Europejskiej z dnia 10 kwietnia 20008. Międzyinstytucjonalny numer rejestracyjny 2008/00/70 (COD).

Meandry tworzenia systemu

Tworzenie systemu od podstaw utrudnia duże zróżnicowanie edukacji zawodowej oraz ustalenie miar efektów uczenia się uzyskiwanych w poszczególnych krajach. Występują również różnice w tworzącym się systemie kształcenia ustawicznego – formalnym i nieformalnym. Utrudnia to wykorzystanie dotychczasowych ścieżek kształcenia i ich uznanie przez wszystkie kraje. Poważnym wyzwaniem jest rozdrobnienie systemu kształcenia zawodowego i uzyskiwania kwalifikacji w Europie. Odnosi się to do zawodów i specjalności, ale także do instytucji i innych podmiotów. Do zadań bowiem poszczególnych instytucji należy definiowanie kwalifikacji, ustalanie metod oceny, celów szkolenia, określenie treści i efektów uczenia się oraz wdrażanie programów szkoleniowych. Zadania te wykonują: ministerstwa, agencje, sektory zawodowe, przedsiębiorstwa, izby, organizacje pozarządowe itp. Niekiedy organy krajowe akredytują lub upoważniają placówki szkoleniowe do przyznawania punktów i kwalifikacji. W niektórych przypadkach funkcje te przekazywane są władzom lokalnym. Pewną pomoc w tworzeniu ECVET stanowią europejskie standardy kwalifikacyjne, określające poziomy kwalifikacji. Jednakże znaczącą trudność stanowi fakt, że kwalifikacje można uzyskać albo po ukończeniu jednego programu szkolenia formalnego lub po zakończeniu kilku programów (modułów).

Istnieje w Europie wiele sposobów transferu i akumulacji jednostek efektów uczenia się i związanych z nimi punktów oraz kwalifikacji. W tej sytuacji w celu uzyskania wzajemnego zaufania i umożliwienia transferu i uznawania efektów uczenia się w kontekście mobilności transnarodowej niezbędne jest ustalenie wspólnych konwencji i zasad. Istniejące w tym obszarze europejskie przepisy wymagają pełnej i konsekwentnej realizacji. Dotyczy to zwłaszcza systemu ECVET obejmującego europejski system transferu i akumulacji punktów (ECTS) Europass, Europejską Kartę Jakości na Recz Mobilności (EQCM), europejskie zasady identyfikowania i walidacji uczenia się pozaformalnego oraz Europejskie Ramy Kwalifikacji w zakresie uczenia się przez całe życie (EQF).

Zakłada się, że państwa członkowskie zobowiążą się na zasadzie dobrowolności do stosowania systemu ECVET jako narzędzia zwiększającego porównywalność oraz ułatwiającego transfer i akumulację efektów uczenia się w różnych krajach mając na uwadze perspektywę stworzenia obszaru uczenia się ustawicznego ponad granicami. Realizację tego zadania umożliwiają ramy metodologiczne, które ułatwią opisanie kwalifikacji w kategoriach jednostek efektów uczenia się wraz z łączącymi się z nimi punktami, wykorzystywanymi w transferze i akumulacji efektów uczenia się. Sprawa jest pilna, gdyż Unia Europejska zaleca, aby państwa członkowskie wdrożyły ECVET do roku 2012. Aby zadanie to zrealizować, Unia planuje wsparcie państw członkowskich poprzez opracowanie stosownych instrukcji i narzędzi niezbędnych dla użytkowników ECVET oraz monitorowanie przedsięwzięć podejmowanych w odpowiedzi na zalecenia unijne. Na uwagę i spopularyzowanie zasługują także zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia jakości w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego, znane pod nazwą „Ramy Odniesienia”. Ramy Odniesienia są narzędziem promowania i monitorowania doskonalenia systemów kształcenia i szkolenia zawodowego (VET) w oparciu o wspólne europejskie punkty odniesienia przy zachowaniu autonomii państw członkowskich w zarządzaniu ich systemami VET.

Ramy Odniesienia mają służyć:

- stworzeniu światowego wzorca jakości kształcenia i szkolenia zawodowego,
- promowaniu intensywnej współpracy europejskiej w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego w oparciu o zalecenia procesu kopenhaskiego,

- wzajemnemu uczeniu się oraz budowaniu konsensusu na podstawie wspólnych zasad, wytycznych i narzędzi unijnych,
- otwartości i elastyczności programów wystarczających do zaspokojenia różnych potrzeb przy zachowaniu spójności pomiędzy systemami VET,
- tworzeniu spójnych systemów zarządzania jakością w różnych krajach,
- wspieraniu wdrożenia Europejskich ram kwalifikacji oraz innych europejskich instrumentów, takich jak m.in. ECVET,
- polepszeniu strategii zatrudnienia poprzez wiązanie kształcenia zawodowego z gospodarką i zwiększenie szans młodzieży na rynku pracy,
- wypracowaniu kryteriów odniesienia i założeń opisowych w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego, a także wskaźników jakości,
- promowaniu większej dostępności i szans uczenia się przez całe życie,
- stymulowaniu ciągłego doskonalenia jakości systemów kształcenia i szkolenia zarządzania nimi,
- wspieraniu pomocniczości w doskonaleniu systemu kształcenia i szkolenia zawodowego przy zachowaniu dobrowolności w jej wykorzystaniu przez poszczególne kraje europejskie.

Główną funkcją Ram Odniesienia jest określenie punktów, które mogą pomóc w poprawie efektywności kształcenia i szkolenia zawodowego oraz zarządzania jego jakością. Służyć one będą także państwom członkowskim i zaangażowanym podmiotom w dokumentowaniu, monitorowaniu, ocenie i sprawozdawczości w zakresie podejmowanych działań edukacyjnych.

Głównymi użytkownikami europejskich Ram Odniesienia na rzecz zapewnienia jakości będą krajowe i regionalne władze oraz podmioty publiczne i prywatne zajmujące się poprawą jakości, w tym również bezpośredni organizatorzy szkół i placówek edukacyjnych. Ramy Odniesienia mają szczególne znaczenie także dla korzystających z usług systemu VET. Znaczenie Ram Odniesienia polega głównie na tym, że określają systemowe podejście do jakości, dostarczają narzędzi pomiaru, opierają się na procesie obejmującym: ustalanie celów polityki i planowania, określenie zasad i mechanizmów oceny realizacji zgodności programu z założonymi celami oraz jego wyników na poziomie jednostki, świadczeniobiorcy i systemu. Ponadto Ramy Odniesienia zalecają przeprowadzenie kontroli na podstawie połączonych wyników oceny wewnętrznej i zewnętrznej oraz zastosowania procedur służących wprowadzeniu zmian do kształcenia i szkolenia zawodowego³.

Reasumując zakłada się, że wprowadzenie w życie zaleceń Parlamentu Europejskiego i Rady w sprawie ustanowienia systemu transferu i akumulacji punktów w kształceniu i szkoleniu zawodowym (ECVET) oraz ustanowienia europejskich Ram Odniesienia na rzecz zapewnienia jakości w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego będzie miało bardzo znaczące konsekwencje dla rozwoju i doskonalenia systemu kształcenia i szkolenia zawodowego młodzieży i dorosłych we wszystkich krajach unijnych.

Ogólny charakter zaleceń, ich fakultatywność i akcentowana zasada pomocniczości sprawiają, że będą one mogły być wykorzystane w ciągłym doskonaleniu systemów kształcenia i szkolenia zawodowego w poszczególnych państwach europejskich w kierunku zbliżenia do siebie różnych systemów bez konieczności rezygnacji z osiągnięć i dobrych ich stron. Będą to zmiany ewo-

³ Wniosek Komisji Rady Unii Europejskiej z dnia 10 kwietnia 2008 r. Międzyinstytucjonalny numer referencyjny 2008/00/69 (COD).

lucyjne, rozłożone w czasie i trwające wiele lat. Należy założyć również etapowość tych zmian. Pierwszy etap to na pewno przygotowanie systemów krajowych do wprowadzenia zaleceń. Drugi etap to przyjęcie i realizacja zaleceń. Trzeci to ocena wprowadzonych zmian obejmująca cały system kształcenia i szkolenia zawodowego. Czwarty etap to wprowadzenie zmian i udoskonaleń wynikających z doświadczenia i oceny efektów systemu. Wydaje się jednak, że warunkiem wdrożenia zalecanego systemu jest akceptacja jego założeń przez wszystkie kraje unijne.

Recenzent

dr hab. Henryk BEDNARCZYK – prof. ITeE – PIB

Dane korespondencyjne autora:

dr Stanisław SUCHY

Wyższa Szkoła Menedżerska

Wydział Menedżerski

03-772 Warszawa, ul. Kawęczyńska 36

Tomasz JABLONSKY

Katolicki Uniwersytet w Ruzomberoku, Słowacja

Nauczanie–uczenie się przez współpracę – wymiar teoretyczny i metodologiczny

Cooperative learning in education – theoretical and methodological dimension

Słowa kluczowe: uczenie kooperatywne, edukacja, pozytywne stosunki interpersonalne, wymiar teoretyczny i metodologiczny.

Key words: cooperative learning, education, positive interpersonal relations, theoretical and methodological dimensions.

Summary

Interest in the cooperative learning is connected with actual social-economic conditions, which emphasize human cooperation as a one of the most fundamental elements of effective behavior of big as well as small communities including behavior of worldwide community. Educational systems, which choose the cooperative approaches, react to conditions and needs of society and so they create a power that can contribute to solution of serious problems of the world and individual in this world, questions of values and questions connected to social pathological phenomena.

The aim of the article is to point out the co-operative teaching as one of the forms of effective teaching and so get rid of the myth that only personal breaking through leads to the success of the individual. The aim of the submitted report was to present basic theoretical starting points of model co-operative learning, as one of relevant innovative paradigms of school education.

Zainteresowanie uczeniem się przez współpracę (ang. cooperative learning) jest związane z rzeczywistością społeczno-ekonomiczną, która podkreśla współpracę ludzi jako jeden z fundamentalnych elementów skutecznego zachowania tak dużych, jak i małych społeczności.

Celem niniejszego artykułu jest analiza założeń tej formy skutecznego nauczania i w ten sposób odejście od mitu, że tylko osobisty wysiłek prowadzi do sukcesu jednostki. Celem rozważań jest określenie podstawowych założeń teoretycznych tego modelu jako jednego z kluczowych paradygmatów edukacji szkolnej.

Społeczne znaczenie nauczania–uczenia się przez współpracę*

Istnieje wiele powodów, dla których nauczanie–uczenie się przez współpracę nabiera dziś szczególnego znaczenia. Oto one:

W szerokim sensie:

- Zainteresowanie nauczaniem–uczeniem się przez współpracę związane jest z bieżącą sytuacją społeczno-ekonomiczną, która podkreśla współpracę ludzi jako jeden z zasadniczych elementów efektywnego funkcjonowania małych i dużych społeczności.
- Systemy edukacyjne, które wybierają to podejście reagują na istniejące warunki i potrzeby społeczne, a tym samym tworzą potencjał, który może się okazać istotny w rozwiązaniu ważnych problemów świata, jak również problemów grup i jednostek.
- Grupa ekspertów z Rady Europy określiła plik kluczowych kompetencji dla Europy, którymi młodzi Europejczycy powinni dysponować, gdy mają do czynienia z kooperacją.

Ankieta badająca wymagania w zakresie najważniejszych umiejętności niezbędnych w XXI wieku przeprowadzona w 500 światowych organizacjach, które odniosły sukces, przyniosła uporządkowaną listę, na której praca zespołowa znajduje się na pierwszym miejscu.

Aby wytworzyć innowacje i sprostać szybkim zmianom w produkcji i technice, aby skutecznie wykonywać pracę – konieczne jest w procesie edukacji rozwijanie u uczniów zdolności multidyscyplinarnych, tak zwane kluczowych kompetencji: umiejętności pracy w zespole, umiejętności komunikacji, umiejętności twórczego rozwiązywania problemów itp.

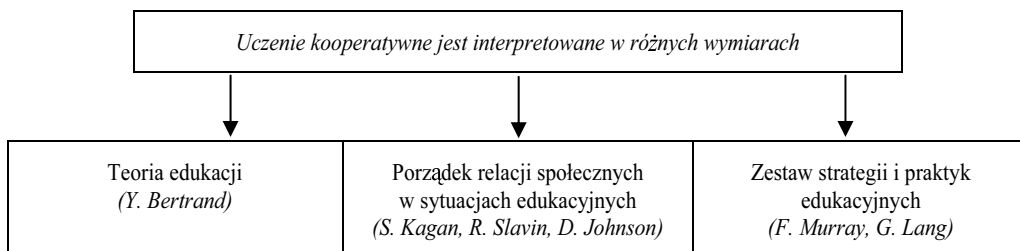
W sensie zasadniczym:

- Kooperatywne uczenie otwiera szersze przestrzenie do formowania własnej odpowiedzialności,
- Uczy ono młodą osobę definiować jej/jego własne opinie i poglądy,
- Uczy wyrażać je, bronić i poszukiwać własnych argumentów i wariantów odpowiedzi,
- Uczy słuchać innych, szanować ich opinie, właściwie układać stosunki z innymi, rozwiązywać problemy,

* Według polskiej terminologii chodzi tu o nauczanie grupowe. Por. prace C. Kupisiewicza i W. Okonia.

- Jest to jeden ze sposobów kształcenia ludzi, którzy nie tylko posiadają encyklopedyczny zakres wiedzy, ale także ludzie, którzy umieją myśleć, szukać źródeł informacji, współpracować z innymi, okazywać empatię i być prospołecznymi.

Teoretyczno-metodyczne podstawy nauczania–uczenia się przez współpracę



Różne ujęcia tego modelu uczenia się powstały w latach 70. XX wieku i z tego okresu pochodzi także ten model.

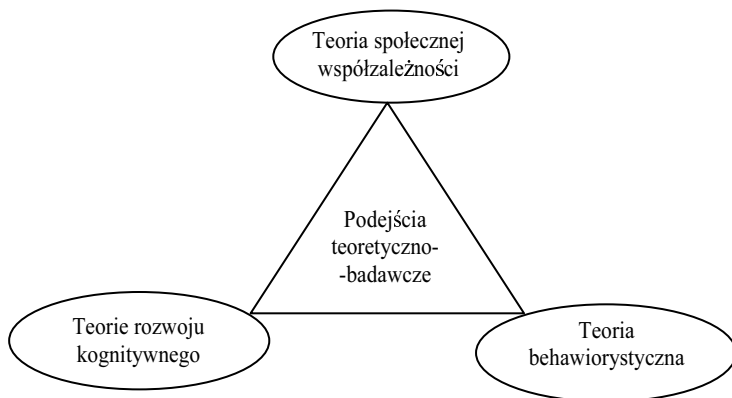
Nauczanie–uczenie się przez współpracę często pojawia się w związku z innowacjami w edukacji, jak również jako przeciwieństwo do całej edukacji tradycyjnej. Dotyczy ono koncepcji edukacji, która zazwyczaj określana jest jako nie całkiem niekonwencjonalna, ponieważ nie jest ona częsta w praktyce szkół słowackich.

Gdybyśmy analizowali różnice między tradycyjnym punktem widzenia a nową koncepcją uczenia się, różnice zobaczylibyśmy głównie w:	
Charakterystyka tzw. „starego rozumienia”	Charakterystyka tzw. „nowego rozumienia”
Przekazywanie wiedzy od nauczyciela do ucznia (w kategoriach pośredniczenia przy przekazywaniu wiedzy kompletnej, przekazywania umiejętności od nauczyciela do ucznia)	Konstruktywne rozpoznawanie, patrz: nacisk na procesy odkrywania, przekształcania
Bierność uczniów	Aktywność uczniów
Szkola jest instytucją, która wyklucza nieadaptowalnych	Rozwijanie indywidualnego potencjału i możliwości uczniów do osiągnięć
Organizacja stosunków społecznych oparta na konkurencji	Kooperatywna organizacja stosunków społecznych
Stosunki interpersonalne cechuje brak bliskości	Stosunki interpersonalne (stworzenie społeczności, która tworzy otoczenie chroniące i wspierające zdrowie psychiczne zarówno dzieci, jak i nauczycieli)
W tym schemacie kooperatywna organizacja stosunków jest inherentna (nieodłączna) jako istotny atrybut postępowego podejścia do edukacji	

Jest to system oparty na zasadach kooperacji w trakcie kształcenia w małych grupach.

Jako punkt wyjścia do zaprezentowania teoretycznych podstaw uczenia kooperatywnego wykorzystamy klasyfikację D. Johnsona i R. Johnsona – autorów, którzy od długiego czasu zajmują się uczeniem kooperatywnym, twórców jednej z najpopularniejszych wersji tego modelu.

Chodzi tu o następujące trzy podejścia teoretyczno-badawcze:



Różne podstawy teoretyczne nauczania–uczenia się przez współpracę i określone elementy tych podstaw stwarzają warunki do sformułowania podstawowych cech tego modelu i badań nad jego efektywnością. Rozległe zaplecze teoretyczne i liczne badania udowadniają efektywność całego systemu uczenia kooperatywnego i jego poszczególnych strategii w edukacji szkolnej, szczególnie zaś rozwoju wartości, takich jak: troska o innych, szacunek dla jednostki, rozwój własnej osobowości i kompetencji społecznych.

Mocną stroną badań nad uczeniem kooperatywnym jest z jednej strony wielość badań, a z drugiej wielostronność odniesień (Sharan, bracia Johnson, Slavin, DeVries itd.). Badania są zorientowane na wszystkie poziomy edukacji szkolnej.

Zasady nauczania–uczenia się przez współpracę

Zasady uczenia kooperatywnego zostały określone w oparciu o podejścia teoretyczno–doświadczone oraz realizację podejść kooperatywnych w praktyce, podczas gdy wzajemne oddziaływanie obydwu wymiarów uważane jest za źródło wzbogacające system uczenia się kooperatywnego, prowadząc do rozwiązania zagadnień związanych z jego efektywnością/skutecznością.

Badania doprowadziły do obserwacji tych czynników, które determinują skuteczność tego modelu nauczania–uczenia się (*porządek kooperatywny może być bardziej skuteczny niż kompetytywny (konkurencyjny) lub indywidualizujący jedynie pod pewnymi warunkami*).

Warunki determinujące są następujące:

1. Wyraźnie postrzegana pozytywna zależność, która wspiera odpowiedzialność osobistą jednostek przy osiągnięciu celów grupy.
2. Szeroki zakres interakcji/oddziaływań wspierających (oddziaływanie bezpośrednie – „twarzą w twarz”).
3. Częste wykorzystanie istotnych umiejętności interpersonalnych do funkcjonowania w małej grupie z okresowymi analizami i ewaluacjami procesów grupowych.

Im silniejsza jest pozytywna współzależność i poczucie odpowiedzialności osobistej, tym silniejsza jest interakcja wspierająca (oddziaływanie wspierające), tym lepsze są umiejętności społeczne członków i tym częściej grupa zastanawia się nad efektywnością, tym większy jest

wysiłek członków grupy na rzecz wydajności i rezultatu końcowego i tym pozytywniejsze są relacje między członkami grupy, lepsze zdrowie psychiczne i kompetencje społeczne.

Na bazie tych warunków efektywnego uczenia się poprzez współpracę określono zasady systemu edukacji kooperatywnej (Johnson-Johnson: 1987, 1989, 1994, 1999), które służą również jako punkt wyjścia do praktycznej realizacji tego modelu w szkole i poza nią.



Zasady te są najważniejsze, jeśli mamy do czynienia z partnerstwem ukierunkowanym na skuteczne osiągnięcie celów edukacyjnych, np. w dziedzinie opanowania wiedzy czy w kształtowaniu umiejętności społecznych.

Nasze własne badania empiryczne

Badania nad nauczaniem–uczeniem się przez współpracę są stosunkowo długotrwałe, ale dopiero w ostatnich 30 latach pojawiły się dowody na jego skuteczne funkcjonowanie.

Pod koniec lat 80. D. i R. Johnson w swojej książce na temat teorii i badań uczenia się (1989) twierdzą, że zasadniczym pytaniem badawczym nie jest zagadnienie stosowania kooperacji w uczeniu, lecz problem głębszego zbadania warunków skuteczności uczenia kooperatywnego. Jeśli jednak spojrzymy na praktykę edukacyjną w chwili obecnej, częściej widzimy strategię kooperatywnego uczenia w edukacji za granicą. Krajami zorientowanymi na badania nad uczeniem kooperatywnym są USA, Wielka Brytania, Australia, Izrael. W naszych szkołach nie jest to zjawisko szeroko rozpowszechnione. Szczegółowa analiza podstawowych związków terminologicznych i powiązań, aspektów treści i procesu uczenia kooperatywnego, tak w wymiarze empirycznego przygotowania, jak i realizacji projektu interwencji eksperymentalnej, głównie w postaci działań rozwijających kooperację, nie została jeszcze szczegółowo opracowana.

Centrum naszych badań naukowych stały się stosunki społeczne w szkolnej klasie.

Na podstawie koncepcji teoretycznych i naszych własnych działań praktycznych w tej dziedzinie sformułowaliśmy następujący problem badawczy:

Jaka jest zależność pomiędzy nauczaniem–uczeniem się przez współpracę a relacjami społecznymi pomiędzy uczniami w szkole?

Cele badawcze, jakie założyliśmy były następujące:

1. Przygotować i zrealizować projekty eksperymentu pedagogicznego za pomocą działań rozwijających przede wszystkim kooperację,
2. Odkryć, jak zintegrowanie uczenia kooperatywnego z działaniami edukacyjnymi w szkolnej klasie wpływa na zmianę społecznych relacji w grupie,
3. Odkryć, jak zintegrowanie uczenia kooperatywnego wpływa na klimat społeczny w klasach szkolnych,
4. Zbadać i zanalizować wymiary rozumienia edukacji przez nauczycieli w grupie eksperymentalnej i grupie kontrolnej w stosunku do charakteru i zmian relacji społecznych w grupie.

Metodologia badań

- Centralną metodą badań był eksperyment pedagogiczny – quasi-eksperyment.
- Badanie relacji interpersonalnych:
 - Parametryczny test socjometryczny (Janousek),
 - SO-RA-D (Socjometryczny Kwestionariusz Oceniający) (Hrabal),
 - Badanie sympatii (Rezac).
- Testowanie klimatu społecznego w grupie:
 - Kwestionariusz „Nasza klasa” – Inwentarz mojej klasy (MCI) (Fraser-Fisher).
- Badanie rozumienia nauczania przez nauczycieli:
 - Kwestionariusz rozumienia nauczania przez nauczyciela (Mares).
- **Statystyczne przetwarzanie wyników** (wykorzystanie oprogramowania statystycznego SPSS):
 - Nieparametryczny test znaków Wilcoxa,
 - Analiza wskaźników ilościowych,
 - Analiza kowariancji (ANCOVA).

Quasi-eksperyment przeprowadzono w latach 2002/2003/2004 w drugiej klasie szkół podstawowych (228 respondentów) w regionie Trnavy (Słowacja).

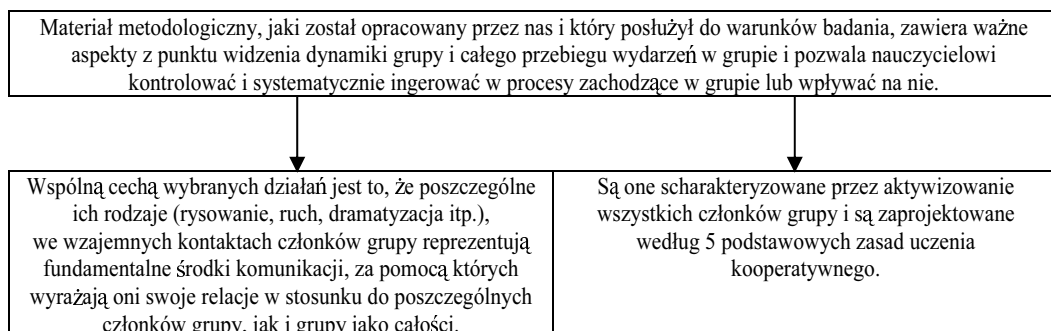
Biorąc pod uwagę fakt, że występowały różnice wieku pomiędzy grupami, zanim utworzyliśmy eksperyment, przeprowadziliśmy najpierw analizę kowariancyjną. Wiek został przedstawiony jako kowariancja. W ten sposób kontrola wieku pozwala nam znaleźć potencjalny wpływ wieku na rezultat końcowy. Wyniki pozycji z testu wstępnego zostały użyte w analizie jako zmienne zależne; typ grupy (grupy eksperymentalne wobec grup kontrolnych) – jako czynniki.

Wyniki badań

Wyniki te omówiono biorąc pod uwagę cele badań:

I cel badawczy

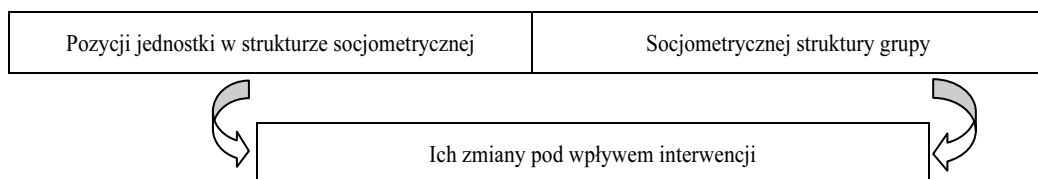
Przygotować i przeprowadzić projekty eksperymentalnego oddziaływania przy dominującej pozycji działań rozwijających kooperację.



II cel badawczy

Odkryć, jak zintegrowanie uczenia kooperatywnego z działaniami edukacyjnymi w klasie szkolnej wpływa na socjopreferencyjne relacje w grupie.

Analiza wskaźników ilościowych relacji społecznych była zorientowana na zbadanie:



Rosnąca liczba wspólnych wyborów w grupie eksperymentalnej (co nie zostało potwierdzone w grupie kontrolnej) podczas końcowych obserwacji, jak również zmiany w wartościach relacji społecznych w grupie eksperymentalnej są dowodem na wzmocnienie relacji pomiędzy członkami grupy. Uzyskane dane odpowiadają wynikom w badaniu sympatii, które podczas obserwacji końcowych wykazało znaczny wzrost stopnia sympatii we wzajemnych relacjach pomiędzy uczniami pod wpływem interwencji w grupach eksperymentalnych. Dane uzyskane z kwestionariusza „Nasza klasa” także wykazały poważny wzrost stopnia satysfakcji/zadowolenia jak również poważny spadek nieporozumień pomiędzy uczniami pod wpływem interwencji w grupie eksperymentalnej. Wzrost wskaźników spójności grupy, jak również wzrost wskaźnika ogólnego klimatu w grupie jest kolejnym dowodem na skuteczność pracy pedagogicznej i systematycznego działania pedagogicznego w formie zintegrowania edukacji typu kooperatywnego z procesem kształcenia.

III cel badawczy

Odkryć, jak wpływamy na klimat społeczny w klasie poprzez zintegrowane uczenie kooperatywne.

Eksperymentalna interwencja – konkretna i znacząca integracja aktywnego nauczania społecznego za pośrednictwem działań zorientowanych na kooperację wykazały, że manipulacja i wpływanie na zależną zmienną – klimat klasy – jest możliwe. W grupie eksperymentalnej, gdzie w sposób konkretny i znaczący próbowaliśmy poprawić relacje pomiędzy dziećmi i przeprowadzić edukację społeczną z wykorzystaniem metod i podejść uczenia kooperatywnego, odnotowano pozytywną zmianą także w zakresie zmiennej.

IV cel badawczy

Zbadać i zanalizować rozmiary zrozumienia przez nauczycieli grup eksperymentalnych i kontrolnych charakteru zmian społecznych relacji w grupie.

W trakcie analizy jakościowej wniosków skupiliśmy naszą uwagę głównie na procesualnych i interpersonalnych aspektach realizacji w klasie.

Udowodniono, że konkurencyjność lub raczej kooperatywność jako zasada podejścia do procesualnego wymiaru znajduje także odbicie we wzajemnych relacjach w grupie, zwłaszcza w wyczuwalnej mierze w konkurencyjności, która jest nieświadomie odbierana przez uczniów.

Stwierdziliśmy, że w wymiarze procesualnym procesu edukacji w czasie zastosowania podejścia kooperatywnego przez nauczyciela w odniesieniu do uczniów, wskaźniki socjometryczne wzmocniły się.

Wnioski

- Chcieliśmy zaprezentować uczenie kooperatywne w oparciu o jego istotne cechy tworzące system, które czynią go efektywnym.
- Uczenie kooperatywne jest jedną z ważniejszych form i metod edukacji w rzeczywistych warunkach społecznych i może być modelową perspektywą na przyszłość. Należy przy tym podkreślić, że dopóki rozumienie wartości kooperatywnego uczenia jest akceptowane przez nauczycieli i uczniów, dopóty funkcjonuje ono jako innowacja w edukacji, nie tylko o charakterze częściowym, ale zasadniczym.
- Bez bodźców do przeprowadzenia badań, bez wielostronnego i wielopoziomowego wsparcia ze strony szkół i nauczycieli działających na rzecz efektywnego kształcenia, kooperatywny sposób edukacji będzie jedynie niewykorzystanym potencjałem, który zgodnie z zaprezentowanymi wynikami jest jednym z istotnych czynników znaczącej zmiany w szkole.

Literatura

1. Bertrand Y.: Soudobé teorie vzdělávání. Praha: Portál 1998.
2. Cohen G.E.: Restructuring the Classroom: Condition for productive Small Groups. Review of Educational Research, 64, s. 1–35, 1994.
3. Devries D., Edward S.K., Slavin R.: Biracial teams and race relations in the classroom: four field experiments using Teams-Games Tournament. Journal of Educational Psychology, 70, č. 3, 1978.
4. Frasher B.J.: Classroom environment. London: Croom Helm 1986.

5. Gillies M.R.: The maintenance of cooperative and helping behaviours in cooperative groups. *British Journal of Educational Psychology*, 70, s. 97–111, 2000.
6. Gillies R.M.: Teaching collaborative skills to primary school children in classroom-based work groups. *Learning and Instruction*, č. 3, s. 187, 1996.
7. Jablonský T.: Cooperative Learning in School Education – terminological, methodological, historical, contentual and empirical dimensions. Kraków: FALL, 2006.
8. Johnson D.W., Johnson R.: *Human relations: Valuing diversity*. Edina, MN: Interaction Book Company 1999.
9. Johnson D.W., Johnson R.T.: *Cooperation and Competition. Theory and Research*. Edina, MN: Interaction Book Company, 1989.
10. Johnson D.W., Johnson R.T.: An overview of cooperative Learning. [Online]. [cit.15.11.2004]. URL: <http://www.co-peration.org/pages/overviewpaper.html>, 1994.
11. Kagan S.: The Structural Approach to Cooperative Learning. *Educational Leadership*, 47, č. 4, 1990.
12. Lang G., Berberichová Ch.: Každé dítě potřebuje speciální přístup. Praha: Portál, 1998.
13. Sharan S.: Cooperative learning in small groups: recent methods and effects on achievements, attitudes and ethnic relations. *Review of Educational Research*, 50, 2, 241–271, 1980.
14. Slavin R.E.: When does cooperative learning increase student achievement? *Psychological Bulletin*, 94, č. 3, s. 429–445, 1983.

Recenzent:
prof. dr hab. Andrzej BOGAJ

Dane korespondencyjne autora:

Tomasz JABLONSKY, doc. dr pedagogiki
 Katolicki Uniwersytet w Ruzomberoku, Słowacja
 Katedra Pedagogiki
 Wydział Edukacji
 e-mail: jablonsky@fedu.ku.sk

Informacja dla edukacji – raporty, serie wydawnicze, serwisy informacyjne

Magdalena FELLs
Polskie Biuro Eurydyce
Warszawa

Sieć informacyjna Eurydice

Information network Eurydice

EURYDICE, sieć informacji o edukacji w Europie, istnieje od 1980 roku, a w latach 1995–2000 była częścią programu Socrates. Obecnie znajduje się w strukturze Programu „Uczenie się przez całe życie”. Sieć składa się z biur krajowych utworzonych przez ministerstwa edukacji poszczególnych krajów i z biura europejskiego utworzonego przez Komisję Europejską działającego obecnie w ramach Agencji Wykonawczej ds. Edukacji, Kultury i Sektora Audio-wizualnego. EURYDICE, pracując dla twórców polityki edukacyjnej i świata edukacji, przygotowuje i publikuje opisowe analizy systemów edukacji, studia porównawcze na tematy będące przedmiotem zainteresowania Unii Europejskiej i wskaźniki dotyczące różnych poziomów edukacji.

EURYDICE to:

- sieć biur w 31 krajach zajmująca się zbieraniem i opracowaniem informacji, we współpracy z ekspertami, na potrzeby publikacji przekrojowych,
- publikacje książkowe (7 serii wydawniczych, ponad 40 tytułów) w wersji angielskiej, francuskiej i niemieckiej,
- publikacje internetowe, w tym 6 baz danych (www.eurydice.org).

Główne grupy odbiorców: politycy zajmujący się oświatą, pracownicy administracji oświatowej różnych szczebli, środowiska naukowe, nauczyciele, studenci.

Współpraca Polski w ramach Sieci umożliwia:

- przekazywanie informacji o polskim systemie edukacji do Unii Europejskiej,
- udostępnianie polskim odbiorcom informacji o europejskich systemach edukacyjnych.

Publikacje EURYDICE w języku polskim:

- 18 tytułów wybranych spośród publikacji EURYDICE i przetłumaczonych na język polski – w wersji papierowej lub/ oraz elektronicznej,
- opisy systemów edukacji wszystkich 31 krajów uczestniczących w Sieci,
- 10 raportów dotyczących różnych aspektów edukacji w Unii Europejskiej przygotowanych na potrzeby Ministerstwa Edukacji Narodowej (raporty są dostępne w Internecie),
- 10 biuletynów „Nowości Wydawnicze”.

Promocja publikacji EURYDICE w Polsce obejmuje:

- 250 adresów na liście wysyłkowej,
- około 300 indywidualnych użytkowników rocznie,
- około 1500 wejść na polską stronę EURYDICE miesięcznie (www.frse.org.pl/eurydice),
- dystrybucja publikacji EURYDICE na konferencjach,
- publikacje prasowe w oparciu o materiały EURYDICE.

Pragniemy zaprezentować dorobek wydawniczy zarówno biura polskiego, jak i europejskiego biura Eurydice. Wszystkie publikacje dostępne są na stronie: www.eurydice.org.pl.

Raporty Polskiego Biura EURYDICE:

1. Szkoły niepubliczne w wybranych krajach Unii Europejskiej.
2. Przemoc i agresja w szkołach w Europie – sposoby przeciwdziałania.
3. Wychowanie przedszkolne i niezawodowe kształcenie dorosłych jako istotne etapy procesu uczenia się przez całe życie w Europie (przykład publikowany poniżej).
4. Edukacja domowa.
5. Edukacja zróżnicowana ze względu na płeć.
6. Zarządzanie, nadzór i finansowanie oświaty w wybranych państwach Unii Europejskiej.
7. Status nauczyciela w Polsce na tle krajów UE.
8. Kształcenie zawodowe w wybranych krajach Europy.
9. Dyrektorzy szkół i nadzór pedagogiczny w wybranych krajach Unii Europejskiej.
10. Zestawienie systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej i EOG.

Biuro europejskie EURYDICE – publikacje w języku polskim:

1. Rola rodziców w systemach edukacyjnych Unii Europejskiej.
2. Dyrektorzy szkół w Unii Europejskiej.
3. Szkolnictwo średnie w Unii Europejskiej: struktury, organizacja i administracja.
4. Dekada reform w kształceniu obywatelskim w Unii Europejskiej.
5. Rady konsultacyjne i inne formy społecznego uczestnictwa w edukacji.
6. Uczenie się przez całe życie: rola systemów edukacji w państwach członkowskich Unii Europejskiej.
7. Europejski glosariusz edukacyjny. Tom 3. Nauczyciele.
8. Zawód nauczyciela w Europie/ Kształcenie i początki pracy zawodowej. Poziom gimnazjum.
9. Kompetencje kluczowe.
10. Zawód nauczyciela w Europie /Atrakcyjność zawodu nauczyciela. Poziom gimnazjum.
11. Zapewnianie jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli w Europie.
12. Zintegrowane kształcenie przedmiotowo-językowe w szkołach w Europie.
13. Niezawodowe kształcenie dorosłych w Europie.
14. Struktury systemów szkolnictwa wyższego w Europie.

Biuro europejskie EURYDICE – publikacje (2009–1999)

1. Vocational Guidance Education in Full-Time Compulsory Education in Europe, 2009.
2. Key Data on Teaching Languages at School in Europe – 2008.
3. Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe
4. The organisation of the academic year in higher education – 2008/09.
5. Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2008/09 school year.
6. National summary sheets on education systems in Europe and ongoing reforms – 2008.
7. Structures of education, vocational training and adult education systems in Europe – 2008.
8. Higher Education Governance in Europe. Policies, structures, funding and academic staff
9. School Autonomy in Europe. Policies and Measures.
10. The organisation of the academic year in higher education – 2007/08.
11. Key data on higher education in Europe – 2007.
12. Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2007/08 school year.
13. Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna Process – 2006/07.
14. Decision-making, advisory, operational and regulatory bodies in higher education / Volume 5, European glossary on education.
15. Non-vocational adult education in Europe. Executive summary of national information in Eurybase.
16. Specific educational measures to promote all forms of giftedness at school in Europe.
17. Science teaching in schools in Europe. Policies and research, 2006.
18. Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2006/07 school year.
19. Pointers to active citizenship in education policies, 2006.
20. TESE – Thesaurus for Education Systems in Europe, 2006.
21. Quality Assurance in Teacher Education in Europe.
22. Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe, 2006.
23. Educational institutions – Second edition / Volume 2, European glossary on education, 2005.
24. How boys and girls in Europe are finding their way with information and communication technology, 2005.
25. Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – School year 2005/06.
26. Key Data on Education in Europe 2005.
27. Citizenship education at school in Europe, 2005.
28. Focus on the structure of higher education in Europe. National trends in the Bologna Process – 2004/05 Edition.
29. Foreign language learning: a European priority, 2005.
30. Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975–2002) / Supplementary report, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education, 2005.
31. Key data on teaching languages at school in Europe – 2005 Edition.

32. A close-up on the evaluation of schools, 2004.
33. Integrating immigrant children into schools in Europe, 2004.
34. Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – School year 2004/05.
35. Keeping teaching attractive for the 21st century / Volume 4, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education, 2004.
36. Examinations, qualifications and titles – Second edition / Volume 1, European glossary on education, 2004.
37. Key data on information and communication technology in schools in Europe – 2004 Edition, 2004.
38. Evaluation of schools providing compulsory education in Europe, 2004.
39. Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National Trends in the Bologna Process – 2003/04 Edition.
40. Focus on the Structure of Higher Education in Europe. National Trends in the Bologna Process – 2003/04 Edition.
41. Working conditions and pay / Volume 3, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education, 2004.
42. Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – School year 2003/2004.
43. Management, monitoring and support staff / Volume 4, European glossary on education, 2004.
44. Key competencies: A developing concept in general compulsory education.
45. Key Data on Education in Europe 2002.
46. Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – School year 2002/03.
47. Supply and demand / Volume 2, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education, 2002.
48. Initial training and transition to working life / Volume 1, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education, 2002.
49. Reforms of the teaching profession: a historical survey (1975–2002) / Supplementary report, The teaching profession in Europe: Profile, trends and concerns. General lower secondary education, 2002.
50. Teaching staff / Volume 3, European glossary on education, 2001.
51. Basic indicators on the incorporation of ICT into European education systems. Facts and figures – 2000/01 Annual Report, 2001.
52. Financial flows in compulsory education in Europe, 2001.
53. ICT@Europe.edu: Information and Communication Technology in European Education Systems, 2001.
54. Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – School year 2001/02.
55. Evaluation of schools providing compulsory education in Europe, 2001.
56. National actions to implement lifelong learning in Europe, 2001.
57. Foreign Language Teaching in Schools in Europe, 2001.

58. Profile of ... Financing and management of resources in compulsory education. Trends in national policies, 2001.
59. Financing and management of resources in compulsory education. Trends in national policies, 2000.
60. Private education in the European Union. Organisation, administration and the public authorities' role, 2000.
61. Organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – School year 2000/01.
62. The Position of foreign languages in European education systems, 2000.
63. Educational institutions / Volume 2, European glossary on education, 2000.
64. Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards, 2000.
65. Profile of ... Two decades of reform in higher education in Europe: 1980 onwards, 1999.
66. Lifelong learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union, 1999.
67. Key data on education in Europe 1999/2000.
68. Organization of higher education structures in Europe (1998/99).
69. Examinations, qualifications and titles – Second edition / Volume 1, European glossary on education, 1999.
70. Profile of ... Financial support for students in higher education in Europe. Trends and debates, 1999.
71. Financial support for students in higher education in Europe. Trends and debates, 1999.
72. Forward Planning in Education in the Member States of the European Union, 1999.

Dane korespondencyjne autora:

Magdalena FELLs

Polskie Biuro Eurydice

Fundacja RSE,

ul. Mokotowska 43, Warszawa

Niezawodowe kształcenia dorosłych jako istotny etap procesu uczenia się przez całe życie^{*}

Polityka, uwarunkowania prawne i administracyjne

• Polityka

Unia Europejska nakreśla ogólne ramy polityki edukacyjnej, ale jednocześnie respektuje autonomię i odpowiedzialność za edukację, która spoczywa na poszczególnych państwach

^{*} Dokument opracowano na podstawie publikacji Eurydice „Non-vocational Adult Education in Europe. Executive Summary of National Information on Eurybase. Working Document”, styczeń 2007, publikacja internetowa. Przekład za zgodą Polskiego Biura Eurydice.

członkowskich. Większość krajów UE zaakceptowała Strategię Lizbońską i podjęła jej realizację. W niektórych krajach koncepcja wdrażania Strategii Lizbońskiej jest wprost wyrażona w dokumentach odnoszących się do polityki edukacyjnej (w tym w Polsce). Niezawodowe kształcenie dorosłych (zwane dalej NKD) jest najmniej uregulowaną częścią systemu edukacji. Funkcjonowanie NKD zależy od zaangażowania licznych partnerów, począwszy od ministerstw po partnerów społecznych, organizacje pozarządowe czy prywatnych przedsiębiorców. Pogodzenie tak licznych, a nawet sprzecznych interesów, stanowi poważny problem i stworzenie spójnej polityki w tej dziedzinie jest bardzo trudne. Celem polityki w dziedzinie NKD jest zwykle stworzenie warunków motywujących dorosłych do podejmowania dalszej nauki. Wymaga to koordynacji działań w różnych dziedzinach, np. w edukacji, ale także w zatrudnieniu, ochronie zdrowia i w polityce społecznej. Niestety, następujące elementy stanowią poważną przeszkodę:

- Brak szczególnego nacisku na promowanie kształcenia dorosłych,
- Rozproszenie działań dotyczących tworzenia polityki odnoszącej się do kształcenia dorosłych w różnych organach rządowych,
- Ograniczone środki na wprowadzanie w życie wypracowanej polityki,
- Monitoring i ewaluacja prowadzonych działań – tylko w niewielkim zakresie.

Widoczne potrzeby to:

- Stworzenie systemu koordynacji i spójności w strukturach kształcenia dorosłych,
- Opracowanie międzysektorowej polityki dotyczącej kształcenia dorosłych prowadzącej do utworzenia odrębnego systemu kształcenia dorosłych.

• Uwarunkowania prawne

Większość krajów UE nie posiada jednego aktu prawnego regulującego kwestie NKD. Przepisy prawne prowadzące do promowania kształcenia dorosłych są umieszczone w różnych aktach prawnych, dekreтах i rozporządzeniach ministerialnych. Przepisy te mogą się znajdować w ogólnej legislacji dotyczącej edukacji, legislacji dotyczącej szkolnictwa wyższego, ram kwalifikacyjnych, zapewniania jakości, zatrudnienia, opieki społecznej czy nawet zdrowia. W tych warunkach wszelkie cięcia budżetowe często w pierwszej kolejności dotyczą właśnie kształcenia dorosłych. Rozróżnienie pomiędzy zawodowym a niezawodowym kształceniem dorosłych nie jest precyzyjnie sformułowane w legislacji krajowej wielu państw i dotyczy to zarówno edukacji formalnej, jak i pozaformalnej. W szczególności edukacja pozaformalna dorosłych jest bardzo słabo regulowana przez legislację w większości krajów. Jedynie kilka krajów (np. Dania, Norwegia, Szwecja i Litwa) opracowało legislację odnoszącą się konkretnie do edukacji pozaformalnej.

• Administracja

Dwa rozwiązania spotykane w administrowaniu NKD w poszczególnych krajach to:

- koordynacja działań na poziomie władz centralnych lub regionalnych,
- decentralizacja działań.

Większość krajów nie ustanowiło jednej instytucji ministerialnej odpowiedzialnej za kształcenie dorosłych. Najczęściej odpowiedzialność za tę sferę ponosi ministerstwo edukacji w porozumieniu z ministerstwem odpowiedzialnym za zagadnienia związane z zatrudnieniem. Jednak w przypadku pozaformalnego NKD ministerstwa inne niż ministerstwo edukacji mają

często większy zakres odpowiedzialności. Niektóre kraje ustanowiły struktury ponadministerialne koordynujące działania w dziedzinie kształcenia dorosłych. Coraz większy nacisk kładzie się na zasadę pomocniczości, a władze edukacyjne nadzorujące kształcenie dorosłych są lokowane jak najbliżej instytucji, które prowadzą takie kształcenie.

W wielu krajach struktury administracyjne wspomagają proces decentralizacji tworzenia polityki i zarządzania, a sama decentralizacja jest odbierana jako dobry sposób osiągania wysokiej efektywności i wydajności w procesie kształcenia. Decentralizacja sprzyja również przyznaniu instytucjom większej autonomii w dziedzinie określania i realizowania lokalnych potrzeb edukacyjnych.

W badanych systemach edukacji rozróżniono dwa rodzaje decentralizacji:

- wspólne ponoszenie odpowiedzialności (Bułgaria, Dania, Czechy, Finlandia, Holandia, Polska, Portugalia, Szwecja i Rumunia),
- decentralizacja federacyjna polegająca na delegowaniu odpowiedzialności do niższego szczebla, podczas gdy władze krajowe rezerwują sobie prawo do definiowania celów krajowych (Austria, Belgia, Niemcy).

Kilka krajów delegowało odpowiedzialność za NKD do władz lokalnych. Władze centralne zachowały jedynie wpływ na kształtowanie polityki, określanie celów na poziomie kraju oraz ewaluację tego typu kształcenia. Dobrym przykładem jest Dania, w której Reforma Edukacji Dorosłych z roku 2001 ustanowiła system wspólnej odpowiedzialności władz krajowych, regionalnych i lokalnych za system kształcenia dorosłych.

Kilka krajów ustanowiło instytucje na poziomie krajowym lub regionalnym odpowiedzialne za NKD. Instytucje te koordynują działania wszystkich ciał odpowiedzialnych za kształcenie dorosłych (ministerstw, partnerów społecznych, przedstawicieli instytucji edukacyjnych, słuchaczy, nauczycieli oraz organizacji pozarządowych), w szczególności w dziedzinie kształcenia pozaformalnego.

• **Koordynacja działań i znaczenie stowarzyszeń w pozaformalnym NKD**

Zjawisko budowania systemu koordynowania i spójności w formalnym NKD nie odnosi się do jego pozaformalnego odpowiednika. W większości krajów pozaformalne NKD jest wspierane przez szereg ministerstw (np. zdrowia, opieki społecznej, rozwoju społecznego, rolnictwa itd.), a sygnały wskazujące na budowanie systemu koordynacji są na razie bardzo nie-liczne (np. Belgia).

W wielu krajach instytucje oferujące pozaformalne NKD stworzyły krajowe reprezentacje (stowarzyszenia lub sieci), które są finansowane przez władze krajowe, regionalne lub lokalne. Stowarzyszenia te biorą udział w tworzeniu polityki krajowej, oferują szkolenia dla nauczycieli NKD, organizują konferencje i seminaria, promują wysoką jakość kształcenia, przygotowują materiały szkoleniowe, prowadzą badania i biorą udział w programach współpracy europejskiej, szczególnie w Grundtvigu. Na przykład w Estonii fundusze publiczne przyznawane co roku dla NKD są dzielone przez Estońskie Stowarzyszenie Pozaformalnej Edukacji Dorosłych, organizację zrzeszającą 70 różnych instytucji oferujących kształcenie dorosłych.

• **Finansowanie NKD**

Liczne publikacje Komisji Europejskiej podkreślają konieczność stworzenia warunków do bardziej efektywnego i wydajnego inwestowania w rozwój zasobów ludzkich.

Teoretycznie większość krajów popiera tę koncepcję, w praktyce jednak przeważająca część funduszy jest kierowana do kształcenia dorosłych na potrzeby rynku pracy.

Finansowanie NKD pochodzi z następujących źródeł:

- fundusze publiczne,
- prywatne przedsiębiorstwa,
- organizacje pozarządowe włączając organizacje społeczeństwa obywatelskiego,
- osoby prywatne.

W wielu krajach fundusze pochodzące ze źródeł publicznych przeważają nad funduszami ze źródeł prywatnych (Dania, Szwecja, Finlandia), w innych jest odwrotnie (Niemcy).

Finansowanie formalnego NKD ze źródeł publicznych przyjmuje 3 różne formy:

- transfer funduszy z budżetu centralnego do władz regionalnych i lokalnych,
- transfer funduszy z budżetu centralnego bezpośrednio do instytucji oferujących kształcenie,
- transfer funduszy mający na celu stymulację popytu na NKD poprzez szereg mechanizmów polegających na dofinansowaniu indywidualnych słuchaczy. Finansowanie pozaformalnego NKD polega przede wszystkim na samofinansowaniu.

Słuchacze sami płacą za uczestnictwo w kształceniu, a czynią to z różnych powodów – społecznych, kulturowych, politycznych, czy też ze względu na potrzebę rozwoju indywidualnego. Finansowanie pozaformalnego NKD pochodzi również z takich źródeł, jak działalność statutowa organizacji, fundusze prywatne czy dobroczynność. Organizacje pozarządowe grają coraz większą rolę w organizowaniu pozaformalnego NKD.

Pozwala to na pewną niezależność polityczną, lecz również prowadzi do poczucia braku bezpieczeństwa, jeśli chodzi o kontynuację finansowania. Organizacje pozarządowe poświęcają również wiele czasu i energii na pozyskiwanie funduszy z różnych źródeł, a potem na raportowanie o ich wykorzystaniu.

Kraje skandynawskie podkreślają znaczenie pozaformalnego NKD w promowaniu i wspieraniu demokracji. W Finlandii instytucje oferujące pozaformalne NKD otrzymują od 57 do 65% funduszy ze źródeł publicznych.

Wśród nowych członków Unii Europejskiej rola organizacji pozarządowych w pozaformalnym NKD jest ograniczona ze względu na brak funduszy.

• Mechanizmy prowadzące do stymulacji popytu na NKD

W wielu krajach władze centralne próbują stymulować popyt na NKD, szczególnie wśród dorosłych z niskimi lub niepełnymi kwalifikacjami (także ze względu na to, że lepiej wykształcone jednostki chętniej podejmują dalszą naukę). Są to:

- zasiłki przeznaczone na opłacenie szkolenia (uzupełniane przez zasiłek dla bezrobotnych, czy zasiłki rodzinne) – Szwecja i Irlandia,
- indywidualne stypendia szkoleniowe (popularne w wielu krajach),
- czeki szkoleniowe – mogą być zrealizowane jedynie w celu opłacenia kursów szkoleniowych (Austria, Niemcy, Włochy),
- indywidualne konta szkoleniowe (ILA) – konto bankowe zasilane z różnych źródeł, z którego fundusze mogą być przeznaczone tylko na kształcenie właściciela konta (Wielka Brytania, Holandia),
- płatny urlop szkoleniowy (kraje skandynawskie, Grecja).

II. Grupy docelowe – kto korzysta z NKD?

• Statystyki dla UE-25:

10,8% dorosłych w wieku 24–64 lata było zaangażowanych w różne formy kształcenia niezawodowego w roku 2005.

Polityka dotycząca NKD w większość krajów skupia się na włączeniu do kształcenia dorosłych osób z tych grup, które najrzadziej się na takie kształcenie decydują. Są to: bezrobotni, osoby starsze, mieszkańcy terenów wiejskich, niepełnosprawni, osoby z trudnościami w nauce, członkowie mniejszości etnicznych, więźniowie i byli więźniowie, imigranci, osoby w trudnej sytuacji finansowej i społecznej.

Grupy docelowe w formalnym NKD

- Dorośli, którzy nie ukończyli edukacji szkolnej na poziomie dostępnym dla młodych,
- Osoby potrzebujące tzw. drugiej szansy na powrót do formalnego kształcenia.

Grupy docelowe w pozaformalnym NKD

Cała populacja dorosłych, a w szczególności:

- Osoby zagrożone wykluczeniem społecznym,
- Osoby z grup, w których niechętnie podnosi się kwalifikacje i kształci,
- Imigranci (Belgia, Holandia, Norwegia).

• Dostęp do NKD

W dostępie do NKD zaobserwowano następujące zjawiska:

- wymagania formalne bardzo różnią się w poszczególnych krajach i instytucjach,
- wiek słuchacza – określa się jedynie wiek minimalny, przeważnie pomiędzy 15 i 18 lat,
- wymagania dotyczące kwalifikacji – raczej nieprecyzyjne, ważna jest chęć kontynuowania nauki,
- opłaty w formalnym NKD (szkoły dla dorosłych) – nie ma lub na minimalnym poziomie, w pozaformalnym NKD – koszty kształcenia przeważnie ponoszą słuchacze.

• Instytucje oferujące kształcenie

Formalne NKD

- szkoły publiczne dla dzieci i młodzieży,
- szkoły i instytucje publiczne stworzone specjalnie na potrzeby dorosłych,
- organizacje pozarządowe,
- instytucje kierowane przez władze lokalne,
- instytucje prywatne.

Nauka odbywa się w różnych formach: w pełnym i niepełnym wymiarze godzin, wieczorowo, w weekendy, poprzez strony internetowe.

Pozaformalne NKD

- instytucje edukacji formalnej,
- organizacje pozarządowe, *non-profit*, organizacje społeczeństwa obywatelskiego (od 10 do 70% tego typu kształcenia, w zależności od kraju).

III. Organizacja kształcenia

Formalne NKD

Najczęściej spotykane elementy to:

- elastyczność procesu kształcenia (dopasowanie do potrzeb uczących się),
- nauczanie podzielone na moduły i etapy, co pozwala na indywidualizację procesu uczenia się,
- połączenie kształcenia linearnego i modułowego – obserwowane w krajach, w których przechodzi się od linearnego do modułowego procesu nauczania, np. Austria, Belgia, Finlandia),
- stosowanie kształcenia na odległość i kursów korespondencyjnych (np. w Finlandii można ukończyć kształcenie na poziomie szkoły ponadgimnazjalnej w ramach kształcenia na odległość).

Najczęściej stosowane metody nauczania to:

- nauczanie przedmiotowe w oparciu o programy szkolne,
- studia przypadków (*case study*),
- drama,
- grupy kształcenia,
- indywidualna praca ze słuchaczem,
- wykorzystanie multimediów,
- wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych,
- metody łączące różne formy nauczania i uczenia się.

Pozaformalne NKD

Uzyskanie informacji na temat metod nauczania w pozaformalnym NKD okazało się bardzo trudne. Z pewnością wykorzystanie technologii informacyjno-komunikacyjnych i uczenie się przez Internet jest tu bardziej rozpowszechnione niż w formalnym NKD (ciekawe przykłady z Wielkiej Brytanii – „*learnndirect*” – i Belgii).

IV. Zakres tematyczny kształcenia

Formalne NKD

- Kształcenie na poziomie szkolnictwa obowiązkowego,
- Przeważa kształcenie zawodowe, które nie jest tematem niniejszego opracowania.

Pozaformalne NKD

Szeroki zakres tematyczny, wybrane przykłady to:

- ochrona środowiska,
- ochrona zdrowia,
- kultura i tradycje lokalne,
- rodzicielstwo,
- sztuka,
- języki obce,
- media,
- zagadnienia polityczne i prawne.

Organizacje pozarządowe często uzależniają zakres tematyczny oferowanych szkoleń od swojej misji i celów, dla których zostały powołane.

Niektóre kraje nadal koncentrują działania w dziedzinie kształcenia dorosłych na nauce podstawowych umiejętności czytania i pisania (nie dotyczy to niektórych nowych członków UE, w tym Polski), z naciskiem na umiejętności posługiwania się komputerem.

Niektóre kraje przygotowały krajowe strategie alfabetyzmu elektronicznego i kładą szczególny nacisk na kształcenie dorosłych w tej dziedzinie (Norwegia, Litwa).

Nauka języków obcych stanowi ważną część oferty NKD we wszystkich krajach. Nauczanie języków obcych dla dorosłych zwykle odbywa się w ramach pozaformalnego NKD, często w prywatnych szkołach językowych. Zdobywanie międzynarodowych kwalifikacji językowych jest szczególnie popularne. Odrębną dziedzinę NKD stanowi nauczanie języków obcych dla imigrantów, niektóre kraje oferują kursy języka dla nowo przybyłych, np. Norwegia czy Holandia. Nauka obejmuje także kulturę i zwyczaje danego kraju.

Kwalifikacje

Atrakcyjność kształcenia dorosłych polega między innymi na tym, że można uzyskać oficjalnie uznawane kwalifikacje. Natomiast dla niektórych problemem jest konieczność przystępowania do egzaminów/sprawdzianów pod koniec procesu kształcenia.

Działania podejmowane w poszczególnych krajach ze względu na wspólne ustalenia na szczeblu UE:

- opracowanie i wdrożenie krajowych ram kwalifikacji (np. Czechy, Irlandia, Hiszpania, Wielka Brytania),
- wprowadzenie Europass (zintegrowane *portfolio* dotyczące kompetencji i umiejętności danej osoby podczas procesu uczenia się przez całe życie),
- ustanowienie instytucji i organów krajowych/regionalnych odpowiedzialnych za system kwalifikacji (np. Belgia, Irlandia, Holandia, Portugalia, Hiszpania),
- zmiany w legislacji dotyczącej systemu kwalifikacji.

Komisja Europejska podjęła prace nad opracowaniem i wdrożeniem Europejskich Ram Kwalifikacji pozwalających na porównanie i odnoszenie kwalifikacji zdefiniowanych według systemów krajowych.

• Ramy kwalifikacyjne

Wprowadzenie ram kwalifikacyjnych jest realizowane poprzez uchwalenie legislacji opisującej kwalifikacje oraz ich hierarchię, definiującej organy/instytucje przyznające kwalifikacje oraz „siatkę” kwalifikacji wraz z opisem programów kształcenia prowadzących do ich uzyskania, instytucji organizujących kształcenie oraz instytucji przyznających kwalifikacje.

Zaawansowane prace nad krajowymi ramami kwalifikacji prowadzi Irlandia, Hiszpania, Wielka Brytania.

• Ocenianie w NKD

Ocenianie w przypadku formalnego NKD jest bardzo zbliżone do oceniania stosowanego w szkołach dla dzieci i młodzieży. Również kwalifikacje przyznawane w formalnym NKD są identyczne z tymi, które młodzież uzyskuje w szkołach.

Natomiast certyfikacja w niżej wymienionych dziedzinach opiera się na swoich własnych szczegółowych przepisach:

- alfabetyzm,
- nauczanie języków obcych,
- kwalifikacje dotyczące technologii informacyjno-komunikacyjnych.

• **Uznawanie kwalifikacji w pozaformalnym i nieformalnym NKD**

W Europie obserwuje się rosnącą presję na uznawanie i certyfikację wiedzy, umiejętności oraz kompetencji uzyskanych w ramach pozaformalnego, a nawet nieformalnego NKD, czyli uznawanie wiedzy już nabytej. Uznawanie to pozwala na oszczędność czasu i wydatków związanych z uczeniem się tego, co już się umie.

Stosowane rozwiązania:

- egzaminy oparte na uznawaniu kompetencji,
- *portfolio* osiągnięć.

Uznawanie nabytej wiedzy jest najczęściej stosowane w kształceniu zawodowym. Niektóre kraje mają już ustanowione procedury (Finlandia, Francja, Holandia, Norwegia, Portugalia), inne dopiero je wprowadzają (Belgia, Dania, Irlandia, Słowenia, Hiszpania, Szwecja).

Doradztwo

W większości krajów system doradztwa dla dorosłych w zakresie kariery zawodowej i kształcenia jest raczej słabo rozbudowany i fragmentaryczny. Polityka w tym zakresie jest niesprecyzowana i brakuje jej koordynacji na szczeblu krajowym, a nawet regionalnym.

Dziedzina doradztwa jest niedoinwestowana i poszczególne kraje mają tu wiele do zrobienia.

Niektóre działania podjęte w celu uporządkowania dziedziny doradztwa w NKD to:

- specjalny budżet przeznaczony na doradztwo i informację (Słowenia),
- ustanowienie instytucji lub organu koordynującego działania w tej dziedzinie (Finlandia, Irlandia, Litwa, Wielka Brytania),
- rozpowszechnianie informacji dotyczących możliwości kształcenia dla dorosłych (centra informacji, informacje w Internecie, broszury, czasopisma),
- uruchomienie systemu doradztwa (np. Austria, Czechy, Finlandia, Grecja, Islandia, Łotwa),
- działania na szczeblu UE – portal Ploteus i EUROGUIDANCE.

Zapewnianie jakości w NKD

Zapewnianie jakości jest dobrze zorganizowane w większości krajów i uwarunkowane przez:

- legislację definiującą wymagania prowadzące do podnoszenia jakości w NKD, w tym kryteria oceniania instytucji i programów nauczania/ szkolenia, ocena wewnętrzna,
- krajowe i regionalne instytucje lub organy zajmujące się oceną i monitorowaniem jakości w NKD (w tym inspekcja i ocena zewnętrzna).

Zapewnianie jakości w pozaformalnym NKD bardzo różni się w poszczególnych krajach, a liczba instytucji oferujących ten typ kształcenia sprawia, że trudno jest zebrać informacje i sformułować ogólne wnioski.

Przykłady podjętych działań: legislacja, sformułowanie polityki w tej dziedzinie, ustanowienie instytucji lub organu koordynującego działania, opracowanie wskazówek dla instytucji prowadzących tego typu kształcenie, akredytacja instytucji prowadzących kształcenie, licencje na prowadzenie szkoleń, wytyczne dotyczące jakości, inspekcja, samoocena instytucji, definiowanie wymagań dotyczących kwalifikacji pracowników, ogólne wymagania dotyczące rocznych raportów.

Kształcenie nauczycieli na potrzeby NKD

W wielu krajach nie istnieje oddzielna koncepcja „nauczyciela dorosłych”. Nauczyciele szkół dla dorosłych muszą posiadać te same kwalifikacje zawodowe co nauczyciele szkół dla dzieci i młodzieży. Jedynie w bardzo niewielu krajach (np. Wielka Brytania) wymagane są odrębne kwalifikacje.

W pozaformalnym NKD wymagania dotyczące kwalifikacji nauczycieli są jeszcze mniej sprecyzowane, a drogi do objęcia stanowiska nauczycielskiego w pozaformalnym NKD są bardzo różne.

Wnioski końcowe

Przegląd sytuacji w NKD w poszczególnych krajach UE pozwala na sformułowanie listy elementów prowadzących do efektywnego zorganizowania tego typu kształcenia. Są to:

- systematyczne podejście do niezawodowego kształcenia dorosłych, zarówno formalnego, jak i pozaformalnego, z uwzględnieniem koncepcji uczenia się przez całe życie,
- zdecentralizowane struktury kształcenia pozwalające na lepszą ocenę lokalnych potrzeb edukacyjnych i ułatwiające współpracę oraz partnerstwo instytucji,
- utrzymywanie równowagi pomiędzy potrzebami rynku oraz wartościami społecznymi i obywatelskimi,
- efektywne wykorzystanie funduszy w kształceniu dorosłych przy stosowaniu mechanizmów służących strategicznemu wspieraniu najsłabiej reprezentowanych grup,
- wsparcie dla publicznej sieci placówek kształcenia dorosłych,
- koncentracja na zaspokajaniu potrzeb dorosłych z niskim poziomem wykształcenia w celu podtrzymania instytucji demokratycznych, spójności społecznej i rozwoju ekonomicznego,
- zapewnienie efektywnego wsparcia procesu kształcenia poprzez informację i doradztwo,
- wprowadzenie zintegrowanego systemu kwalifikacji z zapewnieniem uznawalności kształcenia formalnego i pozaformalnego,
- rozwój polityki, struktur i procedur w dziedzinie zapewniania jakości i zapewnienie wysokiej jakości efektów kształcenia,
- systematyczne podejście do rozwoju zawodowego nauczycieli pracujących w instytucjach kształcenia dorosłych.

*Opracowanie:
Magdalena Górowska-Fells
Ewa Kolasińska
Anna Smoczyńska (red.)*

Publikacje elektroniczne i ich przydatność w edukacji – wyniki badań

Electronic publications and their usefulness in education – studies results

Słowa kluczowe: e-publikacje, e-prasa, e-książki, e-podręczniki, Internet.

Key words: e-publications, e-press, e-books, e-handbooks, Internet.

Summary

The text presents the results of empirical studies on the use of electronic publications, such as e-press, e-books, e-handbooks and others in the educational process. The main purpose of the studies was to identify the scope and frequency of the use of electronic publications as well as to find out the opinions of the interviewed on their usefulness to educational purposes and their future professional work. Analysed were also the advantages and disadvantages of electronic publications identified by the interviewed group of students.

Wprowadzenie

W ostatnich latach zaobserwować można bardzo intensywny rozwój technologii informacyjnych. Wzrastające z roku na rok znaczenie Internetu jako źródła zdobywania informacji zwiększa zainteresowania zarówno wydawców i inwestorów cyfrową formą dystrybucji treści, jak i samych użytkowników – czytelników korzystających z publikacji elektronicznych zamieszczanych w Sieci. Powszechność stosowania technologii informacyjnych stała się źródłem nowych szans wzbogacenia narzędzi dydaktycznych. Uzasadnia to celowość podjęcia badań doskonalących proces nauczania poprzez wykorzystanie potencjału IT, a w szczególności – publikacji elektronicznych. Definicja publikacji elektronicznej (e-prasa, e-booki, e-podręczniki, e-książki, e-dokument) obejmuje najczęściej treść zapisaną w formie elektronicznej, możliwą do odczytania za pomocą odpowiedniego oprogramowania zainstalowanego w urządzeniu komputerowym [Wikipedia, 2008]. Z roku na rok wzrasta zainteresowanie publikacjami elektronicznymi, stają się one coraz częściej powszechną formą udostępniania treści różnego rodzaju. Atrakcyjność prezentowanych treści wynika głównie z połączenia tekstu z multimediami, czyli grafiką, animacjami, dźwiękiem, czasami filmem, a także poprzez łączenie treści zasadniczych z treściami pokrewnymi poprzez np. hiperłącza (odsyłacze) do innych artykułów, stron WWW.

Dzięki wielu swoim walorom multimedia umożliwiają zwiększenie zarówno skuteczności percepcji przyswajanej wiedzy, jak i dostępności w czasie do programów edukacyjnych oraz wielu publikacji elektronicznych [8]. Wykorzystanie środków informatycznych, w tym e-publikacji, w procesie dydaktycznym staje się coraz bardziej popularne, istnieje wiele możliwości ich wykorzystania. Jedynym ograniczeniem jest pomysł na ich optymalne zastosowanie [6].

Warto zwrócić uwagę, że publikacje elektroniczne, zwłaszcza te pozyskiwane z Internetu stają się szansą dorosłych przeciw wykluczeniu społecznemu. Świadczyć o tym mogą między innymi wyniki przeprowadzonych badań w ramach projektu COST A23 ITeE – PIB realizowanego w 2007 roku w wybranych 60 Gminnych Centrach Informacji [2, s. 95]. Z badań wynika, iż informacja i doradztwo zawodowe to najczęściej poszukiwane zadania w publikacjach elektronicznych. Badani jako cel informacji i doradztwa zawodowego najczęściej wybierają zagadnienia związane z pracą – 50% [2, s. 101].

Analiza literatury przedmiotu i olbrzymia popularność w korzystaniu z publikacji elektronicznych dowodzi konieczności badań nad tą tematyką. Niniejsze rozważania poświęcono roli publikacji elektronicznych w edukacji. Punktem odniesienia są oczekiwania studentów w tym zakresie. Jak często respondenci korzystają z publikacji elektronicznych i w jakim zakresie? Jakie są wady, a jakie zalety publikacji elektronicznych? Próbę odpowiedzi na te pytania stanowią zaprezentowane w niniejszym tekście wyniki badań sondażowych przeprowadzonych w Politechnice Radomskiej w 2008 roku wśród wybranej grupy studentów.

Metodyka badań

Badania ankietowe za pomocą kwestionariusza przeprowadzono w listopadzie 2008 roku w Politechnice Radomskiej. Respondentami byli studenci Wydziału Nauczycielskiego Katedry Informatyki PR. W badaniu założono, że respondentami mogą być studenci ostatniego roku studiów.

Celem przeprowadzonych badań było rozpoznanie zakresu i częstotliwości korzystania z elektronicznych publikacji oraz poglądy respondentów odnośnie do przydatności publikacji elektronicznych do zajęć dydaktycznych.

Problemami badawczymi realizowanych badań było:

- określenie, jaki odsetek użytkowników korzysta z publikacji elektronicznych,
- określenie częstości korzystania z publikacji elektronicznych,
- określenie formy publikacji elektronicznej, z jakiej najczęściej respondenci korzystają,
- określenie zakresu korzystania z publikacji elektronicznych,
- zbadanie opinii badanych o przydatności publikacji elektronicznych do zajęć dydaktycznych oraz ich przyszłej pracy zawodowej,
- zdiagnozowanie opinii badanych o zaletach i wadach publikacji elektronicznych.

Analiza literatury przedmiotu oraz analiza wyników badań pozwoliły na sformułowanie hipotez roboczych, gdzie główna hipoteza zakładała, iż: publikacje elektroniczne są często wykorzystywane w procesie edukacji. Celem zweryfikowania postawionych hipotez przeprowadzono badanie ankietowe wśród grupy 60 studentów. Pytania ankiety miały charakter zamknięty lub półotwarty, co miało ułatwić respondentom diagnozę oraz stworzyć możliwość uzupełnienia listy o własne sugestie.

Wyniki badań

Zakres badania obejmował sześć części tematycznych związanych z publikacjami elektronicznymi (części wynikają z przedstawionych powyżej problemów badawczych).

Na podstawie przeprowadzonych badań można zaobserwować, iż respondenci deklarują w 100% korzystanie z publikacji elektronicznych. Tak wysoki odsetek korzystających z publikacji elektronicznych z jednej strony świadczy o wielkiej popularności cyfrowej formy dystrybucji różnego rodzaju treści, z drugiej strony budzi obawę co do umiejętności oceny wiarygodności tego typu publikacji (np. pozyskiwanych z Internetu). Spośród wszystkich korzystających codziennie korzysta 20%, a 60% co najmniej raz w tygodniu. 5% korzysta z publikacji elektronicznych co najmniej raz w miesiącu, a 15% korzysta z publikacji elektronicznych rzadziej niż raz w miesiącu. Podobne obawy budzą i te wyniki badań. Czy tak częste korzystanie z publikacji elektronicznych nie sprzyja zaniechaniu korzystania np. z tradycyjnej książki?

Dlatego kolejną częścią badania było określenie, z jakiej formy publikacji respondenci najczęściej korzystają. Respondenci mogli wybrać więcej niż jedną odpowiedź. Zdecydowana większość (80%) wskazała na treści zamieszczone na stronach WWW (publikacje, prasa). Co trzeci ankietowany wskazał na tradycyjną książkę z dodatkowym materiałem na CD. E-booki cieszą się najmniejszą popularnością wśród respondentów, bowiem tylko 6% respondentów deklaruje korzystanie z tej formy publikacji. Niepokojącym zjawiskiem jest fakt, coraz mniejszego zainteresowania ankietowanych tradycyjnym wydaniem publikacji – tylko 12% respondentów korzysta z tradycyjnej książki bez dodatków.

Kolejna część badań miała na celu określenie przydatności publikacji elektronicznych do zajęć dydaktycznych oraz do pracy zawodowej w opinii respondentów. Przeważająca większość respondentów wysoko oceniła przydatność publikacji elektronicznych w edukacji. 67% badanych określiło, że publikacje elektroniczne są bardzo przydatne, a 23%, że średnio przydatne w edukacji. Jedynie 7% określiło te publikacje jako mało przydatne oraz 3% jako nieprzydatne. Wysoko respondenci oceniają również przydatność publikacji elektronicznych w pracy zawodowej. W tej części respondenci mogli udzielić kilku odpowiedzi. Ponad połowa badanych (58%) ocenia, iż publikacje elektroniczne pomagają w zdobyciu pracy i rozwijają własną karierę zawodową. Aż 87% badanych uważa, iż publikacje te dostarczają wiedzy fachowej oraz porad i informacji potrzebnych w pracy zawodowej.

Kolejne pytania ankiety miały na celu zbadanie opinii respondentów o najważniejszych zaletach i wadach publikacji elektronicznych. Do najważniejszych zalet respondenci zaliczyli: powszechną dostępność (75%), łatwość poszukiwania informacji (10%), wygodę korzystania (5%) aktualność informacji (10%). Jako wady respondenci wskazywali: wysokie koszty sprzętu (72%), brak dostępu do Internetu (17%), niedostateczna oferta publikacji z określonej dziedziny (5%), trudności z przesyłaniem/odbieraniem plików (3%), powolność łącza (%), wysokie koszty korzystania z Internetu (3%).

Wnioski

Z powyższych analiz wynikają następujące wnioski:

- istnieje wiele przesłanek o przydatność publikacji elektronicznych w procesie edukacji,
- nowy model e-książki, e-publicacji wymaga od uczących się samodzielności, zachęca do przejawiania inicjatywy, aktywności,

- e-publikacje pozwalają zaoszczędzić czas i środki finansowe związane z dotarciem do interesujących treści,
- należy podejmować działania na rzecz pomniejszania luki w dostępności technicznej publikacji elektronicznych, wśród mieszkańców wsi i miast,
- wyjątkowo ważne są publikacje elektroniczne o rynku pracy; konieczność aktualizacji i weryfikacji danych,
- łatwość, z jaką współcześnie można operować e-publikacjami powoduje konieczność kształtowania wśród użytkowników umiejętności etycznych, prawnych,
- należy mieć świadomość, że jedynie celowe i świadome korzystanie z publikacji elektronicznych może przynieść zamierzony efekt dydaktyczny.

Podsumowanie

Wyniki przeprowadzonych badań świadczą o znaczącym wpływie publikacji elektronicznych w procesie efektywnego kształcenia, a także o wielkiej ich popularności. Może o tym świadczyć fakt, że wyszukiwarka internetowa *Google* ma zindeksowanych w Polsce 3370000 stron z hasłem *e-book*, 1100000 stron z hasłem *e-prasa* [www]. Analiza wypowiedzi respondentów dotycząca popularności publikacji elektronicznych oraz ich przydatności w edukacji skłania do poczynienia dodatkowych refleksji. Na zasadnicze pytanie postawione w niniejszym artykule: *czy publikacje elektroniczne są często wykorzystywane w procesie edukacji* – na podstawie przeprowadzonych badań, i w toku analiz można odpowiedzieć pozytywnie. Warto jednocześnie zwrócić uwagę na inny kontekst omawianych zagadnień. Fascynacja respondentów publikacjami elektronicznymi nie zawsze idzie w parze z umiejętnością ich weryfikacji i oceny. Dostrzegając w publikacjach elektronicznych ogromną szansę wzbogacenia narzędzi i metod wspomagających edukację, należy widzieć w nich również potencjalne oraz istniejące niebezpieczeństwa, zwłaszcza te płynące z Internetu. Obawę budzi fakt, iż wielu użytkowników, zwłaszcza dzieci jest niedostatecznie przygotowanych do wykorzystania potencjału informacyjnego Sieci, w której obok informacji pożytecznej spotkać może czasem tę nieprawdziwą i złą [7]. Brak umiejętności selekcji publikacji elektronicznych, głównie tych pozyskiwanych z Internetu, nieprzestrzeganie zasad prawnych i etycznych powoduje, iż często publikacje te są wykorzystywane przez młode pokolenie w sposób nieumiejętny, a czasami wręcz z naruszeniem prawa. Dlatego też *cenną umiejętnością jest poprawna synteza i dokonywanie podsumowań zdobytych informacji z wirtualnego świata. Towarzyszyć temu powinno zrozumienie i przestrzeganie podstawowych zasad prawnych i etycznych podczas wykorzystywania cyfrowych materiałów, które są publikowane w Sieci i z niej pozyskiwane* [1]. Warto zwrócić uwagę, że współczesna szkoła wielką estymą darzy liczne pomoce naukowe (w tym także e-publikacje). Czasami można odnieść wrażenie, że środek zastępuje cel. *Nie należy odrzucać dobrodziejstwa techniki* [takie jak e-publikacje], *ale dążyć do tego, żeby coraz doskonalsza forma przekazywanej wiedzy nie przesłoniła uczniom celu nauki* [4, s. 158]. Dlatego ważnym staje się również odpowiednie przygotowanie studentów do korzystania z e-publikacji, do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym [5], zdobycie odpowiednich kompetencji, w tym kompetencji informacyjnych [3]. Z uwagi na objętość niniejszego rozdziału przedstawiono tylko fragment wyników badań i płynących z nich wniosków.

Literatura

1. Gogołek W.: Technologie informacyjne mediów, Oficyna Wydawnicza ASPRA-JA, Warszawa 2005, s. 269.
2. Kupidura T., Bednarczyk H.: Aktywizacja zawodowa dorosłych na wsi – Projekt COST A23 ITeE – PIB, [w:] Edukacja informatyczna w aktywizacji dorosłych na wsi pod red. H. Bednarczyk, T. Kupidura, Wyd. Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom 2008, s. 90–117.
3. Lukáčová D.: Problematike vytvárania kompetencií v pregraduálnej a postgraduálnej príprave učiteľ'ov technických predmetov, [w:] 2008 Trendy ve vzdělávání. Informační technologie a technické vzdělávání red. M. Chráska, VOTOBIA Olomouc 2008, s. 158–161.
4. Musiał E., Pulak I.: E-szkola uzupełnieniem szkoły tradycyjnej, [w:] Technika-Informatyka-Edukacja. Teoretyczne i praktyczne problemy edukacji informatycznej pod red. W. Walata, Wyd. Oświatowe FOSZE, s. 158.
5. Piątek T.: Przygotowanie studentów do funkcjonowania w społeczeństwie informacyjnym, [w:] Zbornik prispevkov z medzinárodnej vedecko-odbornej konferencie „Technické uzdelanie ako súčasť všeobecného vzdelania”, red. Dubovská R., Wyd. Univerzita Mateja Bela, Banská Bystrica 2003, s. 358–362.
6. Piecuch A.: Edukacja informatyczna na początku trzeciego tysiąclecia, Wyd. Oświatowe FOSZE, Rzeszów 2008, s. 299.
7. Raczynska M.: Internet w szkole w świetle badań gimnazjów regionu radomskiego. Monografia nr 82, Wyd. Politechniki Radomskiej, s. 11.
8. Várkonyová B.: Information technologies supporting modern processes of teaching and effective research on universities, [w:] Technologie i systemy komunikacji oraz zarządzanie wiedzą pod red. L. Kiełtyki, Wyd. Difin, Warszawa 2008, s. 477.

Recenzent:
dr Krzysztof SYMELA

Dane korespondencyjne autora:

dr Maria RACZYŃSKA

Politechnika Radomska

Wydział Nauczycielski

e-mail: maria.raczynska@pr.radom.pl

Edukacja dorosłych w Internecie

Adult education in the Internet

Słowa kluczowe: edukacja dorosłych, edukacja ustawiczna, zasoby internetowe, bazy danych.

Key words: adult education, continuing education, Internet resources, date base.

Summary

The article presents the chosen Internet resources concerning “adult education” and “continuing learning”. The main ways of retrieving information are shown. The various kinds of Polish and foreign data bases are described (e. g. Baza Dolnośląskiej Biblioteki Pedagogicznej, Pedagog, British Education Index, ERIC). The paper highlights the role of digital libraries or the institutional websites in searching educational materials. Some search engines like browsers, library catalogues, Internet bibliographies or directories of open-access journals can also be useful.

Internet pozwala na szybki dostęp do poszukiwanej informacji. Nieustannie wzrastająca liczba publikacji sprawia, że dostęp do wiarygodnych i rzetelnych źródeł informacyjnych staje się coraz trudniejszy. Jednym ze sposobów dotarcia do specjalistycznej literatury są wyszukiwania w edukacyjnych bazach danych, bibliotekach cyfrowych lub poprzez naukowe wyszukiwarki, gromadzące opisy bibliograficzne dokumentów lub odnośników do ich pełnych tekstów. Przedstawiamy przegląd dostępnych w Internecie źródeł informacji naukowej oraz wybranych materiałów z dziedziny edukacji dorosłych.

Polskie bazy danych

Niestety nie ma wydawców oferujących pełnotekstowe polskie bazy danych z zakresu pedagogiki. Toteż zaczniemy nasz przegląd od baz bibliograficznych. Wszystkie są tworzone przez biblioteki i umieszczone w sieci do bezpłatnego korzystania.

Bazy Dolnośląskiej Biblioteki Pedagogicznej

<http://dbp.wroc.pl/podbazy/dbp03.htm>

Dolnośląskie biblioteki pedagogiczne udostępniły w Internecie bazę „EDUKACJA”, która zawiera opisy bibliograficzne artykułów z czasopism edukacyjnych. Baza działa w systemie ALEPH i można wyszukiwać w niej informacje poprzez indeksy: autorski, tytułowy, tytułów czasopism, haseł przedmiotowych, haseł osobowych i haseł geograficznych. W „Edukacji” działa system odsyłaczy ułatwiający poruszanie się wśród haseł przedmiotowych. Po wpisaniu

słów „edukacja dorosłych” system odsyła do hasła przedmiotowego „oświata dorosłych”. Mając przed sobą listę wyszukanych tytułów należy kliknąć na numer kolejny interesującego nas artykułu, a wtedy pokaże się pełny opis wraz z adnotacjami dotyczącymi treści dokumentu. Adnotacje przy artykułach są bardzo ważne, gdyż informują o ewentualnych wynikach badań zawartych w tekście lub danych statystycznych.

Najważniejsze dla użytkownika jest, że po wyszukaniu opisu artykułu, można prosić o zeskanowanie go i przysłanie mailem, a zamówienie jest realizowane w ciągu 48 godzin. Szybko otrzymuje się więc konkretny produkt. Cennik usług jest zamieszczony na stronach WWW służących do przeszukiwania bazy.

Druga baza znajdująca się na stronie Dolnośląskiej Biblioteki Pedagogicznej interesująca dla szukających informacji związanych z andragogiką to „**DOLNY ŚLĄSK**”. Zawiera opisy artykułów z czasopism (od lat 70.) dotyczących edukacji na terenie Dolnego Śląska. Bazę można przeglądać przez indeks: autorski, tytułowy, tytułów czasopism, słów kluczowych i haseł przedmiotowych.

W indeksie haseł przedmiotowych nie znajdziemy „oświaty dorosłych” ani odsyłacza. Należy wpisać hasło: „edukacja dorosłych”, a otrzyma się obecnie ponad 50 opisów.

• Pedagog

<http://www.bg.uni.opole.pl/dp/pedagog/>

Baza udostępniana przez Bibliotekę Główną Uniwersytetu Opolskiego zawiera opisy bibliograficzne książek, fragmentów z książek oraz artykułów z czasopism polskich z dziedziny edukacji znajdujących się w zbiorach biblioteki. Wyszukiwać można dokonywać poprzez indeks: autorów, tytułów i słowa kluczowe, które są hasłami przedmiotowymi nadanymi przez bibliotekarzy. Szukając zagadnień ogólnych z oświaty dorosłych trzeba pamiętać o odpowiedniej nazwie zagadnienia. Można wpisać słowo kluczowe: „edukacja dorosłych”, „oświata dorosłych”, „pedagogika dorosłych” lub „andragogika” i za każdym razem otrzymamy zbiór innych opisów. Niestety nie funkcjonuje w tej bazie system odsyłaczy, co może utrudniać poszukiwania.

Na stronie głównej bazy „Pedagog” znajduje się interfejs do wejścia dla komputerów spoza sieci Uniwersytetu Opolskiego. http://217.173.193.115/F/?func=find-b-0&local_base=uop03. Jest to bardzo przyjazny dostęp do bazy. Napisy są dużymi literami, co nie jest bez znaczenia dla osób mających słaby wzrok.

Bazy Biblioteki Narodowej

<http://mak.bn.org.pl/>

Bazy tworzone przez Bibliotekę Narodową najlepiej przeglądać używając multiwyszukiwarki **FIDKAR** <http://mak.bn.org.pl/fidkar>, która umożliwi równoczesne szybkie poszukiwania w zaznaczonych przez użytkownika bazach.

Bibliografia Zawartości Czasopism (BZCZ) zawiera opisy bibliograficzne artykułów z polskich czasopism naukowych łącznie z zeszytami naukowymi wyższych uczelni i instytutów naukowo-badawczych. Pominięto czasopisma fachowe z zakresu wojskowości, z zakresu nauk lekarskich, rolniczych, czasopisma techniczne wydawane przez NOT, czasopisma popularno-naukowe, dziecięce, młodzieżowe, kobiece, sportowe oraz informatory. Bibliografia jest podzielona na dwie bazy: BZCZ (2005-) i BZCZ (1996-2004).

Prasa: artykuły z gazet i tygodników polskich to bibliografia zawierająca opisy wybranych artykułów z czasopism: *Apokryf, Gazeta Bankowa, Gazeta Polska, Gazeta Wyborcza, Głos: tygodnik katolicko-narodowy, Głos Nauczycielski, Literacki Głos Nauczycielski, Myśl Polska, Najwyższy Czas, Niedziela, Nowa Myśl Polska, Nowe Państwo* (2001), *Nowe Życie Gospodarcze, Polityka, Prawo i Życie* (lata 1996–1998), *Przegląd, Przegląd Techniczny, Przegląd Tygodniowy, Rzeczpospolita, Tygodnik Powszechny, Tygodnik Solidarność, Wiadomości Kulturalne, Wprost, Życie Gospodarcze*. Tu także są do dyspozycji dwie bazy: Prasa (2005–) prowadzona wspólnie z bibliotekami publicznymi i Prasa (1996–2004).

Przewodnik Bibliograficzny rejestruje pozycje książkowe wydawane na terenie Polski, których wydawcą lub współwydawcą jest firma krajowa lub zagraniczna mająca siedzibę w Polsce, niezależnie od języka dokumentu.

W FIDKARZE można dokonywać poszukiwań we wszystkich tych bazach równocześnie poprzez indeks: autorski, tytułowy, haseł przedmiotowych, rzeczowy oraz słowa występujące w tytule.

Portal Nauka Polska udostępnia między innymi bazę „**Prace naukowe – (system SY-NABA)**” <http://bazy.opi.org.pl>, którą opracowuje Ośrodek Przetwarzania Informacji.

Zawarto w niej opisy prac naukowo-badawczych i badawczo-rozwojowych, rozpraw doktorskich i habilitacyjnych oraz ekspertyz naukowych wykonanych w polskich jednostkach naukowych. W bazie znajdują się prace wprowadzone od 1999 roku. Po wejściu do bazy należy kliknąć w prawym górnym rogu ikonkę „szukaj”. W formularzu wyszukiwania można wpisać albo imię i nazwisko autora pracy, albo tytuł lub słowo kluczowe. W słowach kluczowych można wpisać „edukacja dorosłych” czy „oświata dorosłych”. Za każdym razem otrzymujemy zbiór opisów innych prac, gdyż są to słowa nadane przez autora. Jest też jedna praca doktorska, której dano słowo kluczowe „pedagogika dorosłych”, ale nie dano słowa kluczowego „oświata dorosłych” i „pedagogika dorosłych”.

To wprowadza zamieszanie przy poszukiwaniu prac z konkretnego tematu, jak w każdej innej bazie, gdzie stosuje się słowa kluczowe, a nie hasła przedmiotowe.

Poszukując tekstów dokumentów związanych z oświatą dorosłych dobrze jest zagłądnąć do polskich bibliotek cyfrowych. Poszukiwania bardzo ułatwia

Serwis Federacji Bibliotek Cyfrowych

<http://fbc.pionier.net.pl/owoc>, który jest kolejnym etapem budowy sieci rozproszonych bibliotek cyfrowych i repozytoriów w Polsce. Nazwa serwisu FBC odzwierciedla jego charakter – serwis ten jest zbiorem zaawansowanych usług sieciowych, opartych na zasobach cyfrowych dostępnych w polskich bibliotekach cyfrowych i repozytoriach uruchomionych w sieci PIONIER na bazie oprogramowania „Dlibra”. Serwis umożliwia równoczesne wyszukiwanie materiałów we wszystkich należących do niego bibliotekach cyfrowych, co bardzo ułatwia wykorzystanie zasobów bibliotecznych i znacznie skraca czas poszukiwań. Biblioteki cyfrowe oferują użytkownikom nie tylko książki, ale także materiały pokonferencyjne, artykuły i materiały multimedialne (video z wykładu). Także w tym przypadku należy pamiętać o wyszukiwaniu poprzez różne słowa kluczowe. Przy wypełnianiu prostego formularza wyszukiwań użytkownik ma do wyboru dwie kolekcje. Można szukać tylko w kolekcji materiałów dostępnych w bibliotekach albo także w kolekcji dokumentów przeznaczonych dopiero do digitalizacji. Należy zwrócić uwagę, jakie opcje mamy zaznaczone automatycznie przy wchodzeniu do formularza.

W przypadku znalezienia opisów materiałów z drugiej kolekcji nie ma możliwości dotarcia do ich tekstów. Po otrzymaniu listy dokumentów odpowiadających na zapytanie można wybrać opis rozbudowany, by dowiedzieć się czegoś bliższego na ich temat, a następnie po kliknięciu na tytuł publikacji zapoznać się z tekstem.

Pedagogika on-line

<http://www.up.krakow.pl/biblio/oin/polecamy.html>

Serwis prowadzony przez Oddział Informacji Biblioteki Głównej Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie jest „księgozbiorem podręcznym” pomagającym w udzielaniu informacji studentom i pracownikom naukowym uczelni. Może jednak skorzystać z niego każdy zainteresowany „internauta”. Serwis składa się z trzech części: „Czasopisma”, „Edukacja”, „Psychologia”. W dziale „Edukacja” poukładano zagadnienia alfabetycznie z wyjątkiem umieszczonych na początku wortalu edukacyjnych i baz danych. W dziale „Edukacja dorosłych” zamieszczono zestawienia bibliograficzne dotyczące oświaty dorosłych i uniwersytetów trzeciego wieku oraz uniwersytetów otwartych, strony instytucji umieszczających opisy artykułów lub książek z andragogiki oraz pełne teksty artykułów dostępnych w sieci dotyczących różnych aspektów edukacji dorosłych w Polsce i za granicą. Zestawienia bibliograficzne przygotowane przez pracowników Oddziału są uaktualniane co pół roku i zawierają opisy artykułów w czasopismach, artykułów i fragmentów zamieszczanych w książkach oraz całych książek.

Kolejne miejsce w „Pedagogice on-line”, w którym można szukać tekstów dokumentów dotyczących szeroko pojętej oświaty dorosłych to dział „Czasopisma”, gdzie zebrano adresy internetowe polskich czasopism z dziedziny psychologii i edukacji. Przy każdym tytule zaznaczono, czy redakcja na stronie zamieszcza pełne teksty wszystkich artykułów, niektórych, czy tylko spisy treści poszczególnych numerów. Użytkownicy znajdą w tym miejscu dostęp do pełnych tekstów artykułów w *Edukacji Ustawicznej Dorosłych* z lat 2005 i 2006 oraz w *Roczniku Andragogicznym* wydawanym przez zespół Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego przy współpracy z Instytutem Technologii Eksploatacji. W Internecie dostępne są tomy rocznika od 1994 roku. Na stronie można znaleźć artykuły z zakresu pedagogiki dorosłych w zeszytach naukowych wydawanych przez poszczególne uczelnie i w czasopismach zajmującymi się różnymi zagadnieniami pedagogicznymi.

Oprócz zestawień bibliograficznych przygotowanych przez Bibliotekę Główną Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie w sieci można znaleźć zestawienia zamieszczone przez inne biblioteki dysponujące bogatym zbiorem materiałów z dziedziny pedagogiki.

• Biblioteka Pedagogiczna w Ostrołęce

http://www.bp.ostroleka.pl/testowy/index.php?option=com_content&task=view&id=129&Itemid=97 udostępnia internautom w swoim serwisie obecnie dwa zestawienia bibliograficzne: za lata 1997–2007 na temat oświaty dorosłych oraz dotyczące oświaty dorosłych na świecie sporządzone w wyborze przez Edytę Dobek.

• Elektroniczna Biblioteka Pedagogiczna

znajdująca się na platformie Stowarzyszenia Bibliotekarz Polskich – EBIB – Elektroniczna Biblioteka

<http://e-pedagogiczna.edu.pl/169,11.html> w zestawieniach dotyczących oświaty dorosłych zamieszcza spis książek opracowany przez **Pedagogiczną Bibliotekę Wojewódzką w Gdańsku** pt. „Andragogika (pedagogika dorosłych). Zestawienie bibliograficzne druków zwartych w wyborze w oparciu o zbiory Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej za lata 1971–2003”.

- **Pedagogiczna Biblioteka Wojewódzka w Rybniku**

<http://www.wom.edu.pl/biblioteka/rybnik/index.php?act=4&id=17> na swoich stronach WWW opublikowała zestawienie przygotowane przez Artura Różyckiego w oparciu o zbiory biblioteki pt. „Andragogika (pedagogika dorosłych): zestawienie w wyborze za okres 1957–2006”.

Zagraniczne instytucje związane z edukacją dorosłych

- **European Association for Education of Adults**

<http://www.eaea.org/>

Powstała w 1953 roku międzynarodowa organizacja non-profit, reprezentująca europejskie organizacje związane z edukacją dorosłych. Na stronie internetowej w dziale „Library” znajdują się publikacje online, multimedia, starsze numery czasopisma *Adult Education and Development*.

- **International Council for Adult Education**

<http://www.icae2.org/>

ICAE powstała w 1973 roku i ma na celu promowanie edukacji ustawicznej. Na stronie internetowej w dziale „Publications” zamieszczono pełny tekst tomu 40 z roku 2007 czasopisma *Convergence: International Journal of Adult Education*. Całe czasopismo dostępne jest tylko w subskrypcji.

- **UNESCO Institut for Lifelong Learning**

<http://www.unesco.org/uil/>

Jedna z sześciu instytucji edukacyjnych UNESCO. Na stronie domowej w dziale „Publication” znajdziemy listę publikacji instytutu wraz z krótkimi abstraktami. Pozycje te dostępne są w sprzedaży, niektóre z nich są bezpłatne.

Zagraniczne edukacyjne bazy danych

- **British Education Index**

http://www.leeds.ac.uk/bei/COLN/COLN_default.html

Powstał w latach 60. XX w. jako autorski i przedmiotowy indeks zawartości czasopism edukacyjnych publikowanych w Wielkiej Brytanii. W 1994 roku baza pojawiła się w Internecie. Obecnie dodatkowo oprócz czasopism umożliwia też korzystanie ze źródeł internetowych z dziedziny edukacji, np. materiałów konferencyjnych, rocznych raportów, adnotowanych bibliografii, pre-printów. Cała baza ma w chwili obecnej ponad 173 000 opisów i dostępna jest poprzez subskrypcję. W dziale „The free collections” wyszukiwanie może odbywać się przez

autora publikacji, hasła przedmiotowe, słowa kluczowe, a w opisie bibliograficznym pozycji znajduje się odnośnik do pełnego tekstu dokumentu. Tezaurus zawiera hasła z dziedziny edukacji dorosłych: adult education curriculum, adult vocational education, continuing education, preretirement education, universities of the third age, adult learning, adult development, lifelong learning, andragogy, open universities, postcompulsory education i inne.

- **ERIC Education Resource Information Center**

<http://www.eric.ed.gov/>

ERIC jest biblioteką cyfrową sponsorowaną przez Institute of Education Sciences (IES) i U. S. Department of Education. Zawiera ponad 1 200 000 opisów artykułów z czasopism książek, materiałów konferencyjnych i innych dokumentów związanych z edukacją. Niektórzy wydawcy czasopism dołączają do opisów także pełne teksty artykułów. Lista indeksowanych czasopism zawiera tytuły z edukacji dorosłych: *Adult Basic Education and Literacy Journal*, *Adult Education Quarterly*, *Adult Learning*, *Australian Journal of Adult Learning*, *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, *Journal of Adult Education* i inne. Wyszukiwanie tekstów ułatwia tezaurus, w którym znajdziemy takie hasła, jak np. adult education, adult learning, migrant adult education, lifelong education.

Zagraniczne instytucje edukacyjne

- **European Centre for the Development of Vocational Training**

<http://libserver.cedefop.eu.int/F>

Powstała w 1975 roku agencja pomagająca w rozwoju i promocji edukacji zawodowej w Unii Europejskiej. W dziale „Databases” dostępne są: „VET – Bibl – Bibliographical database”, „VET-eLIB – Digital library” (wszystkie dokumenty z pełnymi tekstami), „VET-iR – Internet Resources”. W opisach źródeł znajdujemy dane bibliograficzne, abstrakt, link do pełnego tekstu (jeśli taki jest dostępny w Internecie). Dokumenty indeksowane są przy użyciu European Training Thesaurus. Wyszukiwać można następujące hasła z edukacji dorosłych: adult learning, adult training, continuing education. W bazie „VET – Bibl” wyszukując hasło „adult learning” znaleziono 11 dokumentów w języku polskim (w tym tylko jeden odnośnik do pełnego tekstu).

- **International Bureau of Education**

<http://www.ibe.unesco.org/>

Zostało stworzone w Genewie w 1925 roku. Celem jego jest gromadzenie dokumentacji związanej z edukacją publiczną i prywatną, zainteresowanie badaniami w dziedzinie edukacji oraz koordynacja działań instytucji i stowarzyszeń edukacyjnych. Na stronie internetowej biura w dziale baz danych znajduje się „IBEDOCs – IBE – Bibliographic catalogue” zawierający spis artykułów, książek, raportów od 1971 roku, wśród których znaleźć można również dokumenty związane z edukacją dorosłych w poszczególnych krajach. Wyszukiwanie prowadzimy przez autora, tytuł, język, rok, hasła przedmiotowe. Szukając materiałów przez hasło „adult education” otrzymujemy opisy prawie 1500 dokumentów. W bazie znajduje się tylko 189 opisów w języku polskim (w tym 7 dotyczy kształcenia dorosłych).

- **PERINE – Pedagogical and Educational Research Information Network for Europe**

<http://dipf.de/perine/start/frameset.htm>

W dziale „Database” znajduje się „PERINE internet resource catalogue”, tworzony w kilku językach przez partnerów z Austrii, Danii, Niemiec, Węgier, Włoch, Litwy, Szwajcarii i Wielkiej Brytanii. Opisuje on i indeksuje internetowe źródła używając European Education Thesaurus. W bazie znajduje się obecnie 110 dokumentów wyszukanych przez hasło „adult education”, 17 – „adult education institute”, 173 – „lifelong learning”. Opis zawiera dane bibliograficzne dokumentu oraz link do strony internetowej.

Przy wyszukiwaniu materiałów na temat edukacji dorosłych w Internecie pomocne mogą być wyszukiwarki naukowe, ograniczające swe przeszukiwania tylko do profesjonalnych stron internetowych:

Scirus

<http://www.scirus.com/>

Narzędzie pozwalające na znalezienie artykułów z czasopism, książek, prac doktorskich, witryn internetowych uniwersytetów, prywatnych stron pracowników naukowych, materiałów konferencyjnych, zawartości baz danych itp. Wyszukiwane mogą być dokumenty w określonym formacie (pdf, html, word i in.).

SearchEdu. Com

<http://www.searchedu.com>

Wyszukiwarka naukowa będąca częścią Google, pozwalająca na znalezienie źródeł internetowych z całego świata dotyczących edukacji. Przeszukiwania można prowadzić ograniczając wyszukiwanie do witryn edukacyjnych, książek on-line, stron rządowych, Encyclopedia Britannica i in. Wpisując hasło „adult education” można w tej chwili znaleźć opisy ponad 18 000 książek on-line, w tym 900 z pełnym tekstem.

Google Scholar

<http://scholar.google.com/>

Pozwala na wyszukiwanie literatury naukowej (książki, artykuły, abstrakty, prace doktorskie itp.). Oprócz wyszukanego rezultatu pojawiają się też strony z nim związane, np. inne wersje artykułu, cytowania. Każdy wyszukany opis zawiera takie dane, jak autor, tytuł, źródło publikacji.

W poszukiwaniu polskich i zagranicznych książek z dziedziny edukacji dorosłych pomocne mogą być również katalogi biblioteczne, a do pełnych tekstów artykułów dotrzemy znajdując czasopisma open-access (z wolnym dostępem).

WorldCat

<http://www.worldcat.org>

Katalog zapewnia dostęp do kolekcji ponad 10 000 bibliotek z całego świata. Umożliwia znalezienie nie tylko książek, ale również artykułów z linkami do ich pełnych tekstów, materiałów audiowizualnych, dokumentów lub fotografii o znaczeniu lokalnym, niedostępnych do publicznego użytku zdigitalizowanych rzadkich zbiorów itp. Wyszukiwania można prowadzić poprzez m.in. słowa kluczowe, rodzaj publikacji (artykuły, książki, źródła internetowe i inne), język (w tym język polski), hasło przedmiotowe, czy też wybierając na przykład tylko dyserta-

cje naukowe. Obecnie w katalogu znaleziono opisy ponad 16 000 artykułów oraz ponad 71 000 książek z zakresu „adult education”.

DOAJ – Directory of Open Access Journals

<http://www.doaj.org/>

Serwis zawiera spis pełnotekstowych czasopism naukowych z różnych dziedzin wiedzy. W tej chwili zawiera opisy około 3800 tytułów i dostęp do prawie 243 000 artykułów. Obecnie w DOAJ jest 258 czasopism edukacyjnych, między którymi znajdziemy także związane z edukacją dorosłych i kształceniem ustawicznym: *Adult Education and Development*, *Inonu University Journal of the Faculty of Education* (Turcja), *Magazin erwachsenenbildung.at: Das Fachmedium für Forschung, Praxis und Diskurs* (Austria), *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development* (USA), *Seminar.net* (Norwegia), *VEGA: Periodico Elettronico di Cultura, Didattica e Formazione* (Włochy). Wyszukiwania artykułów można prowadzić m.in. przez słowa kluczowe używając terminów: adult education, adult learners, adult learning, adult distance education, continuing education, continuing education centers, lifelong education.

W artykule przedstawiono tylko bazy danych, serwisy i wyszukiwarki ogólnodostępne w sieci dla każdego użytkownika. Środowisko naukowe ma do dyspozycji oprócz tych źródeł informacji także zagraniczne bazy danych kupowane przez biblioteki uczelniane i udostępniane online w sieci uczelnianej z wybranych komputerów lub po podaniu hasła.

W bazach firm: **EBSCO**, **Elsevier** oraz **Springer** można znaleźć interesujące materiały z dziedziny edukacji. Firma Ebsco na swoim portalu oferuje trzy bazy, w których są dokumenty lub opisy bibliograficzne materiałów dotyczących edukacji dorosłych, edukacji ustawicznej, edukacji na odległość i innych zagadnień z pedagogiki. Są to bazy pełnotekstowe: „Academic Search Complete”, ostatnio dodana „Research Starters Education” oraz baza bibliograficzna „ERIC”. Stanowią one dobre źródło informacji o badaniach i programach prowadzonych za granicą.

To samo dotyczy baz firm Elsevier („Science Direct”) i Springer Verlag („Springer Link”), które zapewniają użytkownikom dostęp do pełnych tekstów artykułów z amerykańskich i europejskich czasopism.

Wiele bibliotek zakupiło bazy rejestrujące tylko opisy bibliograficzne dokumentów, takie jak: FRANCIS czy Scopus, które informują o artykułach publikowanych w czasopismach naukowych na całym świecie.

Obecnie przy dużej liczbie elektronicznych źródeł informacyjnych pomocą przy poszukiwaniach literatury służą pracownicy oddziałów informacji bibliotek naukowych, będący nie tylko bibliotekarzami, ale także info brokerami, którzy pośredniczą w wyszukiwaniu informacji.

Recenzent:

dr Dorota KOPROWSKA

Dane korespondencyjne autorów:

Ewa PIOTROWSKA

Renata ZAJĄC

Uniwersytet Pedagogiczny im. Komisji Edukacji Narodowej

Biblioteka Główna

30-084 Kraków

ul. Podchorążych 2

Biblioteka Edukacji Dorosłych – seria publikacji andragogicznych

Library of Adult Education – a series
of andragogical publications

„Biblioteka Edukacji Dorosłych” (BED) to seria wydawnicza prac andragogicznych ukazująca się od 1994 roku pod patronatem Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego (ATA). Publikacje adresowane są do szerokiego kręgu odbiorców zainteresowanych problematyką andragogiczną.

W ramach serii wydawane są publikacje powiązane z konferencjami organizowanymi przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne oraz różnorodne prace zbiorowe i autorskie podejmujące problemy z zakresu teorii i praktyki edukacji dorosłych w Polsce i na świecie. Do tej pory (styczeń 2009) w ramach serii ukazało się 41 prac

W 2008 roku Zarząd ATA powołał Radę Naukową serii BED w następującym składzie: Tadeusz Aleksander, Elżbieta Dubas, Alicja Kargulowa, Józef Półturzycki, Eleonora Sapia-Drewniak, Ewa Skibińska, Ewa Solarczyk-Ambrozik, Anna E. Wesołowska. Redaktorką serii została Agnieszka Stopińska-Pająk.

Zapraszamy do publikowania prac w ramach serii BED wszystkie osoby zainteresowane, w tym zwłaszcza młodych andragogów, pedagogów, a także przedstawicieli innych nauk humanistycznych i społecznych, podejmujących różnorodne zagadnienia związane z edukacją człowieka dorosłego. Nie zapewniamy środków finansowych na wydanie pracy (pomagamy w pozyskaniu środków), ale prace wydawane w BED będą recenzowane oraz promowane poprzez struktury i członków ATA.

Zgłoszenie pracy do publikacji w ramach serii BED należy kierować do redaktorki, na adres e-mailowy: agnieszka.stopinska@op.pl. Zasady przygotowania tekstu do druku w serii wydawniczej BED dostępne są na stronie ATA: www.ata.edu.pl

Wykaz opublikowanych tomów:

- T. 1. Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego – materiały z polsko-niemieckiej konferencji w Łodzi – pod redakcją E.A. Wesołowskiej, Toruń 1994.
- T. 2. Uniwersytety powszechne (ludowe) w Republice Federalnej Niemiec – praca zbiorowa pod redakcją N. Gregera, Toruń 1994.
- T. 3. Edukacja dorosłych w dobie przemian – materiały z I Toruńskiej Konferencji Andragogicznej pod redakcją E. A. Wesołowskiej, Toruń 1994.
- T. 4. Akademickie programy kształcenia andragogicznego – materiały z II Toruńskiej Konferencji Andragogicznej pod redakcją E.A. Wesołowskiej, Warszawa–Toruń 1994.

- T. 5. Szkoły wyższe a edukacja dorosłych – materiały z polsko-niemieckiej Konferencji Andragogicznej, Warszawa–Toruń 1995.
- T. 6. Wesołowska E.A., Edukacja dorosłych i system szkolny we Francji (nie ukazała się dotychczas)
- T. 7. Siemieniecki B., Komputery i hipermedia w edukacji dorosłych, Toruń 1995.
- T. 8. Współpraca w zakresie oświaty dorosłych polsko-niemieckich miast partnerskich – praca zbiorowa pod redakcją N.F.B. Gregera i M. Samlowskiego, Warszawa–Toruń 1995.
- T. 9. Przybylska E., Edukacja kobiet w systemie kształcenia dorosłych Republiki Federalnej Niemiec, Toruń 1996.
- T. 10. Nauczyciele edukacji dorosłych – materiały z III Ogólnopolskiej i Międzynarodowej Konferencji Andragogicznej w Toruniu 7–9 maja 1995 r., pod red. E.A. Wesołowskiej, Warszawa–Toruń 1996.
- T. 11. Kargul J., Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej, Toruń 1996.
- T. 12. Z tradycji polskiej teorii i praktyki andragogicznej – praca zbiorowa pod redakcją E. Sapii-Drewniak, A. Stopińskiej-Pająk, Toruń 1997.
- T. 13. Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych – praca zbiorowa pod redakcją T. Aleksandra, Toruń 1997.
- T. 14. Lesochina L.N., Społeczeństwo ludzi wykształconych? Społeczne uwarunkowania edukacji, przekład z języka rosyjskiego E.A. Wesołowska, Warszawa–Toruń 1997.
- T. 15. Półturzycki J., Edukacja dorosłych za granicą, Warszawa – Toruń 1998.
- T. 16. Europa jako temat jakościowych badań pedagogicznych – praca zbiorowa pod red. E. Dubas, H.M. Griesse, Warszawa–Toruń 1998.
- T. 17. Edukacja dorosłych – realia, problemy, prognoza – praca zbiorowa pod red. S. Wierszłowskiego, tłumaczenie z języka rosyjskiego, wprowadzenie i redakcja polskiego wydania E.A. Wesołowska, Warszawa 1999.
- T. 18. Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy – praca zbiorowa pod red. Ewy Przybylskiej, Warszawa 2000.
- T. 19. Przestrzeń życiowa i społeczna ludzi starszych – praca zbiorowa pod red. M. Dziegielewskiej, Warszawa 2000.
- T. 20. Integracja prac andragogów Europy Środkowej i Wschodniej – materiały z VI Toruńskiej (międzynarodowej) Konferencji Andragogicznej, redakcja i słowo wstępne E.A. Wesołowska, Płock 2000.
- T. 21. Kobiety a edukacja dorosłych – materiały VIII Toruńskiej Konferencji Andragogicznej, pod redakcją E.A. Wesołowskiej, Warszawa 2000.
- T. 22. Sapia-Drewniak E., Stopińska-Pająk A. (red.), Instytucjonalne formy edukacji dorosłych w II Rzeczypospolitej, Warszawa 2001.
- T. 23. Solarczyk H., Andragodzy w Niemczech w systemie edukacji ustawicznej, Płock 2002.
- T. 24. Gieseke W., Siebers R., H Solarczyk., Wesołowska E.A., Doświadczenia edukacyjne kobiet w Polsce i w RFN. Raport z badań biograficznych, Toruń 2002.
- T. 25. Wesołowska E.A. (red.), Edukacja dorosłych w dobie globalizmu, Płock–Warszawa 2002.
- T. 26. Greger N., Zawodowe kształcenie ustawiczne w Republice Federalnej Niemiec za szczególnym uwzględnieniem firm symulacyjnych, Warszawa 2002.

- T. 27. Dubas E., Czerniawska O. (red.), Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar, Warszawa 2002.
- T. 28. Wereszczyński K.: Wiedza o społeczeństwie w szkołach dla dorosłych wobec współczesnych potrzeb edukacyjnych (w przygotowaniu).
- T. 29. Kruszewski Z.P., Półturzycki J., Wesołowska E.A. (red.), Kształcenie ustawiczne idee i doświadczenia. Płock 2003.
- T. 30. Tomaszewska L., Edukacja kobiet w Polsce. Płock 2004.
- T. 31. Fabiś A., Edukacja ustawiczna w Szwajcarii. Mysłowice 2004.
- T. 32. Fabiś A., Kształcenie andragogów w Szwajcarii, Mysłowice 2005.
- T. 33. Góralska R., Półturzycki J. (red.), Edukacja ustawiczna w szkołach wyższych – od idei do praktyki, Toruń–Płock 2004.
- T. 34. Frąckowiak A., Pleskot-Makulska K., Półturzycki J., Edukacja dorosłych w Stanach Zjednoczonych – podstawowe problemy, Warszawa–Płock 2005.
- T. 34. Dubas E. (red.), Człowiek dorosłych istota /nie/znana, Łódź–Płock 2005.
- T. 35. Lubryczyńska K., Uniwersytety trzeciego wieku w Warszawie, Warszawa 2005.
- T. 36. Matlakiewicz A., Edukacja ustawiczna w ujęciu brytyjskim, Radom 2006.
- T. 37. Gelpi E., Przyszłość pracy, Warszawa 2006.
- T. 38. Horyń W. (red.), Innowacyjność w procesie kształcenia w uczelniach cywilnych i wojskowych, Wrocław–Warszawa 2006.
- T. 40. Barwińska D., Edukacja międzykulturowa w dwunarodowych stowarzyszeniach w świetle badań w Polsce i w Niemczech, Płock 2007.
- T. 41. A Frąckowiak., Półturzycki J., Edukacja dorosłych w Kanadzie, Radom 2008.

Dane korespondencyjne autora:

dr hab. Agnieszka STOPIŃSKA-PAJĄK, prof. UŚ

Uniwersytet Śląski,

Wydział Pedagogiki i Psychologii

40-126 Katowice

ul. Grażyńskiego 53

Biblioteka Pedagogiki Pracy

Library of Work Pedagogy

Jest to monograficzna seria wydawnicza, redaktorem naukowym jest prof. dr hab. H. Bednarczyk, ukazuje się od 1987 r., łącznie 197 tytułów, nakład 148 190 egz., w tym 42 tytuły w językach obcych. Monograficzna seria kontynuuje chlubne tradycje wydawanych wcześniej przez polskich nestorów pedagogiki pracy w Instytucie Kształcenia Zawodowego serii: **Szkoła – Zawód – Praca oraz Biblioteka Kształcenia Zawodowego**. Trzydziestoletni okres funkcjonowania subdyscypliny pedagogiki pracy zaowocował różnorodnymi wydawnictwami i artykułami o treści bezpośrednio związanej z pedagogiką pracy. Wydane książki z czasem pozwoliły monograficzną serię wydawniczą nazwać Biblioteką Pedagogiki Pracy. Seria obejmuje najbardziej aktualne problemy pedagogiki pracy: badania systemu ustawicznej edukacji zawodowej, kształcenia modułowego, standardów edukacyjnych i kwalifikacji zawodowych, jakości kształcenia. Liczne projekty polskie i międzynarodowe realizowane w ITeE – PIB miały swoje podsumowanie w publikacjach drukowanych w serii BPP: Sapia-Drewniak E., Jasiński Z., Bednarczyk H. (red.): *Adult Education at the Beginning of the 21 Century: Theoretical and Practical Contexts*. UO Opole, IIZ/DVV, Bonn; ITeE Radom, 2002; Woźniak I., Kwiatkowski S. (red.): *National Vocational Qualification Standards – The European Context*. Warszawa: MPiPS, 2007, Bednarczyk H., Łopacińska L. (ed.): *Innovative technologies in digital learning for adult people from rural areas*. Radom, 2007, Religa J. (red.): *E-Learning in SMEs – Examples from Six European Countries*, Radom: ITeE – PIB, 2007; Bednarczyk H., Koprowska D., Kacak I. *Transfer wiedzy i usług wsparcia do mikroprzedsiębiorstw – doświadczenia, refleksje*. Radom: ITeE – PIB, 2008. Współwydawcami byli nasi partnerzy zagraniczni, Instytuty Kształcenia Zawodowego: Centre Nationale de la Certification Professionnelle CNCP – Francja, Instituto Nacional de las Cualificaciones (Hiszpania), Welsh Assembly Government (Wielka Brytania), La Communauté française de Belgique (Belgia), National Centre for Technical and Vocational Education and Training Development (Rumunia), Scottish Executive (Wielka Brytania), Istituto per lo Sviluppo della formazione professionale dei lavoratori ISFOL (Włochy). Uniwersytety i instytuty kształcenia: DIE BIBB, Uniwersytet Humboldta, Brunel University, Turku Uniwersytet (Finlandia), Sheffield College (Wielka Brytania).

Opracowania i monografie autorstwa wielkich pedagogów: **Zawodoznawstwo** Tadeusza Nowackiego; **Podstawy dydaktyki kształcenia zawodowego** Franciszka Szloska, **Pedagogika pracy: doradztwo zawodowe**, Bednarczyk H., Żurek M., Figurski J. (red.), **Vademecum menadżera oświaty**, Plewka Cz., Bednarczyk H. stały się podstawową literaturą dla studentów

pedagogiki pracy. Publikacje w językach obcych, jak również wiele w języku polskim są wynikiem ponad 40 zrealizowanych w Instytucie projektów międzynarodowych, w których uczestniczyło łącznie ponad 80 instytucji naukowych i oświatowych z wszystkich krajów Unii Europejskiej i Europy Wschodniej.

Warto zauważyć, że Biblioteka jest dowodem wieloletniej współpracy Instytutu Technologii Eksploatacji praktycznie ze wszystkimi polskimi ośrodkami naukowymi pedagogiki pracy.

Dane korespondencyjne autora:

Joanna TOMCZYŃSKA

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB

26-600 Radom

ul. Pułaskiego 6/10

Standardy i ewaluacja w e-learningu

Bożena PRZYBOROWSKA

Instytut Maszyn Matematycznych, Warszawa

Rola metadanych w procesie zarządzania treściami e-learningowymi

The role of metadata in the process
of the management of e-content

Słowa kluczowe: metadane, e-learning, opis treści, SCORM.

Key words: metadata, e-learning, e-content description, SCORM.

Summary

The paper introduce standard specifications of using metadata conformed with SCORM 1.2 and SCORM 2004 standards for description of e-courses in the goal of dissemination, classification and search of the training contents in repositories and LMS platforms.

Wprowadzenie

Rozwój e-learningu, obejmujący procesy kształcenia i samokształcenia oparte na technologiach internetowych oraz związane z tym dążenie do szerokiego udostępniania utworzonych treści e-learningowych spowodowały konieczność zdefiniowania określonych wzorców – specyfikacji, zapewniających przenoszalność (ang. portability) zasobów szkoleniowych pomiędzy platformami szkoleniowymi różnych producentów i repozytoriami treści oraz dostęp, wymianę i wielokrotne wykorzystanie tych zasobów (interoperability). Standaryzacja dotyczy wielu aspektów: zawartości treści i ich agregacji, zasad pakowania i odtwarzania treści, nawigacji, słowników, opisów treści i innych zagadnień. Metadane spełniają rolę opisu danych treści szko-

leniowych. Upakowanie modułów szkoleniowych w standardowych strukturach, pozwala na umieszczanie tych modułów na platformach nauczania i dystrybuowanie ich pomiędzy systemami. Dla metadanych przyjęty został schemat opisu zawarty w specyfikacji standardu IMS (Instructional Management Systems Global Learning Consortium). Informacje zawarte w metadanych jest odczytywana i interpretowana przez platformę, co ułatwia poszukującym dotarcie do szkoleń o interesującej ich tematyce i zakresie wiedzy.

Prace nad standaryzacją e-learningu rozpoczęły się w 1999 roku i są procesem ciągłym. Kolejne wersje specyfikacji oraz standardów opracowywane są przez grupy i zespoły robocze wyłonione spośród wielu instytucji na całym świecie m.in. uznanych uniwersytetów, producentów narzędzi, dostawców usług i produktów e-learningowych.

Najpopularniejszą na rynku specyfikacją e-learningu jest **SCORM** – (Shareable Content Object Reference Model). Model SCORM powstał jako rezultat prac rozwojowych, prowadzonych przez organizacje, takie jak np. ARIADNE (Alliance of Remote Instructional Authoring & Distribution Networks for Europe), AICC (Aviation Industry Committee), CBT (Computer-Based Training), IEEE LTSC (Learning Technology Standards Committee), IMS (Global Learning Consortium), Inc., współpracujące z grupą inicjatywną ADL (Advanced Distributed Learning) pod egidą Departamentu Obrony USA

W roku 2001 zaakceptowano w modelu SCORM wielopoziomowe struktury treści szkoleniowych. Nowy model mógł zawierać moduły szkoleniowe o różnorodnej złożoności, począwszy od materiałów podstawowych, takich jak: rysunki, teksty, video-klipy, po obiekty bardziej złożone, jak: lekcje, kursy i zestawy kursów.

Następnie SCORM włącza w kolejne wersje swojego modelu specyfikacje innych firm. Pionierski model standardu metadanych wraz ze specyfikacją opisujących je słowników oparty był na wynikach prac inicjatywy Dublin Core, a kompletną specyfikację metadanych jako pierwszy opublikował **IMS**. Był to standard opisujący sposób znakowania i identyfikacji zawartości szkolenia oparty na XML. Model *IMS Learning Resource Meta-Data Information Model* powstał w roku 2001, a w grudniu 2002 przyjęty został przez IEEE jako standard pod nazwą LOM 1.0.

Model standardu **SCORM 1.2** zaimplementował zapożyczoną od IMS specyfikację dotyczącą pakowania treści szkoleniowych (IMS Content Packaging Information Model wer. 1.1.2, 2001) oraz specyfikację metadanych opartą na wersji 1.2.1 IMS Metadata i uwzględnił część standardu LOM przyjętego przez IEEE LTSC. Pozwala on już na uruchamianie szkoleń w różnych środowiskach.

Aktualny model **SCORM 1.3** opublikowany został w styczniu 2004 pod nazwą **SCORM 2004**. W modelu tym zaimplementowano dodatkowo specyfikację IMS dotyczącą „sequencing-u”, czyli reguł dynamicznej nawigacji umożliwiającej adaptacyjność kursów oraz wzbogacił model danych, którymi powinny posługiwać się platformy LMS. Aktualne specyfikacje precyzują sposób tworzenia treści kursów wykorzystujących technologie internetowe, klasyfikację obiektów i relacje zachodzące pomiędzy nimi. Standardy i kolejne specyfikacje metadanych IMS, zostały wchłonięte przez SCORM i stały się ich nieodłączną częścią.

Zgodność ze SCORM 2004 oznacza zgodność ze specyfikacją 1.3 IMS Metadata.

Przeznaczenie metadanych

Metadane są danymi o danych stanowiących treść szkolenia (kontent). Tworzą one mechanizm opisujący zarówno cały pakiet treści (Content Package), jak i wchodzące w jego skład moduły szkoleniowe o różnych poziomach złożoności. Intencją stosowania metadanych jest opisywanie modułów szkoleniowych w jednolity sposób za pomocą zdefiniowanej nomenklatury.

Wszystkie moduły zawierające kontent (opisane poniżej), a więc moduły złożone (CA – Content Aggregation), moduły współdzielone (SCO – Scharable Content Object) i moduły podstawowe (Assets) mogą być opisywane charakterystycznymi dla nich metadanymi.

Ogólnie rzecz ujmując **metadane służą do opisu wszystkich komponentów zawartych w pakiecie szkoleniowym**.

Metadane w strukturze pakietu e-kursu

• Model struktury pakietu elektronicznego kursu

Według specyfikacji SCORM pakiet treści (Content Package) zawiera moduły szkoleniowe, które mogą być częścią kursu, niezależnym kursem, jak i zbiorem kursów. Każdy z modułów może być opisany innymi metadanymi. Informacje w nich zawarte, interpretowane przez platformę LMS, pozwalają na odpowiednie wykonywanie treści szkoleniowych zawartych w kursie, wg predefiniowanej kolejności. Struktura pakietu elektronicznego kursu zawiera składniki definiujące proces przebiegu szkolenia:

- **Model treści** (Content Model): definiuje moduły treści szkolenia.
- **Pakowanie treści** (Content Packaging): określa strukturę grupującą moduły szkoleniowe i precyzuje, zdefiniowany przez autora szkolenia, proces wywoływania i łączenia poszczególnych modułów.
- **Metadane** (Metadata): mechanizm opisu modułów pakietu szkoleniowego.
- **Reguły nawigacji** (Sequencing and Navigation): informacje niezbędne do określenia, jakie moduły i w jakiej kolejności należy udostępniać szkolonemu zależnie od przebiegu procesu szkolenia.

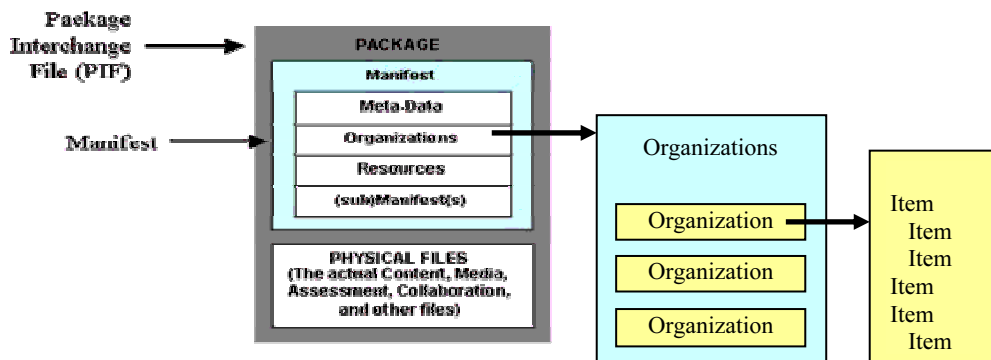
• Elementy pakietu elektronicznego kursu

Pakiet szkolenia oparty jest na modelu, który reprezentuje schemat powiązań i sposób udostępniania zasobów kursu. Na zasoby (resources) zawarte w strukturze pakietu mogą się składać zarówno materiały i pliki w formie elektronicznej, jak też i metody tworzenia z tych materiałów bardziej złożonych treści szkoleniowych i kolejności ich prezentacji.

Poniżej przedstawiono komponenty zintegrowanego pakietu elektronicznego kursu.

Zintegrowany pakiet szkoleniowy składa się z dwóch zasadniczych elementów: pliku opisującego organizację zawartości pakietu i zasoby, do których się odwołuje oraz z fizycznych plików składających się na tę zawartość.

Podstawowym plikiem pakietu jest **Manifest** w formacie XML, o nazwie „imsmanifest.xml”. W nim znajdują się odniesienia do wszystkich zasobów zawartych w pakiecie i wykorzystywanych w czasie wykonywania kursu.



Rys. 1. Zawartość pakietu treści elektronicznego kursu

Źródło: *Sharable Content Object Reference Model, Advanced Distributed Learning Initiative.*

Plik główny Manifestu może zawierać podrzędne struktury, tzw. subManifesty, a każda z tych instancji może zawierać sekcje:

- *Metadata (metadane)* – element XML opisujący manifest jako całość;
- *Organizations* – element XML opisujący struktury organizacyjne występujące w manifestcie. Może jeszcze być konieczny podział jej na mniejsze struktury *Organization*, np. w przypadku włączania treści szkoleniowych różnych autorów, co wiąże się z opisywaniem ich **różnymi metadanymi**. Każda ze struktur może być podzielona na pozycje szkoleniowe *Items*, a każda z pozycji może również posiadać **oddzielne metadane**. Treścią pozycji szkoleniowej *Items* może być odnośnik do modułu zewnętrznego (element `<resources>`, który wskazuje umiejscowienie zasobu) bądź też odnośnik do pliku zawierającego treści szkoleniowe;
- *Resources* (zasoby) – element XML zawierający odniesienia do wszystkich zasobów wymaganych w trakcie realizacji szkolenia, włączając w to odniesienia do plików zewnętrznych i **metadane** opisujące zasoby. Zasoby opisane w manifestcie mogą być plikami tekstowymi, multimedialnymi, stronami html itp., umieszczonymi w strukturze katalogów kursu lub dostępnymi poprzez adres URL określony w ramach elementu `<resource>` lub `<file>`.
- *subManifest* – jeden lub więcej logicznie zagnieżdżonych manifestów.

• Metadane w strukturze pakietu elektronicznego kursu

Metadane mogą pojawiać się w pakiecie treści elektronicznego kursu (Content Package) w miejscach charakterystycznych dla struktury pakietu, przedstawionych na rys. 1:

- **Manifest:** metadane manifestu (zgodnie ze specyfikacją IEEE LOM) różnią się od metadanych charakteryzujących inne moduły pakietu. Specyfikacja IMS dopuszcza występowanie w manifestcie trzech elementów:
 - *schema* – schemat definiujący standard metadanych (jeśli występuje, musi mieć wartość ‘ADL SCORM’),
 - *schemaversion* – wersja schematu metadanych (jeśli występuje, musi mieć wartość ‘1.2’ lub ‘1.3’),
 - *location* – umiejscowienie metadanych opisujących pakiet (np. URL).

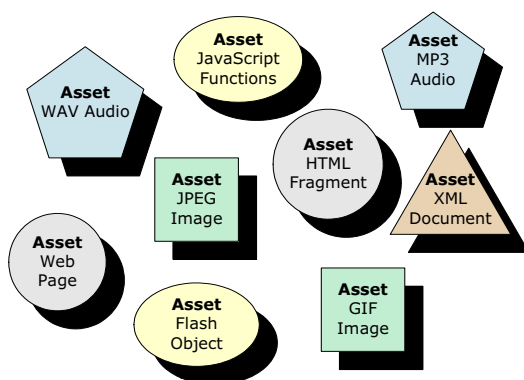
- **Organization** – element mogący wystąpić wielokrotnie w ramach struktury manifestu. Występuje wewnątrz elementu **Organizations**, którego metadane opisują moduł szkoleniowy jako całość i są określane w specyfikacji jako *SCORM Content Aggregation Metadata (CAM)*. Ewentualny podział na podelementy Organization jest wymagany, jeśli poszczególne składowe moduły szkoleniowego muszą być opisane odrębnymi metadanymi (np. moduły płatne i bezpłatne, różne prawa autorskie, moduły z różnych dziedzin, czy posiadających inne słowa kluczowe).
- **Item**: Metadane na tym poziomie są niezależne od kontekstu i opisują moduły szkoleniowe od strony ich wartości dydaktycznej. Moduły te mogą posiadać strukturę zagnieżdżoną, a opisujące je metadane specyfikacja określa jako *SCORM Activity Metadata*.
- **Resource**: metadane na tym poziomie opisują moduły szkoleniowe zawierające kontent: współużytkowalne (*SCO*) lub podstawowe (*Asset*), które specyfikacja określa jako *SCORM SCO Metadata* lub *Asset Metadata*.
- **File**: metadane na tym poziomie opisują kontent zawierający materiał podstawowy (rysunek, tekst html..) występujący niezależnie od kontekstu szkolenia i są określane jako *SCORM Asset Metadata*.
- **Metadane komponentów składowych modelu treści pakietu szkoleniowego**

Standard SCORM zdefiniował model tworzenia szkoleń z modułów kontentu i pakowania ich w określone struktury, opisywane metadanymi. Model ten dopuszcza konstruowanie szkoleń z materiałów podstawowych *Assets*, modułów *SCO*, które zawierają mechanizm komunikacji z platformą oraz złożonych modułów szkoleniowych *CA*. Wszystkie one mogą być opisane charakterystycznymi dla nich metadanymi.

Moduł podstawowy (Asset)

Moduł podstawowy zawiera takie zasoby, jak: tekst, obraz, dźwięk, strona html. Kilka zasobów może zostać połączonych, tworząc tym samym nowy moduł.

W strukturze XML pakietu szkoleniowego moduł *Asset* może być reprezentowany zarówno przez element `<file>`, jak i `<resource>`. Metadane występujące na tym poziomie muszą zawierać przynajmniej identyfikator, nazwę i opis, aby umożliwić odszukanie zasobu i jego użycie w kursie.

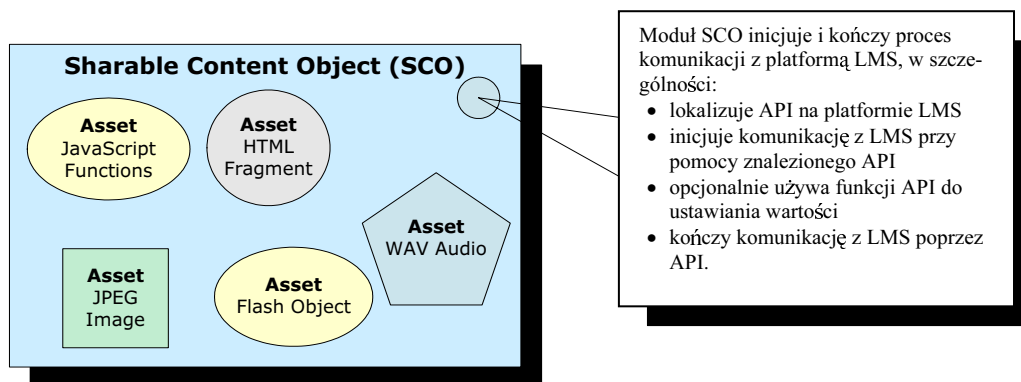


Rys. 2. Przykłady modułów podstawowych

Źródło: *Sharable Content Object Reference Model, Advanced Distributed Learning Initiative.*

Moduł współdzielony (SCO)

Moduł szkoleniowy *SCO* może zawierać jeden lub więcej modułów podstawowych i musi być wyposażony w mechanizm komunikacji z platformą LMS lub innymi modułami poprzez funkcje API (Application Programming Interface). Jest to moduł o najmniejszym stopniu złożoności rozpoznawany przez środowisko wykonawcze (Run-Time Environment). Moduły *SCO* mogą być łączone i wykorzystywane do tworzenia bardziej złożonych modułów. Każdy z nich może być opisany metadanymi, które zawierają wtedy więcej elementów obowiązkowych, niż te wymagane dla modułu Asset.

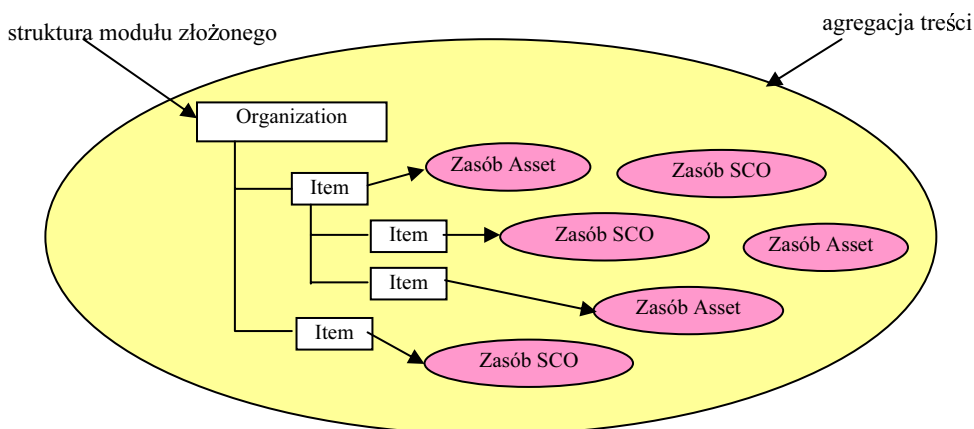


Rys. 3. Przykładowy moduł SCO

Źródło: *Sharable Content Object Reference Model, Advanced Distributed Learning Initiative.*

Moduł złożony (Content Aggregation)

Agregacja jest procesem łączenia modułów szkoleniowych w strukturę złożoną. Szkolenie powstaje poprzez dołączanie kolejnych modułów zawierających treści szkoleniowe tzw. kontent, a następnie zdefiniowanie reguł nawigacji pomiędzy nimi.



Rys. 4. Moduł złożony połączonych treści CA

Źródło: *Sharable Content Object Reference Model, Advanced Distributed Learning Initiative.*

Metadane złożonego modułu zawierającego kontent muszą zawierać przynajmniej te elementy, które pozwalają na ich udostępnianie i współdzielenie na platformie oraz klasyfikowanie zgodnie z przyjętym systemem taksonomicznym.

Metadane komponentów

Metadane mogą być umieszczone w każdym z opisanych powyżej modułów (*Asset*, *SCO*, *Activity*, *CA*), mogą też wystąpić w manifeście pakietu szkoleniowego kategoryzując w ten sposób poszczególne moduły.

Metadane pakietu elektronicznego kursu opisują zawartość pakietu i w strukturze pliku XML pojawiają się jako metadane *Manifestu*. Ich zadaniem jest dostarczenie kompletnej informacji o zawartości pakietu.

Poniższy przykład ilustruje użycie elementu `<adlcp:location>` określającego położenie pliku z metadanymi w układzie katalogów kursu (root).

```
<manifest>
  <metadata>
    <schema> ADL SCORM</schema>
    <schemaversion>1.2</schemaversion>
    <adlcp:location> packageMetadata.xml</adlcp:location>
  </metadata>
</manifest>
```

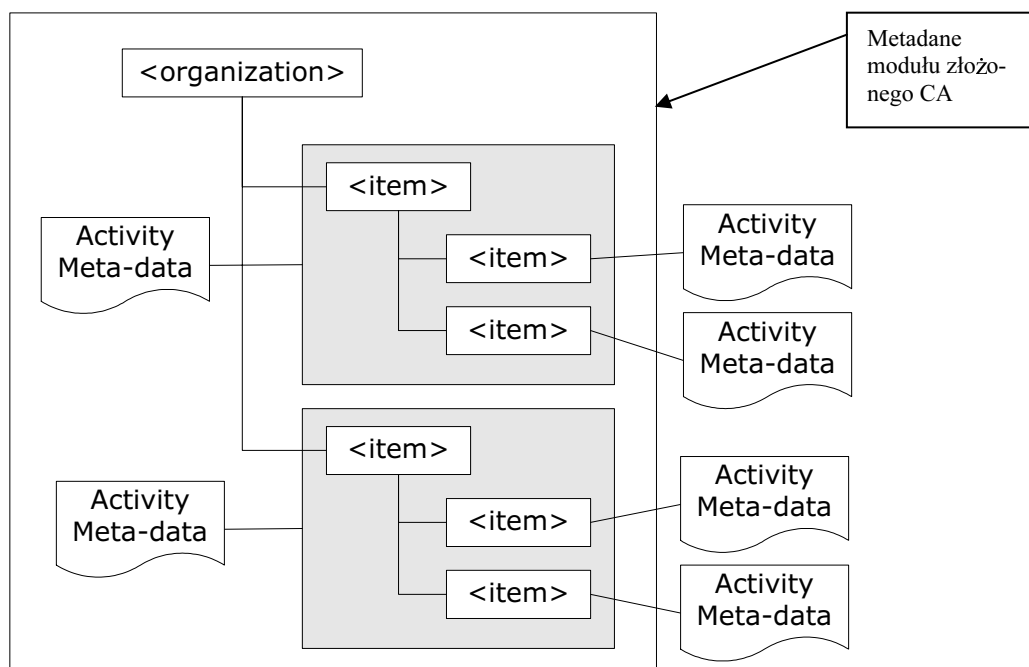
Źródło: *Specyfikacje IMS – Instructional Management System, Global Learning Consortium.*

Przykład ilustruje budowę pliku XML manifestu zawierającego metadane i określa położenie pliku zawierającego metadane (*packageMetadata*) w tym samym katalogu, co manifest (brak ścieżki).

Metadane złożonego modułu szkoleniowego *CA* mogą być umiejscowione bezpośrednio w pliku manifestu wewnątrz pary tagów `<metadata>` `>``</metadata>` lub w osobnym pliku z metadanymi, do którego odniesienie (np. w postaci adresu URL) znajduje się w elemencie `<adlcp:location>`. Metadane w module złożonym mogą występować wielokrotnie, w ramach poszczególnych elementów `<organization>` zawartych w manifeście pakietu. Celem ich jest dostarczenie informacji o autorach, zawartości i cechach zarówno całego szkolenia, jak i poszczególnych jego składowych.

Metadane modułu *Activity* opisują moduł szkoleniowy traktowany jako treść dydaktyczna. Ich zadaniem jest udostępnienie informacji o zawartości tematycznej szkolenia na platformie lub w repozytorium.

Poniżej zilustrowano rozmieszczenie metadanych w poszczególnych elementach struktury złożonego modułu szkoleniowego.

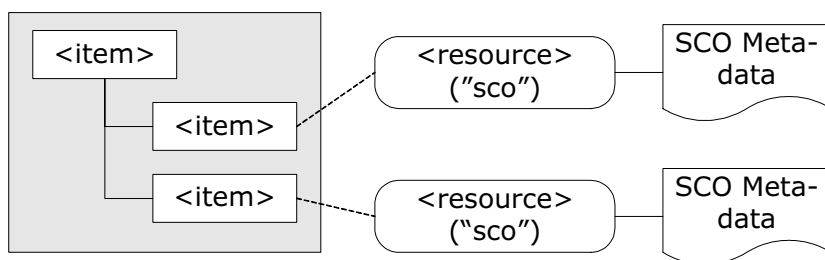


Rys. 5. Metadane modułu treści CA

Źródło: Sharable Content Object Reference Model, Advanced Distributed Learning Initiative.

Metadane modułu SCO opisują każdy komponent, który może być umieszczony na platformie jako niezależny moduł do wykorzystania w procesie nauczania. Metadane tego modułu szkoleniowego informują o jego tematyce i zastosowaniu, a po właściwej interpretacji przez platformę LMS stanowią kryteria wyszukiwania, po których użytkownik może dotrzeć do interesujących go szkoleń.

Poniższy przykład ilustruje rozmieszczenie metadanych w module SCO.



Rys. 6. Metadane modułu SCO

Źródło: Sharable Content Object Reference Model, Advanced Distributed Learning Initiative.

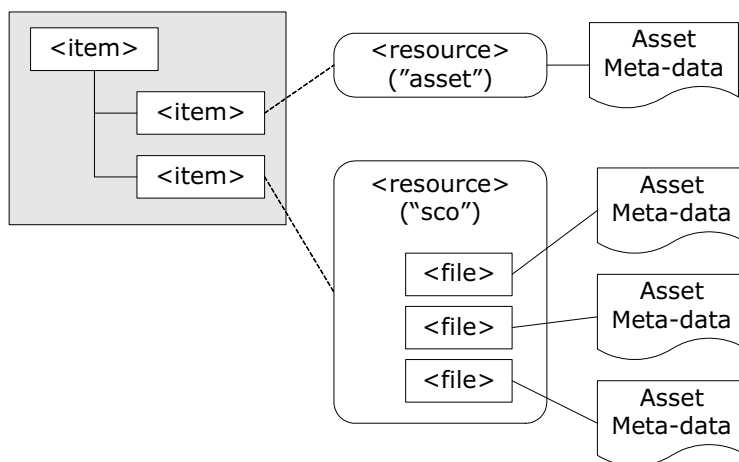
Metadane tego modułu są definiowane w strukturze XML w elemencie <resource> manifestu, którego atrybut ma wartość SCO 'adlcp:scormtype="sco"'. Jeśli plik metadanych jest umieszczony poza strukturą pakietu, to jego lokalizację wskazuje element <adlcp:location> umieszczony wewnątrz elementu <metadata>.

```
<resources>
  <resource type="webcontent" adlcp:scormtype="sco" href="sco.htm">
    <metadata>
      <adlcp:location>SCOMetadata.xml</adlcp:location>
    </metadata>
  </resource>
</resources>
```

Źródło: *Specyfikacje IMS – Instructional Management System, Global Learning Consortium.*

Metadane modułów podstawowych Assets opisują pliki zawierające materiały źródłowe dostępne w czasie szkolenia. Celem ich jest opisanie niezależnych od treści zasobów, takich jak: rysunek, tekst czy dźwięk, aby umożliwić ich odszukanie i wykorzystanie w czasie kursu.

Moduł podstawowy jest definiowany w strukturze XML poprzez użycie atrybutu 'adlcp:scormtype="asset"' w elemencie <resource> manifestu. Metadane zasobu podstawowego mogą również pojawić się w elemencie <file>, występującym jako element potomny elementu <resource>.



Rys. 7. Metadane modułu Asset

Źródło: *Sharable Content Object Reference Model, Advanced Distributed Learning Initiative.*

Jeśli plik metadanych jest umieszczony poza strukturą pakietu, to jego lokalizację określa element <adlcp:location> umieszczony wewnątrz elementu <metadata>.

Poniżej przedstawiono odwołanie do pliku metadanych modułu podstawowego w przypadku, kiedy jest on reprezentowany przez element <resource>.

```
<resources>
  <resource type="webcontent" adlcp:scormtype="asset" href="asset.htm">
    <metadata>
      <adlcp:location>assetMetadata.xml</adlcp:location>
    </metadata>
  </resource>
</resources>
```

oraz kiedy jest on reprezentowany przez element <file>.

```
<resources>
  <resource type="webcontent" adlcp:scormType="asset" href="asset.htm">
    <file href="asset.htm">
      <metadata>
        <adlcp:location>assetMetadata.xml</adlcp:location>
      </metadata>
    </file>
  </resource>
</resources>
```

Źródło: *Specyfikacje IMS – Instructional Management System, Global Learning Consortium.*

Element <adlcp:location> nie jest obowiązkowy, jeśli metadane występują bezpośrednio w pliku opisującym moduł szkoleniowy. Wtedy muszą być zawarte w elemencie <lom></lom>, umieszczonym w ramach elementu <metadata>. Poszczególne moduły, jak i pliki, do których występują odwołania, mogą też w ogóle nie być opisane metadanymi.

```
<resources>
  <resource type="webcontent" adlcp:scormType="asset" href="asset.htm">
    <file href="asset.htm">
      <metadata>
        <lom><!IMS Meta_data elements></lom>
      </metadata>
    </file>
    <file href="asset1.gif"/>
    <file href="asset2.txt"/>
    <file href="asset3.js"/>
    <file href="dir1/dir2/scriplet.html"/>
  </resource>
</resources>
```

Źródło: *Specyfikacje IMS – Instructional Management System, Global Learning Consortium.*

Obiektowy model metadanych

Model metadanych IMS (specyfikacja IEEE LOM v 1.0) został włączony na stałe do standardu SCORM. Model ten jest bardzo rozbudowany, ale zawarta w nim informacja ma uprościć korzystanie z różnorodnych modułów zawierających content szkoleniowy, poprzez ujednolicenie opisu ich przeznaczenia, klasyfikacji, definicji tematyki i słów kluczowych, określenie prawa własności, danych technicznych i edukacyjnych.

Schemat metadanych jest strukturą hierarchiczną i definiuje ponad 60 elementów, w tym ich wzajemne relacje i typy przechowywanych danych. Jest to o wiele za dużo niż potrzeba przeciętnemu użytkownikowi, dlatego określony został optymalny zestaw elementów wymaganych do opisu modułu szkoleniowego. Wszystkie obowiązkowe i opcjonalne elementy metadanych zostaną szerzej przedstawione w dalszej części artykułu. Należy w tym miejscu podkreślić, że żaden moduł nie musi być opisany metadanymi, ale jeśli już one występują – **powinny** być zgodne ze standardem.

• Dane opisujące obiekt

Podstawowe grupy danych opisujących moduł szkoleniowy zawierają:

- **dane ogólne** (unikalny identyfikator, tytuł, języki, opis ...),
- **aktualny stan i historia** (wersja, stan: *roboczy, końcowy, zweryfikowany*; współautorzy: *kto, co, kiedy, w jakiej roli...*),
- **metametadata** (język użyty do opisu metadanych, kto i kiedy opracował metadata...),
- **dane techniczne** (format, rozmiar, umiejscowienie modułu, wymagania na system operacyjny, przeglądarkę, ... opis instalacji, czas wykonywania modułu...),
- **dane edukacyjne** (typ interaktywności: *aktywny, prezentacyjny*; model edukacyjny: *ćwiczenie, symulacja, ankieta, test*; wiek szkolonego, dla którego przeznaczono szkolenie...),
- **prawa** (prawa autorskie, odpłatność za szkolenie),
- **relacje z innymi obiektami** (czy moduł jest częścią (jaką) innego modułu, czy odwołuje się do innego modułu...),
- **komentarz** (informacje dotyczące wykorzystania modułu),
- **klasyfikacja wg podanego systemu taksonomicznego** (wskazówki dotyczące umieszczenia modułu szkoleniowego w ramach standardowego systemu klasyfikacji lub w hierarchii własnego systemu katalogowania).

• Główne kategorie metadanych

Poniżej przedstawiono metadata oparte na standardzie IEEE LOM 1.0 opisujące poszczególne moduły szkoleniowe wg specyfikacji SCORM 1.2.

Metadata stanowią elementy i atrybuty zawarte w określonych tagach XML. Wszystkie metadata są zebrane i opisane w strukturze LOM (*Learning Object Metadata*), co oznacza, że element ten jest nadrzędny (ang. root node) w stosunku do wszystkich metadanych modułu szkoleniowego.

Przedstawione powyżej grupy danych charakteryzujących obiekt, opisywane są w zagnieźdzonych elementach struktury XML. Model LOM 1.0 definiuje 9 kategorii:

1. *General*,
2. *Lifecycle*,

3. *Metametadata*,
4. *Technical*,
5. *Educational*,
6. *Rights*,
7. *Relation*,
8. *Annotation*,
9. *Classification*.

Kompletność metadanych i ich obowiązkowe elementy w strukturze zależą od stopnia złożoności tworzonego modułu, jako niezależnego kontentu szkoleniowego. Zestaw wymaganych metadanych będzie uboższy dla modułu podstawowego Asset niż dla bardziej złożonych modułów, np. SCO lub CA.

Metadane plików, będących modułami współużytkownikowymi (SCO, CA), muszą obligatoryjnie zawierać takie informacje, jak: identyfikator, tytuł, opis, słowa kluczowe, wersję, stan i prawa autorskie oraz lokalizację modułu w sieci, określającą jego umiejscowienie w taksonomicznym systemie katalogowania. Informacje te umożliwią platformie sklasyfikowanie i lokalizację modułów szkoleniowych.

Poniżej wyszczególnione zostały metadane, które są **obowiązkowe** dla poszczególnych modułów szkoleniowych o różnej złożoności:

	CAM	Activity	SCO	Asset	Package
general – identifier	V	V	V		
general – title	V	V	V	V	
general – description	V	V	V	V	
general – keyword	V	V	V		
lifecycle – version	V	V	V		
lifecycle – status	V	V	V		
metametadata – identifier	V	V	V	V	
metametadata – metadataschema	V	V	V	V	V
technical – format	V	V	V	V	
technical – location	V	V	V	V	
rights – cost	V	V	V	V	
rights – copyrights	V	V	V	V	
classification – purpose	V	V	V		
classification – description	V	V	V		
classification – keyword	V	V	V		

Źródło: Specyfikacje IMS – Instructional Management System, Global Learning Consortium.

• Szczegółowy opis metadanych

Moduły szkoleniowe mogą zostać sklasyfikowane i umieszczone w repozytoriach, informacje zawarte w metadanych umożliwią ich szybkie wyszukanie. W tym celu jednak autor, weryfikator i każdy współtwórca szkolenia powinien zatroszczyć się o poprawnie merytoryczną treść metadanych, a przynajmniej zdefiniować elementy obowiązkowe.

Poniżej zostały opisane szczegółowo wszystkie kategorie metadanych.

Kategoria General

Kategoria **General** zawiera **ogólne informacje opisujące moduł szkoleniowy**. Są to podstawowe dane służące do opisu modułów typu: Asset, SCO, Activity czy CA. W kategorii tej występuje najwięcej tzw. danych obowiązkowych.

Nazwa elementu	Opis
identifier	Unikalny identyfikator modułu szkoleniowego
title	Tytuł – nazwa modułu umieszczana w systemie klasyfikacyjnym i w repozytorium. Element obowiązkowy.
language	Język lub języki (dopuszcza się wybór do 10 języków) komunikacji z użytkownikiem. Daje możliwość opisanie w wybranych językach tematyki i działania szkolenia. Jeśli wybór języków nie zostanie dokonany przez twórcę szkolenia, domyślnym językiem wszystkich opisów zawartych w metadanych będzie język ustawiony w kategorii <i>metametadata</i> . W razie jej braku, informacja o języku będzie nieokreślona.
description	Opis zawartości modułu szkoleniowego. Opisy można tworzyć w każdym z języków zdefiniowanych w elemencie <i>language</i> . Element obowiązkowy.
keyword	Słowo lub słowa kluczowe (maksymalnie 10) definiujące odnośniki do treści. Autor powinien wpisać słowa lub frazy, charakterystyczne dla tematyki szkolenia, które będą służyć dla potrzeb indeksowania i przeszukiwania systemów katalogowania oraz repozytoriów w ramach określonych dziedzin i tematów. Element jest obowiązkowy dla każdego modułu szkoleniowego z wyjątkiem podstawowego (Asset).
coverage	Element służy do opisu dziedziny, której dotyczy treść szkolenia (język, tematyka, okres, kultura, region geograficzny).
structure	Struktura organizacyjna modułu szkoleniowego wg słownika ¹⁾ .
aggregationlevel	Specyfikacja złożoności modułu szkoleniowego wg słownika ²⁾ .

słowniki wg wersji SCORM 1.2

¹⁾ *structure* { **Collection** (kolekcja), **Mixed** (mieszana), **Linear** (liniowa), **Hierarchical** (hierarchiczna), **Networked** (sieciowa), **Branched** (rozgałęziona), **Parceled** (dzielona), **Atomic** (podstawowa)}

²⁾ *aggregationlevel*

{ **1** – moduł podstawowy (Asset) – najniższy poziom złożoności

2 – zestaw modułów z dołączonymi zasobami podstawowymi lub lekcja

3 – kolekcja modułów poziomu 2 lub kurs

4 – złożony zestaw kursów}

• **Kategoria Lifecycle**

Kategoria **Lifecycle** opisuje bieżący stan i dokumentuje przebieg prac nad modulem szkoleniowym. Informuje też, kto i kiedy brał udział w poszczególnych fazach tworzenia i modyfikacji szkolenia.

Nazwa	Opis
version	Wersja modułu szkoleniowego. W trakcie pracy nad kursem mogą powstawać kolejne jego wersje. Element jest obowiązkowy dla modułów (SCO, CA) komunikujących się z platformami nauczania.
status	Wartość określająca bieżący stan zaawansowania prac przy tworzeniu modułu – wg słownika ¹⁾ . W czasie pracy grupowej, może służyć do komunikacji między projektantami poszczególnych modułów kursu. Element jest obowiązkowy dla modułów (SCO, CA) komunikujących się z platformami.
contribute	Element związany z tworzeniem i upowszechnianiem modułu szkoleniowego. Obejmuje wykaz osób lub organizacji, które uczestniczyły w pracach nad zawartością kursu. Element ma strukturę złożoną i określa, kto (centity), w jakim charakterze (role) i kiedy (date) pracował przy tworzeniu modułu szkoleniowego. Element potomny <i>role</i> jest wartością słownikową wybieraną z listy ²⁾ .

słowniki wg wersji SCORM 1.2

¹⁾ status {**Draft** (roboczy), **Final** (końcowy), **Revised** (po rewizji), **Unavailable** (nieznany)}

²⁾ *contribute.role* {**Author** (autor), **Publisher** (wydawca), **Initiator** (zleceniodawca), **Terminator** (przyjmujący), **Validator** (weryfikator), **Editor** (redaktor), **Graphical Designer** (grafik), **Technical Implementer** (redaktor treści), **Content Provider** (dostawca materiałów), **Technical Validator** (weryfikator jakości technicznej), **Educational Validator** (weryfikator jakości edukacyjnej), **Script Writer** (programista skryptów JavaScript), **Instructional Designer** (dydaktyk medialny)}

Element *contribute* jest kolekcją, co oznacza możliwość opisanie wielu jednostek, które brały udział w pracach nad tworzeniem i modyfikacją szkolenia. Każdy element podaje nazwę organizacji lub osób i definiuje charakter ich prac.

• Kategoria Metametadata

Kategoria **Metametadata** grupuje **informacje o strukturze samych metadanych**, a nie o module szkoleniowym, które one opisują. Definiuje, kto tworzył bieżące metadane, kiedy i w jakiej roli występował, a także określa referencje do schematów opisu wykorzystywanych standardów.

Nazwa elementu	Opis
identifier	Identyfikator modułu
contribute	Element zawiera informacje o jednostkach upowszechniających metadane. Obejmuje wykaz osób lub organizacji, które przyczyniły się do tworzenia samych metadanych. Prócz nazwy jednostki, ustawić można jej rolę w opracowaniu metadanych – wg słownika ¹⁾ i datę zdarzenia.
metadataschema	Nazwa i wersja zatwierdzonych specyfikacji wykorzystanych przy tworzeniu instancji metadanych. Metadane mogą być dostosowane do kilku istniejących schematów. Wymagana jest zgodność opisu metadanych przynajmniej z dwoma schematami: LOM 1.0 oraz SCORM 1.2 lub SCORM 1.3 ²⁾ . Element jest obowiązkowy. Mogą być wymienione dodatkowe wykorzystywane schematy.

language	Język opisywanych metadanych, który jest jednocześnie językiem domyślnym dla wszystkich opisów tekstowych w bieżących metadanych. Język określony w tej kategorii dotyczy metadanych, podczas gdy języki (element <i>language</i>) określone w kategorii <i>general</i>, umożliwiają dodawanie opisów w różnych językach, a język (element <i>language</i>) określony w kategorii <i>educational</i>, określa język treści modułu szkoleniowego. Element ten nie jest obowiązkowy, a jego brak oznacza, że język tworzonych tekstów nie będzie określony, dlatego dobrze jest zadeklarować język domyślny przy implementacji.
----------	---

¹⁾ *contribute.role* {**Author** (autor), **Validator** (weryfikator)}

²⁾ W celu reprezentacji jednego z dwóch wymaganych schematów muszą pojawić się teksty określające te schematy:

- LOMv1.0: wskazuje zgodność z podstawowym schematem LOM 1.0
- ADL SCORMv1.2: wskazuje zgodność z profilem metadanych wg modelu wersji SCORM 1.2 lub
- ADL SCORMv1.3: wskazuje zgodność z profilem metadanych wg modelu wersji SCORM 2004 (1.3)

Element *contribute* jest elementem złożonym i pozwala opisać wiele osób i organizacji, które uczestniczyły w pracach nad metadanymi.

Element *metadataschema* jest elementem złożonym i umożliwia dodanie wielu schematów, z którymi zgodne są metadane. Dwa z nich, opisane powyżej, powinny być standardowo połączone do opisu metadanych.

• Kategoria Technical

Kategoria Technical zawiera wymagania techniczne i charakterystykę modułu szkoleniowego.

Nazwa elementu	Opis
format	Element reprezentuje typy danych stosowanych w modułach szkoleniowych. Służy do identyfikacji oprogramowania niezbędnego i/lub zalecanego do uruchomienia wszystkich komponentów modułu. Opis może być dowolnym tekstem lub tekstem typu MIME (np. text/html, image/jpg, video/mpeg...). Element jest obowiązkowy.
size	Rozmiar komponentu w bajtach, jako wartość dziesiętna ¹⁾ .
location	Lokalizacja określająca, gdzie fizycznie znajduje się moduł szkoleniowy opisywany bieżącymi metadanymi. Jeśli moduł jest umiejscowiony lokalnie, wraz z pakietem szkolenia, do którego należy, lokalizacja może być określona jako relatywna ścieżka, w stosunku do katalogu lokalizacji pakietu szkoleniowego. Przykładowo: <i>Lesson01/Module01/Resources/SCO01.htm</i>. Jeśli moduł jest dostępny w sieci, to umiejscowienie modułu musi być określone jako adres w sieci (URL) lub metoda umożliwiająca identyfikację (URI). Można zdefiniować kilka elementów <i>location</i>, a porządek umieszczenia odnośników wskazuje na kolejność poszukiwań modułu. Element jest obowiązkowy.
requirement	Określa wymagania na sprzęt i oprogramowanie wymagane dla uruchomienia modułu szkoleniowego. Jeśli jest ich kilka, to wszystkie, określone w elemencie <i>requirement</i> muszą być spełnione. Każdy element może zawierać podelementy, które określają jakie opcjonalne oprogramowanie i w jakich wersjach może być przydatne do korzystania z modułu. Poniżej szczegółowy opis elementu ²⁾.

instalationremarks	Element opisujący sposób instalacji modułu szkoleniowego i/lub całego wymaganego środowiska uruchomieniowego. Element może zawierać instrukcje i wskazówki dotyczące działania i wymagań platformy LMS, jak i udostępnienia kursu. Może zawierać także bardziej szczegółowe opisy na wymagania techniczne komponentów.
otherplatform reuirements	Informacje o dodatkowych wymaganiach modułu szkoleniowego, dotyczące sprzętu, oprogramowania i instalacji, które nie zostały opisane w innych elementach kategorii <i>Technical</i>.
duration	Określa czas wykonywania komponentu odtwarzanego w sposób ciągły (szczególnie dotyczy dźwięku, filmu, animacji, symulacji).

¹⁾ Zalecane wartości dla modułów szkoleniowych o różnej złożoności

- pakiet (*Package*): rozmiar pakietu modułu szkoleniowego. Jeśli jest on skompresowany, element *size* określa rozmiar skompresowanego pliku, w przeciwnym przypadku sumę rozmiarów wszystkich plików pakietu.
- moduł złożony (*CA*): rozmiar modułu szkoleniowego. Może się on różnić od rozmiaru pakietu, gdyż ten może zawierać dodatkowe pliki np. do sprawdzania poprawności manifestu, schematy przyjętych standardów.
- moduł tematyczny (*Activity*): jego rozmiar odzwierciedla tylko pliki wykorzystane do utworzenia treści dydaktycznej i zależy od tego, czy jest to plik samodzielny czy złożony z innych modułów tematycznych.
- współdzielony moduł (*SCO*): rozmiar odzwierciedla wielkości wszystkich reprezentujących go komponentów (*resources*) oraz wszystkich tworzących go plików, do których zawiera odniesienia.
- moduł podstawowy (*Asset*): rozmiar pliku zawierającego materiał podstawowy.

²⁾ W wersji standardu LOM przyjętej w SCORM 1.2 każdy obowiązkowy element kolekcji elementów *Requirement* (operator AND) zawiera elementy potomne:

- *type* – techniczne wymagania dostępu do modułu określane wg słownika {**Operating System, Browser**}
- *name* – nazwa technologii lub środowisko wymagane dla korzystania z modułu szkoleniowego określane wg słownika np. jeśli *type* = '**OperatingSystem**', do wyboru: {**PC-DOS, MS-Windows, MacOS, Unix, Multi-OS, Other, None**}, jeśli *type* = '**Browser**' do wyboru: {**Any, Netscape Communicator, Microsoft Internet Explorer, Opera**}
- *minimumversion* – najstarsza wersja technologii zapewniająca prawidłowe działanie modułu
- *maximumversion* – najnowsza wersja technologii zapewniająca prawidłowe działanie modułu

W wersji standardu LOM przyjętej w SCORM 1.3 każdy obowiązkowy element kolekcji zawiera opis zarówno elementów wymaganych (*Requirement*), jak i opcjonalnych (*OrComposite*), które mogą być wykorzystane przy odtwarzaniu czy prezentacji modułu szkoleniowego. Na przykład można określić wymagania modułu dotyczące przeglądarki, która będzie go wyświetlać, jako pozycję obowiązkową *Required*

- *Microsoft Internet Explorer*
 - *minimumversion*: 5.0
 - *maximumversion*: 6.0

lub pozycję opcjonalną (element *OrComposite*)

- *Netscape Communicator*
 - *minimumversion*: 4.7.9
 - *maximumversion*: 5.0

Element *requirement* jest kolekcją, co oznacza możliwość określenia wielu wymagań na oprogramowanie i jego wersje, zarówno składników obowiązkowych, jak i opcjonalnych, wymaganych do korzystania z modułu.

• Kategoria Educational

Kategoria **Educational** charakteryzuje **pedagogiczną i edukacyjną wartość** modułu szkoleniowego. Jest ona wykorzystywana do zdefiniowania zawartości, poziomu i jakości szkolenia. Kategoria ta jest wykorzystywana jako informacja dla nauczycieli, menedżerów, twórców szkoleń i samych szkolonych.

Nazwa elementu	Opis
interactivitytype	Główny tryb szkolenia w czasie działania danego modułu (szkolenie statyczne, dynamiczne..) – wg słownika ¹⁾ .
learningresource type	Rodzaj obiektu szkoleniowego (symulacje, testy, pytania, informacje..) – wg słownika ²⁾ . Element jest pozwala opisać wiele typów wykorzystywanych zasobów.
interactivitylevel	Określenie, w jakim stopniu użytkownik może mieć wpływ na przebieg szkolenia, np. na poziom dostępności kontentu dla różnych społeczności narodowych – wg słownika ³⁾ .
semanticdensity	Subiektywna ocena stopnia użyteczności i zwięzłości modułu szkoleniowego – wg słownika ⁴⁾ .
intendeduserrole	Główna grupa odbiorców modułu szkoleniowego – wg słownika ⁵⁾ . Jest elementem powtarzalnym, umożliwiającym opisanie różnych grup użytkowników.
context	Podstawowa grupa użytkowników, dla której przeznaczono moduł szkoleniowy – wg słownika ⁶⁾ .
typicalagerange	Wiek użytkownika, dla którego przeznaczone jest szkolenie. Może być przedstawiony w formie zakresu wiekowego (18 – 25 lub 18-), ale też opisowo (tylko dla dorosłych).
difficulty	Stopień trudności materiału określony dla grupy, dla której szkolenie jest przeznaczone (zdefiniowanej przez elementy <i>typicalagerange</i> i <i>context</i>) – wg słownika ⁷⁾ .
typicallearning time	Element określa przeciętny czas szkolenia jednego użytkownika – członka grupy scharakteryzowanej przez elementy <i>typicalagerange</i> i <i>context</i> .
description	Opis sposobu użytkowania szkolenia.
language	Język treści szkolenia (kontentu).

Słowniki wg wersji SCORM 1.2:

¹⁾ *interactivitytype* {**Active** (aktywny), **Expositive** (informacyjny), **Mixed** (mieszany), **Undefined**}

²⁾ *learningresource type* {**Exercise** (ćwiczenie), **Simulation** (symulacja), **Questionnaire** (ankieta), **Diagram**, **Figure**, **Graph**, **Index**, **Slide**, **Table**, **Narrative Text**, **Exam** (sprawdzian), **Experiment**, **ProblemStatement**, **SelfAssessment**(test)}

³⁾ *interactivitylevel* {**very low**, **low**, **medium**, **high**, **very high**}

⁴⁾ *semanticdensity* {**very low**, **low**, **medium**, **high**, **very high**}

⁵⁾ *intendeduserrole* {**Teacher** (wykorzystuje szkolenie w celu nauczania), **Author** (tworzy i publikuje moduły szkoleniowe), **Learner** (wykorzystuje szkolenie w celu przeszkolenia się i poszerzenia wiadomości), **Manager** (zajmuje się upowszechnianiem i dostarczaniem szkoleń)}

⁶⁾ *context* {**Primary Education**, **Secondary Education**, **Higher Education**, **University First Cycle**, **University Second Cycle**, **University Postgrade**, **Technical School First Cycle**, **Technical School Second Cycle**, **Professional Formation**, **Continuous Formation**, **Vocational Training**}

⁷⁾ *difficulty* {**very easy**, **easy**, **medium**, **difficult**, **very difficult**}.

Kategoria *Educational* jest kolekcją, co oznacza możliwość zdefiniowania wielu szczegółowych parametrów opisu obiektu pod względem edukacyjnym i w różnych aspektach.

• Kategoria Rights

Kategoria **Rights** określa **warunki użytkowania zasobów** opisywanego modułu szkoleniowego. Specyfikuje prawa autorskie i warunki płatności za wykorzystanie obiektu.

Nazwa elementu	Opis
cost	Informacja czy użytkowanie modułu szkoleniowego jest płatne (yes/no). Element jest obowiązkowy.
copyright and other restrictions	Informacja czy moduł jest chroniony prawem autorskim (yes/no). Element jest obowiązkowy.
description	Dodatkowe komentarze odnośnie warunków użytkowania modułu szkoleniowego.

• Kategoria Relation

Kategoria **Relation** grupuje **cechy definiujące relacje** pomiędzy opisywanym modulem szkoleniowym a innymi, powiązanymi z nim. Element może występować wielokrotnie, gdyż każdy wykorzystywany w szkoleniu moduł docelowy powinien być opisany osobną relacją.

Nazwa elementu	Opis
kind	Rodzaj relacji opisywanego modułu szkoleniowego w stosunku do modułu docelowego – wg słownika ¹⁾ , którego położenie jest określone elementem <i>resource</i> .
resource (identifier-catalog)	Określa położenie docelowego modułu, do którego odnosi się opisywana relacja. Może być to identyfikator systemu katalogowania lub inny identyfikator przestrzeni nazw, gdzie znajduje się moduł. Przykładowe istniejące systemy: • Universal Resource Identifier (URI) • Universal Resource Name (URN) • Digital Object Identifier (DOI) • International Standard Book Numbers (ISBN) • International Standard Serial Numbers (ISSN)
resource (identifier-entry)	Specyfikuje identyfikator w ramach systemu katalogowania określonego elementem <i>catalog</i> , pozwalający zidentyfikować poszukiwany obiekt docelowy. Na przykład w systemie URI lokalizacja może wyglądać: http://www.adlnet.org/content/C0_01 .
resource description	Opis docelowego modułu, do którego odnosi się relacja.

Słowniki wg SCORM 1.2

¹⁾*relationKind*{**IsPartOf, HasPart, IsVersionOf, HasVersion, IsFormatOf, HasFormat, References, IsReferencedBy, IsBasedOn, IsBasisFor, Requires, IsRequiredBy**}

Kategoria *Relation* jest kolekcją, co oznacza możliwość określenia dla każdego modułu wielu relacji, zarówno podrzędnych, jak i nadrzędnych.

• Kategoria Annotation

Kategoria **Annotation** zawiera **komentarze** opisujące aspekty edukacyjne wykorzystania modułu szkoleniowego wraz z informacją o autorach tych komentarzy.

Nazwa elementu	Opis
person	Dane dotyczące autora komentarza, który może być organizacją, jednostką, osobą prawną.
date	Data utworzenia komentarza.
description	Treść komentarza zawierająca dowolne opisy szkolenia w języku zdefiniowanym jako domyślny w <i>metametadata</i> .

Kategoria *Annotation* jest kolekcją, co oznacza możliwość tworzenia wielu komentarzy.

• Kategoria Classification

Kategoria *Classification* opisuje moduł szkoleniowy wg różnych systemów katalogowania, w których może być on sklasyfikowany.

Nazwa elementu	Opis
purpose	Klasyfikacja modułu szkoleniowego wg przeznaczenia – wartość wg słownika ¹⁾ . Element jest obowiązkowy dla wersji SCORM 1.2.
taxonpath	Ścieżka lub ścieżki taksonomiczne lokalizacji modułu w układzie katalogowania. Każda ścieżka może określać położenie modułu w osobnym systemie klasyfikacji i umiejscawia moduł szkoleniowy w konkretnej dziedzinie bądź na płaszczyźnie taksonomii ²⁾ .
description	Opis modułu w relacji do klasyfikacji zawartej w elemencie <i>purpose</i> , w odniesieniu do dyscypliny wiedzy, idei, poziomu umiejętności, wymagań edukacyjnych. Element jest obowiązkowy dla wersji SCORM 1.2.
keyword	Słowa kluczowe i frazy opisujące moduł szkoleniowy w relacji do klasyfikacji zdefiniowanej w elemencie <i>purpose</i> . Element jest obowiązkowy dla wersji SCORM 1.2.

¹⁾ Pozycje słownika klasyfikujące moduł szkoleniowy według jego przeznaczenia: {**Discipline** (przeszkolenie), **Idea**, **Prerequisite** (szkolenie wprowadzające), **Educational Objective**, **Accessibility Restrictions**, **Educational Level**, **Skill Level**, **Security Level**}.

²⁾ Każda ścieżka taksonomiczna opisywana jest dwoma elementami potomnymi:

- *source* – jest nazwą dowolnego, ogólnie przyjętego lub zdefiniowanego przez użytkownika systemu klasyfikacji, a więc specyfikuje taksonomię (lub taksonomie), w ramach której(ych) umieszczony jest moduł szkoleniowy,
- *taxon* – termin w taksonomii określający rodzaj lub kategorię modułu szkoleniowego. Taxon posiada indeks i etykietę alfanumeryczną pod jaką występuje w hierarchii systemu klasyfikacji:
 - **id** identyfikator indeksu może być liczbą lub kombinacją liter
 - **entry** etykieta tekstowa indeksu.

Przykład

```
taxonpath
  source ADL SCORM
  taxon
    id I
    entry Moduł Content Aggregation
  taxon
    id I.1
    entry Zasady tworzenia kontentu
  taxon
    id I.1.1
    entry Dołączanie zasobów
```

Źródło: Specyfikacje IMS – Instructional Management System, Global Learning Consortium.

Kategoria *Classification* jest kolekcją, co umożliwia klasyfikację modułu w wielu systemach.

Elementy *keyword* należą do kolekcji słów kluczowych systemu klasyfikacji.

Tworzenie metadanych

Przekazywanie danych opisujących szkolenie realizowane jest poprzez język XML. Metadane określone są przez elementy i atrybuty zawarte w tagach standardowego obiektu LOM 1.0. Ten element rodzicielski struktury metadanych występuje tylko raz w pliku XML dla każdego modułu pakietu szkoleniowego. W razie konieczności opisu poszczególnych modułów różnymi metadanymi, moduły te muszą być zdefiniowane jako odrębne elementy `<organization>`/`</organization>`.

Przykład elementów metadanych w języku XML wg SCORM 1.2 dla kategorii *general*:

```
<lom>
  <general>
    <identifier>
    <title>
    <language>
    <description>
    <keyword>
  </general>
</lom>
```

Zmiany w metadanych dla modelu SCORM 2004

Nowy model CAM wg SCORM v.1.3 wraz z metadanymi IMS opartymi na zmodyfikowanej wersji IEEE LOMv1.0, przyjęty został jako element standardu SCORM 2004 w lutym 2004 r.

W najnowszej specyfikacji metadanych nastąpiły m.in. zmiany dotyczące reprezentacji unikalnych identyfikatorów służących do identyfikacji poszczególnych szkoleń przez platformy LMS. Identyfikatory charakteryzujące moduł szkoleniowy występują w kilku kategoriach metadanych (*general*, *metametadata*, *relation*). Wszędzie tam został usunięty element <catalogentry>, a właściwy identyfikator umieszczony został bezpośrednio w elemencie <identifier>, który zawiera elementy potomne <catalog> i <entry>.

Rozszerzono również możliwości określenia wymagań na software niezbędny i zalecany do uruchomienia szkolenia (w kategorii *technical*).

Różnice w modelu SCORM v.1.2 oraz SCORM v.1.3 dotyczą również słowników, zarówno obligatoryjnych (*restricted*), jak i zalecanych (*best practice*) i zawartych w nich haseł słownikowych (*tokens*).

Zgodność metadanych ze standardem

Każde metadane opisujące pakiet kursów elektronicznych, modułów szkoleniowych czy materiałów podstawowych muszą być zgodne z przyjętą specyfikacją metadanych IMS stosowaną w danej wersji standardu modelu SCORM.

Zgodność ze standardem jest sprawdzana jako zgodność ze schematem modelu LOM (Learning Object Metadata) i elementami języka XML (Extensible Markup Language).

Metadane są przyjmowane za zgodne ze standardem, jeśli spełniają poniższe warunki:

- instancja metadanych zawiera jeden lub więcej elementów LOM,
- wszystkie elementy LOM w instancji metadanych są używane w sposób zgodny ze specyfikacją LOM,
- wartości elementów LOM w instancji metadanych są zbudowane zgodnie ze specyfikacją LOM, tzn. pogrupowane w odpowiednich kategoriach i zawierają wszystkie obowiązkowe elementy potomne,
- jeśli struktura LOM zawiera rozszerzenia, to nie mogą one zastępować elementów struktury LOM,
- zgodność jest sprawdzana względem zdefiniowanych schematów, które różnią się dla wersji SCORM 1.2 i SCORM 1.3. Obecność elementów obowiązkowych, liczba pozycji w kolekcjach elementów, długość ciągów tekstowych itd. zależą od rodzaju modułu szkoleniowego.

Zakończenie

Metadane mogą, lecz nie muszą pojawić się w każdym module służącym do budowy kursu. Najlepiej jest, jeśli metadane są tworzone przez autora kursu i ewentualnie modyfikowane przez jego weryfikatora. W repozytoriach metadane tworzą bazę wiedzy dla systemu, który interpretuje niesione przez nie informacje na potrzeby indeksacji i identyfikacji szkolenia oraz udostępnienia go użytkownikom końcowym. Wskazane jest w miarę szczegółowe opisanie szkolenia metadanymi, gdyż w praktyce każdy użytkownik może korzystać z innego zakresu niesionej przez nie informacji. System na platformie powinien zapewnić udostępnianie grupom użytkowników tych metadanych, które potrzebne są do realizacji określonych funkcji.

Administrator musi mieć możliwość interpretacji metadanych w celu katalogowania kursów w stosowanym systemie taksonomii, dostępu do słów kluczowych, zarządzania procesem

szkolenia, użytkownikami i ich prawami dostępu do poszczególnych treści szkoleniowych i zasobów.

Szkolony musi mieć dostęp do informacji o zakresie szkoleń, dostępnych kursach elektronicznych, w których może uczestniczyć i ich celach edukacyjnych oraz do materiału merytorycznego. Powinien móc zarejestrować się na szkolenie i mieć dostęp do własnych wyników osiąganych w trakcie jego wykonywania. System powinien mu umożliwić komunikację z trenerem nadzorującym szkolenie i pozostałymi uczestnikami grupy szkoleniowej i możliwość korzystania z konsultacji.

Osobie **trenera**, odpowiedzialnej za przebieg szkolenia, metadane powinny pomagać w nadzorowaniu procesu szkolenia np. poprzez informacje o stosowanych językach, poziomie, przeznaczeniu kursu i jego cechach edukacyjnych.

Autor, który tworzy komponenty szkolenia i kursy elektroniczne o różnorodnej tematyce, a poprzez metadane przedstawia szczegółowe informacje o tym, co zrobił, definiuje parametry kursu oraz jego strukturę organizacyjną. Z drugiej strony metadane mogą mu pomóc wybrać właściwy, współużywalny komponent z dostępnych zasobów innych platform i repozytoriów dla nowo opracowywanego kursu.

Reasumując, metadane opisują moduły szkoleniowe w sposób uporządkowany i umożliwiają dostęp do nich zarówno tym, którzy zarządzają kursami, tym, którzy z nich korzystają, a także tym, którzy nowe szkolenia tworzą.

Warto podkreślić, że metadane to tylko jeden z elementów podlegających standaryzacji w dziedzinie e-learningu, niemniej są niezmiernie ważne, ponieważ umożliwiają klasyfikację i opis kursów i modułów szkoleniowych w jednolity sposób i są kolejnym krokiem prowadzącym do tworzenia repozytoriów udostępniających kursy nie poprzez gromadzenie treści szkoleniowych, a tylko szczegółowych informacji o ich zawartości i dostępności.

Literatura

1. Specyfikacje IMS – Instructional Management System, Global Learning Consortium, www.imspjproject.org.
2. Specyfikacje SCORM – Sharable Content Object Reference Model, Advanced Distributed Learning Initiative, www.adlnet.org.
3. Materiały z referatów na International Plugfest 1, org. ADL, Zurich, luty 2004.
4. Materiały z referatów na International Plugfest 2, org. ADL, luty 2005.
5. E-Learning Guidebook: Six Steps to Implementing E-Learning, Brandon-Hall.com.

Recenzent:
dr inż. Marek KACPRZAK

Dane korespondencyjne autora:

Bożena PRZYBOROWSKA

e-mail: b.przyborowska@imm.org.pl

Instytut Maszyn Matematycznych

02-078 Warszawa, ul. Krzywickiego 34

Ewaluacja i testowanie poprawności technicznej e-kursów

Evaluation and correctness analysis of e-courses

Słowa kluczowe: ewaluacja, testowanie, e-kurs, e-learning.

Key words: evaluation, testing, e-course, e-learning.

Summary

In the computer aided training problem of providing the high-quality e-courses occurs to be more and more important. The proper quality is not possible without the precise tools for its valuation. Testing and evaluation state for such an apparatus. The paper gives the specification of quality assessment (evaluation) and correctness analysis (testing) of e-courses. Below is presented scope and methods of testing and the way to achieve the evaluation of electronic courses, as well as the position of evaluation and testing in the process of creation and deployment of e-courses.

Wprowadzenie

Wdrożeniu każdej technicznej nowości prawie zawsze towarzyszy pewna doza euforii jej entuzjastów. Podobnie było w przypadku pierwszych prób ze wspomaganiem komputerowo nauczaniem. Elektroniczne kursy dystrybuowane poprzez Internet, osiągalne z każdego miejsca i o każdym czasie, atrakcyjne wizualnie, przyciągające oprawą dźwiękową i ilustracjami filmowymi wydają się czymś wspaniałym, jednak efektowna forma nie gwarantuje osiągnięcia podstawowego celu, jakim jest skuteczne przekazanie wiedzy i umiejętności – chociaż niewątpliwie jest, na ogół, cechą pożądaną. Narastanie świadomości tego faktu obserwujemy obecnie w naszym kraju. Oczywistym rozwiązaniem problemu jest wprowadzenie w miarę obiektywnej oceny jakości elektronicznych szkoleń. Miernikom jakości szkoleń elektronicznych, kryteriom i metodom oceny poświęcony jest niniejszy artykuł.

Ewaluacja a testowanie

Określenia takie, jak: „kontrola jakości” czy „testowanie” znane są od dawna i powszechnie rozumiane. Termin „ewaluacja”, czyli ocena wartości (w sensie funkcjonalno-użytkowym, ale również pieniężnym), jest stosunkowo nowy i zaczął być często używany w kontekście projektów europejskich. Obydwa pojęcia „testowanie” i „ewaluacja” oznaczają procedury badania produktów, których celem jest wykrycie wszelkich możliwych błędów i poprawienie ich

jakości. Różnice ich znaczenia odnoszą się do celu i zakresu badań oraz rodzaju stosowanych metod.

Celem testowania jest wykrycie błędów głównie o charakterze technicznym. Sprawdzana jest kompletność, poprawność formalna, poprawność formatu, realizacja scenariusza itp. cechy kursu elektronicznego. Testowanie kursu zbliżone jest do testowania programu komputerowego i polega na wielokrotnym uruchamianiu kursu i sprawdzaniu jego działania w różnych sytuacjach. Testowanie w zasadzie nie dotyczy merytorycznej zawartości (treści) kursu. Dla testowania charakterystyczne jest również to, że wykonuje się je wielokrotnie w trakcie produkcji kursu, w odniesieniu także do jego niekompletnych wersji. Testowanie jest zatem integralną częścią procesu tworzenia kursu.

W odróżnieniu od testowania ewaluacja skupia się na badaniu jakości treści zawartych w kursie, zastosowanej metodyki nauczania, a przede wszystkim satysfakcji użytkowników oraz skuteczności kursu. W przypadku elektronicznych kursów podstawową metodą ewaluacyjną jest sprawdzanie danych uzyskanych z przeprowadzanych szkoleń próbnych (na przykład ocenia się czas poświęcony nauce lub uzyskiwany poziom kompetencji), w tym badań ankietowych i wywiadów prowadzonych z uczestnikami szkoleń, a także wywiadów z instruktorami (mentorami) wspierającymi szkolenia. Podstawą badań ewaluacyjnych mogą też być dokumenty formalne odzwierciedlające na przykład kondycję finansową firmy, w której prowadzone są elektroniczne kursy, czy osiągnięcia szkolonych pracowników (uzyskane formalne kwalifikacje, certyfikaty, świadectwa). Testowanie poprawności kursów może być również włączone w proces ewaluacji.

W odróżnieniu od testowania, do ewaluacji przystępuje się dopiero wtedy, gdy tworzenie kursu lub jego części (stanowiącej zamkniętą całość) jest już właściwie zakończone.

Cele ewaluacji

Najbardziej oczywistym, ogólnym celem ewaluacji w przedsięwzięciach e-learningowych jest poprawienie jakości szkoleń. Odnosi się to zarówno do samych elektronicznych kursów, jak i sposobu ich prowadzenia, materiałów pomocniczych, organizacji szkoleń, umiejętności mentorów i konsultantów wspierających szkolenia. W organizacji i prowadzeniu elektronicznych szkoleń uczestniczy wiele osób o różnych specjalnościach. Każda z nich ma inne oczekiwania i inne potrzeby w zakresie ewaluacji. Można wymienić następujące cele ewaluacji elektronicznych kursów i procesów szkoleniowych:

- sprawdzenie, czy szkolenia wspomagane komputerowo przynoszą efekty ekonomiczne;
- wypracowanie podstaw do bieżących i strategicznych decyzji, dotyczących szkolenia pracowników;
- ocena pracy zespołów i pojedynczych specjalistów pracujących w dziedzinie szkoleń;
- rozliczenie finansowe i wykazanie dobrej pracy zespołów zajmujących się szkoleniami;
- poprawa jakości szkoleń;
- zachęcenie pracowników (przez przedstawienie rezultatów badań, świadczących na przykład o podniesieniu zarobków osób szkolonych elektronicznie) do podniesienia swych kwalifikacji.

Jak widać z powyższego wyliczenia, poprawienie jakości elektronicznych kursów jest tylko jednym z możliwych uzasadnień ewaluacji w dziedzinie elektronicznych szkoleń.

Rodzaje (klasyfikacja) ewaluacji procesów szkoleniowych

Podlegające ewaluacji procesy szkoleń elektronicznych można rozpatrywać z różnych punktów widzenia i różnie klasyfikować, na przykład ze względu na skalę rozpatrywania tych procesów (ewaluację można prowadzić w skali mikro – na poziomie pojedynczego modułu kursu, ale i w skali makro na poziomie wieloletnich procesów kształcenia), ze względu na etap procesu opracowania i wdrożenia elektronicznych kursów (założenia, produkcja, prowadzenie szkoleń), ze względu na to, czy analizuje się proces prowadzenia szkoleń, czy percepcji wiedzy i tak dalej.

Z punktu widzenia sposobu prowadzenia ewaluacji najważniejsza jest klasyfikacja ze względu na poziom oddziaływania procesu szkoleniowego na otoczenie. Można wyróżnić następujące poziomy oddziaływania:

- ewaluacja procesu nauczania – ocena samego szkolenia;
- ewaluacja nabytych umiejętności;
- ewaluacja wpływu szkoleń na jakość pracy;
- ewaluacja wpływu szkoleń na wyniki przedsiębiorstwa.

Poniżej opiszemy charakterystyczne cechy ewaluacji prowadzonej na różnych poziomach.

Ewaluacja procesu nauczania

Ewaluacja na najniższym poziomie pozwala nam ocenić jakość samego elektronicznego kursu, jego treść, sposób prowadzenia. Potrzebne oceny uzyskuje się przede wszystkim od uczestników szkolenia. Pozwala to ocenić, czy szkolenie spełnia oczekiwania uczestników, czy szkoleni subiektywnie uważają, że odnieśli korzyść ze szkolenia, czy podobał im się sposób prezentacji materiału, program szkolenia i sposób prowadzenia kursu. Miernikami obiektywnymi, jakie można zastosować na tym poziomie ewaluacji są na przykład liczba uczestników, którzy dotrwali do końca szkolenia, frekwencja, uzyskane oceny częściowe i końcowe.

Ewaluacja procesu nauczania pozwala ocenić poziom satysfakcji uczestników szkolenia. Jest to bardzo ważna ocena, ale w żadnym razie nie przekłada się ona bezpośrednio na korzyści, jakie osiągają uczący się i ich pracodawcy. A więc ewaluacja na tym poziomie nie pozwala zmierzyć efektywności szkolenia. Tym niemniej rezultaty ewaluacji procesu nauczania są wartościowe, ponieważ pozwalają lepiej dobrać konsultantów i e-mentorów, poprawić styl prowadzenia kursu, uzyskać informacje i opinie cenne dla projektantów i realizatorów następnych szkoleń.

Ważną cechą kursów elektronicznych jest możliwość przeprowadzenia badań ankietowych niejako za darmo, wykorzystując sam elektroniczny kurs do zebrania od uczestników danych ankietowych oceniających kurs (ankieta może wyglądać tak samo, jak typowy test).

W przypadku ewaluacji kursów elektronicznych trzeba zwrócić szczególną uwagę na właściwą interpretację mierników obiektywnych. Weźmy na przykład procent uczestników, którzy ukończyli kurs. Może on być znacznie niższy niż w tradycyjnym nauczaniu i nie świadczy to jeszcze źle o jakości szkolenia. Wielu kandydatów do szkoleń może sądzić, że nauka wspomagana przez komputer, w przeciwieństwie do tradycyjnego nauczania, jest łatwa i przyjemna. Do nauki na kursach elektronicznych próbują więc przystąpić tacy kandydaci, którzy w przypadku tradycyjnego kursu nigdy by się na to nie zdecydowali. Ponadto uczestnicy tradycyjnych szkoleń często nie rezygnują z nich tylko ze względu na presję otoczenia, związany z odejściem

wstyd i uczucie porażki. W rozproszonym szkoleniu zdalnym z oczywistych względów brak jest takich hamulców.

Dane uzyskane w trakcie ewaluacji należy wykorzystać do zidentyfikowania słabszych, niedopracowanych czy szczególnie trudnych fragmentów kursu i do jego poprawienia.

Ewaluację kursu należy rozpoczynać w trakcie jego trwania po to, by uzyskać dane dotyczące części kursu. Po zakończeniu kursu (zwłaszcza, jeśli trwa on długo), opinie dotyczące jego fragmentów ulegną zatarciu w pamięci uczestników.

Ewaluacja nabytych umiejętności

Na tym poziomie ewaluacji możemy się dowiedzieć, czego uczestnicy naszych szkoleń faktycznie się nauczyli. Sprawdzamy w ten sposób, czy główny cel szkolenia został osiągnięty. Rezultatem badań ewaluacyjnych na tym poziomie powinna być taka korekta treści i sposobu prowadzenia kursu, która zapewni poprawę stopnia przyswajania wiedzy przez uczestników kursu. W przypadkach, gdy zdobyta na kursie wiedza jest ściśle związana z wykonywanymi przez szkolonych obowiązkami, pozwala to ocenić, jak bardzo odbycie szkolenia poprawiło jakość pracy szkolonych osób. Jest to cenne, gdy przeprowadzenie badań ewaluacyjnych na wyższych poziomach nie jest możliwe lub uzasadnione.

Z psychologii uczenia się wiadomo, że znaczna część przyswojonego materiału ulega zatarciu w pamięci uczestników szkoleń wkrótce po zakończeniu szkolenia. Dlatego też, dla zbadania skuteczności elektronicznego kursu, warto jest przeprowadzić badania ewaluacyjne po jakimś czasie od zakończenia szkolenia. W literaturze zwykle wymienia się sześć tygodni jako okres, po którym przeważająca część wiedzy przyswojonej powierzchownie jest zapominana. Po tym okresie możemy sprawdzać, co z treści kursu zostało przyswojone w sposób trwały.

Skuteczność nauczania zwykle bada się na podstawie obiektywnych wyników (na przykład oceny z egzaminu końcowego) i na podstawie opinii zebranych wśród nauczycieli czy instruktorów. Przedmiotem pomiaru bywa albo bezwzględny poziom zdobytej wiedzy – jedno badanie na zakończenie kursu, albo wzrost poziomu wiedzy – dwa badania: jedno przed, drugie po szkoleniu. Do przeprowadzenia tych badań stosuje się powszechnie znane testy sprawdzające wiedzę.

Ewaluacja wpływu szkoleń na jakość pracy

Podstawowym celem ewaluacji jakości pracy jest sprawdzenie, czy szkoleni potrafią praktycznie wykorzystać zdobytą wiedzę i nowe umiejętności. W przypadku szkoleń prowadzonych w zakładach pracy ma to podstawowe znaczenie, ponieważ pozwala ocenić, czy nakłady poniesione na szkolenia przez pracodawcę owocują polepszeniem jakości i wydajności pracy osób przeszkolonych. Celem ewaluacji na tym poziomie jest także identyfikacja czynników utrudniających praktyczne wykorzystanie na stanowiskach pracy wiedzy zdobytej w trakcie szkoleń. Szkolenia są jednym ze sposobów poprawy wydajności i jakości pracy, ale oczywiście nie jedynym. Aby skutecznie działać na rzecz polepszenia jakości i wydajności pracy, trzeba dokonywać okresowych pomiarów. Dlatego też ewaluacja wpływu szkoleń na jakość pracy może i powinna stanowić część rutynowych badań jakości i wydajności pracy prowadzonych w przedsiębiorstwie.

Jeśli chodzi o badanie wpływu szkoleń na wydajność pracy, to uważa się za celowe prowadzenie badań po zakończeniu większych cykli szkoleń, obejmujących swym programem kompleksowo pewien szerszy zakres wiedzy i umiejętności. Badania wpływu pojedynczych jednostek lekcyjnych, czy tematów nie jest celowe i ze względu na wysokie koszty – całkowicie nieopłacalne.

Badan wydajnościowych nie można prowadzić bezpośrednio po ukończeniu szkolenia. Zdobyta wiedza musi się „uleżeć”. Praktyczne umiejętności nabyte w trakcie szkolenia muszą być kilkakrotnie wypróbowane, żeby ocena wartości szkolenia dla praktycznych zastosowań mogła być wiarygodna. Dlatego też przyjmuje się, że ewaluacja jakości pracy powinna być prowadzona (w zależności od stopnia skomplikowania przedmiotu szkolenia) od jednego do sześciu miesięcy od zakończenia szkoleń.

Ewaluacja wpływu szkoleń na wyniki przedsiębiorstwa

Wyobraźmy sobie hipotetyczną sytuację, kiedy pracownicy zostali przeszkoleni, program szkolenia i sposób jego prowadzenia zyskał dobrą opinię, szkoleni nauczyli się z dobrym skutkiem stosować nabyte umiejętności na stanowisku pracy. Czy można w takim wypadku mówić o tym, że cel szkoleń został osiągnięty? Niekoniecznie. Najistotniejsze są efekty ekonomiczne, jakie dzięki szkoleniom uda nam się uzyskać. Jeśli szkolenia są bardzo drogie, to nawet, jeśli w ich rezultacie znacznie podniesie się wydajność pracy, może się okazać, że program szkoleń przyniósł przedsiębiorstwu realne straty. Innymi słowy, konieczne jest sprawdzenie, czy realizowany program szkoleń jest dobrą inwestycją. Dlatego też niezbędne są badania ewaluacyjne mierzące ekonomiczny efekt szkoleń i stopień osiągnięcia celów biznesowych.

Ocena wpływu szkoleń na wyniki ekonomiczne przedsiębiorstwa jest bardzo trudna do przeprowadzenia. Wyniki osiągane przez przedsiębiorstwo są zależne od tak wielu czynników, skutki szkoleń wpływają na nie z tak dużą inercją, a uzyskiwane rezultaty są tak niepewne, że często rezygnuje się z tego rodzaju ewaluacji. Czasami jednak jej przeprowadzenie jest niezbędne, na przykład wtedy, kiedy trzeba dostosować programy i metodykę szkoleń do celów (biznesowych) firmy, kiedy trzeba zmienić programy szkoleń z powodu reorientacji celów działalności gospodarczej przedsiębiorstwa, czy wreszcie, kiedy trzeba wykazać celowość i opłacalność szkoleń.

W ewaluacji wpływu szkoleń na wyniki ekonomiczne przedsiębiorstwa stosuje się ogólnie przyjęte mierniki stosowane w ocenie inwestycji (program szkoleń prowadzonych w przedsiębiorstwie jest oczywiście inwestycją), takie jak na przykład ROI – współczynnik zwrotu kosztów inwestycji.

W ewaluacji wpływu szkoleń na wyniki przedsiębiorstwa bierze się pod uwagę także tak zwane efekty miękkie i rozmyte, czyli takie, które są trudno lub w ogóle nie są przeliczalne na efekt finansowy, ale mają znaczenie dla dobrej atmosfery w pracy i dobrego postrzegania firmy w otaczającym ją środowisku.

Cel i zakres testowania elektronicznych kursów

W przeciwieństwie do ewaluacji, która ocenia wartość kursu elektronicznego z położeniem nacisku na jego treść i aspekty metodyczne, testowanie elektronicznego kursu zazwyczaj rozumiane jest jako jego sprawdzenie pod względem formalno-technicznym. W trakcie testowania

nie koncentrujemy się na wykryciu potknięć merytorycznych, czy niezręczności w kolejności podawania materiału lub poprawności oceny odpowiedzi szkolonego na pytania sprawdzianów.

Najogólniej można powiedzieć, że testowanie kursu polega na sprawdzeniu jego zgodności ze specyfikacjami projektowymi oraz ogólnie przyjętymi normami (standardami). Takimi standardami, które bierzemy pod uwagę, mogą być na przykład specyfikacje SCORM, ale również reguły składni i pisowni języka polskiego.

Zakres testowania powinien obejmować sprawdzenie następujących cech kursu:

- **poprawność instalacji** – należy sprawdzić, czy kurs instaluje się w możliwie różnych sytuacjach przewidzianych w jego specyfikacji (na przykład na komputerach z różnymi wersjami systemów operacyjnych), czy nie wymaga instalacji dodatkowego oprogramowania (na przykład dynamicznych bibliotek czy wtyczek) nie wymienionego jawnie w dokumentacji;
- **kompletność treści** kursu: zgodność ze specyfikacją projektową – sprawdzenie, czy wszystkie teksty i ilustracje przewidziane w dokumentacji kursu są faktycznie zamieszczone;
- **poprawność formalną** kursu: sprawdzenie ortografii, interpunkcji itp.;
- **poprawność działania** – chodzi tu przede wszystkim o poprawność nawigacji: właściwą reakcję na przyciski, poprawne wyświetlanie komunikatów, właściwą aktywację i deaktywację (wyszarzanie) elementów sterowania;
- **poprawność zobrazowania** danych na ekranie – sprawdzamy rozmieszczenie i czytelność tekstu przy różnych (przewidzianych w specyfikacji projektowej) rozdzielczościach ekranu;
- **poprawność odtwarzania ilustracji** multimedialnych (w tym nagrań dźwiękowych) – sprawdzamy płynność odtwarzania animacji i filmów, czystość odtwarzania dźwięków, równomierność poziomu głośności itp.;
- **poprawność realizacji założonego scenariusza** – sprawdzamy, czy zdefiniowany w dokumentacji projektowej sposób przechodzenia przez kurs, dostępność jego elementów (w zależności od przebiegu nauki, zaliczenia testów i ćwiczeń), sposób wyboru kolejnych jednostek (na przykład losowanie pytań) zgodne są z założeniami;
- **poprawność reakcji na odpowiedzi** użytkownika w testach – sprawdzenie, czy reakcja kursu na odpowiedzi użytkownika na pytania testowe jest poprawna – adekwatna do udzielonej odpowiedzi (zgodna z dokumentacją);
- **poprawność obliczania oceny** – sprawdzamy, czy ocena wystawiana za testy i ćwiczenia zgodna jest w każdym z aspektów z przyjętymi założeniami;
- **poprawność deinstalacji** – sprawdzamy, czy deinstalacja kursu nie pozostawia po sobie „śmieci” – wszystkie pliki, dodatkowe oprogramowanie, zapisy do baz danych (wpisy do rejestru Windows) powinny być usunięte z systemu;
- **poprawność raportowania wyników** – sprawdzamy zawartość i format raportów z przebiegu nauki;
- **zgodność z założonymi standardami** z dziedziny elektronicznego nauczania;
- **kompletność i poprawność dokumentacji** towarzyszącej kursowi.

Przygotowanie i prowadzenie procesu testowania

Testowanie kursu elektronicznego powinno być należycie przygotowane w trakcie jego opracowywania pod względem dokumentacyjnym.

Zapewnienie kompletności testowania, powtarzalności wyników i właściwego ich raportowania wymaga, by proces testowania prowadzony był według ściśle określonej procedury

opisanej przez szczegółową instrukcję testowania. Instrukcja ta powinna wyszczególnić wszystkie próby, jakie należy przeprowadzić na badanym kursie z podaniem specyfikacji środowiska sprzętowo-programowego, w jakim należy przeprowadzić testy. Jeśli do testowania potrzebne są dodatkowe narzędzia (wspomagające oprogramowanie), powinny one być opisane i ewentualnie załączone do instrukcji testowania. Procedura testowania powinna jasno określać kolejność i sposób przeprowadzania testów.

Testowanie kursu elektronicznego nie jest możliwe bez odpowiedniej dokumentacji projektowej i użytkowej. Niezbędne do sprawdzenia kompletności kursu są stanowiące część dokumentacji projektowej i opracowywane podczas tworzenia kursu, specyfikacje treści kursu elektronicznego, ilustracji i multimediiów, a także opis scenariusza kursu.

Instrukcja użytkowania kursu elektronicznego, jako podlegająca badaniom testowym, także powinna być dołączona do testowanego kursu.

Zakończenie

W artykule omówiono niektóre zagadnienia związane z oceną jakości kursów elektronicznych. Na ocenę jakości kursu wpływa zarówno jego poprawność techniczna badana w trakcie testowania, jak i ocena merytoryczna samego kursu i całego związanego z nim procesu szkolenia prowadzona w trakcie ewaluacji.

Warto podkreślić dwa aspekty ewaluacji kursów elektronicznych: po pierwsze, ewaluacja nie powinna ograniczać się do oceny samego kursu bez uwzględnienia otaczającego go kontekstu – należy starać się ocenić skutki i oddziaływania danego szkolenia, po drugie, ewaluacja kursów opiera się zarówno na pewnych mierzalnych wskaźnikach obiektywnych (na przykład dane finansowe przedsiębiorstwa) dostępnych w odpowiedniej dokumentacji, jak i subiektywnych ocenach uzyskiwanych drogą wywiadów i badań ankietowych. Te dwa źródła danych powinny się wzajemnie dopełniać.

Literatura

1. Horton W., *Evaluating E-Learning*, American Society for Training and Development, 2001.
2. Belanger F., Jordan D.H., *Evaluating and Implementation of Distance Learning: Technologies, Tools and Techniques*, Idea Group Publishing, 2000.

Recenzent:

dr inż. Marek KACPRZAK

Dane korespondencyjne autora:

Wojciech KUBERA

e-mail: w.kubera@imm.org.pl

Instytut Maszyn Matematycznych

02-078 Warszawa, ul. Ludwika Krzywickiego 34

Ewaluacja i testowanie e-kursów na zgodność ze SCORM

Evaluation and testing of e-courses for SCORM compliant

Słowa kluczowe: SCORM, standard, testowanie, zgodność, ewaluacja.

Key words: SCORM, standard, testing, conformance, evaluation.

Summary

The paper discusses issues concerning testing of e-courses' conformance with SCORM specification, using free *Conformance Test Suite* tool. The paper includes some hints and tips on how to conduct such tests and what to pay attention for in order to avoid troubles in this scope.

Wprowadzenie

W odpowiedzi na pytanie: *Dlaczego warto samemu sprawdzać i testować e-kursy na zgodność ze SCORM?*, moglibyśmy właściwie napisać tylko jedno zdanie: *Żeby upewnić się, że potencjalnie nabywany e-kurs jest rzeczywiście zgodny ze specyfikacją SCORM.*

W tym miejscu część czytelników pomyśli zapewne: *Co to znaczy rzeczywiście? Dostawca kursu zapewnił mnie o zgodności ze SCORM-em, więc po co mi jakieś dodatkowe testy?*

Pozwolimy sobie zatem nieco rozwinąć naszą odpowiedź na postawione wcześniej pytanie.

Po pierwsze, musimy zdawać sobie sprawę z istnienia kilku wersji specyfikacji SCORM (występuje ona w wersji 1.0, 1.1, 1.2 oraz 2004). Na rynku jednak wciąż dominuje wersja 1.2. Zgodność pomiędzy kolejnymi wersjami tej specyfikacji jest bardziej „ideowa”, a mniej praktyczna. Oznacza to mniej więcej tyle, że platforma zgodna z wersją 1.2 nie będzie w stanie poprawnie zaimportować ani uruchomić szkolenia w wersji 2004 (i odwrotnie).

Po drugie, dobrze jest wiedzieć, że pod hasłem zgodności z daną wersją specyfikacji kryje się czasami zgodność tylko z pewną jej częścią. Otóż nie wszyscy wiedzą, że SCORM składa się z części, z których każda może być traktowana niemal jako oddzielna, kompletna specyfikacja. Dla przykładu SCORM 1.2 składa się zasadniczo z dwóch, a SCORM 2004 – z trzech takich części. W związku z tym są na rynku szkolenia zgodne ze SCORM-em, np. w sensie „kompletności kapsuły kursu” (formatu opakowania) i metadanych (czyli z częścią „Content Aggregation Model”), ale niezgodne w zakresie współpracy kursu z platformą (a więc z częścią „Run-Time Environment”) itp.

Po trzecie, nie należy bezgranicznie ufać dostawcom, w których interesie na ogół leży przede wszystkim wynik sprzedaży, a mniej poprawna współpraca dostarczanego produktu z innymi rozwiązaniami istniejącymi na rynku. W rzeczywistości dużo łatwiej kupić e-kurs czy platformę zgodną – według zapewnień sprzedawcy – ze standardem niż później z tej „zgodności” skorzystać.

Reasumując: żeby nie kupić przysłowiowego „kota w worku”, warto przed transakcją wiedzieć możliwie dużo o rzeczywistej zgodności e-szkolenia ze specyfikacją SCORM. Jednym ze sposobów pozyskania takiej wiedzy jest umiejętność samodzielnego przetestowania e-kursu „pod tym kątem”¹.

Jak to zrobić?

Organizacja ADL (Advanced Distributed Learning) opracowująca standard SCORM udostępnia narzędzia (tzw. „*Conformance Test Suite*”), za pomocą których można przetestować zdalny kurs lub platformę e-learningową na zgodność ze specyfikacją SCORM. Narzędzie to można bezpłatnie pobrać ze stron internetowych ADL (po zarejestrowaniu się jako użytkownik), zarówno dla popularnej wersji specyfikacji 1.2, jak i dla najnowszej – 2004. Instalację, możliwości i sposób pracy z tym narzędziem omówimy na przykładzie wersji 1.2, z racji zdecydowanie większej popularności tej wersji specyfikacji w obecnych na rynku produktach.

• Pobranie i instalacja *Conformance Test Suite*

Najnowszą wersją *Conformance Test Suite* (czyt.: ostatnią, która się ukazała) dla SCORM-u 1.2 jest *SCORM Version 1.2 Conformance Test Suite Version 1.2.7*. Ze stron ADL możemy ją pobrać (a dokładnie jej pakiet instalacyjny – plik *SCORM1_2_TestSuite1_2_7ST.zip*) spod adresu www.adlnet.gov/downloads/. W wyniku „rozpakowania” pobranego „zip-a” otrzymujemy 2 pliki: *CTS1_2_7STSetup.exe* – właściwy plik instalacyjny oraz *SCORM1_2_TestSuite1_2_7ST_ReadMe.htm* – instrukcję do instalowanego narzędzia.

W instrukcji tej, w dziale dotyczącym instalacji, znajdziemy informację o konieczności zainstalowania tzw. *środowiska uruchomieniowego Java* w wersji 1.4.2 (*Sun Java 2 Standard Edition Runtime Environment Version 1.4.2*). Środowisko to powinno być zainstalowane przed uruchomieniem *Conformance Test Suite*, można je zaś bezpłatnie pobrać (a następnie zainstalować) spod adresu np. http://java.sun.com/products/archive/j2se/1.4.2_02/². Podsumowując – rekomendowana kolejność postępowania przy instalacji jest zatem następująca:

1. Pobranie pliku instalującego środowisko Java (*j2re-1_4_2_02-windows-i586-p.exe*),
2. Pobranie pakietu instalacyjnego *Conformance Test Suite* (*SCORM1_2_TestSuite1_2_7ST.zip*),
3. Instalacja środowiska Java (poprzez uruchomienie pobranego pliku .exe),

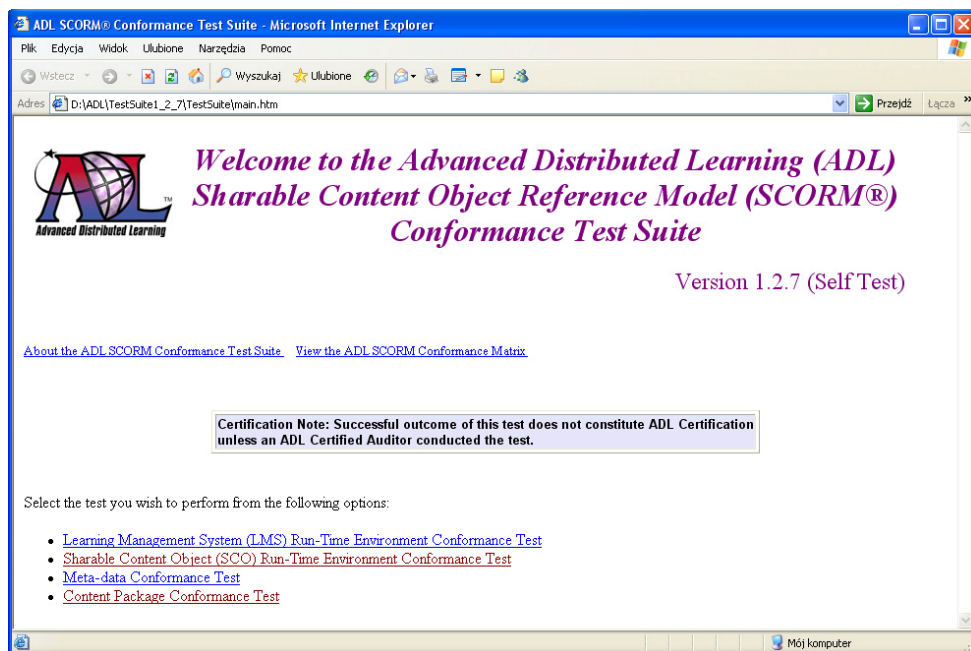
¹ Innym sposobem jest zlecenie takich testów niezależnym ekspertom – m.in. usługi takie świadczy Instytut Maszyn Matematycznych.

² Prosimy o zwrócenie uwagi na wybór właściwej wersji środowiska na podanej wyżej stronie internetowej – należy wybrać wersję JRE (a nie SDK!).

4. Rozpakowanie pakietu instalacyjnego *Conformance Test Suite* (pliku .zip – w wyniku rozpakowania otrzymujemy 2 opisane wyżej w treści pliki),
5. Ewentualne zapoznanie się z instrukcją *Conformance Test Suite* (zawartą w pliku *SCORM1_2_TestSuite1_2_7ST_ReadMe.htm*),
6. Instalacja *Conformance Test Suite* (poprzez uruchomienie pliku *CTS1_2_7STSetup.exe*).

• Korzystanie z *Conformance Test Suite*

Ponieważ dokładny opis możliwości narzędzia jest zawarty w jego instrukcji, pozwolimy sobie na niepoświęcanie tej kwestii dużej uwagi – za to postaramy się dokładniej przyjrzeć niuansom związanym z samym użytkowaniem narzędzia.



Rys. 1. Okno *Conformance Test Suite*

Po uruchomieniu *Conformance Test Suite* pozwala na wybór jednego z czterech testów (rys. 1):

1. *Learning Management System (LMS) Run-Time Environment Conformance Test*,
2. *Sharable Content Object (SCO) Run-Time Environment Conformance Test*,
3. *Meta-data Conformance Test*,
4. *Content Package Conformance Test*.

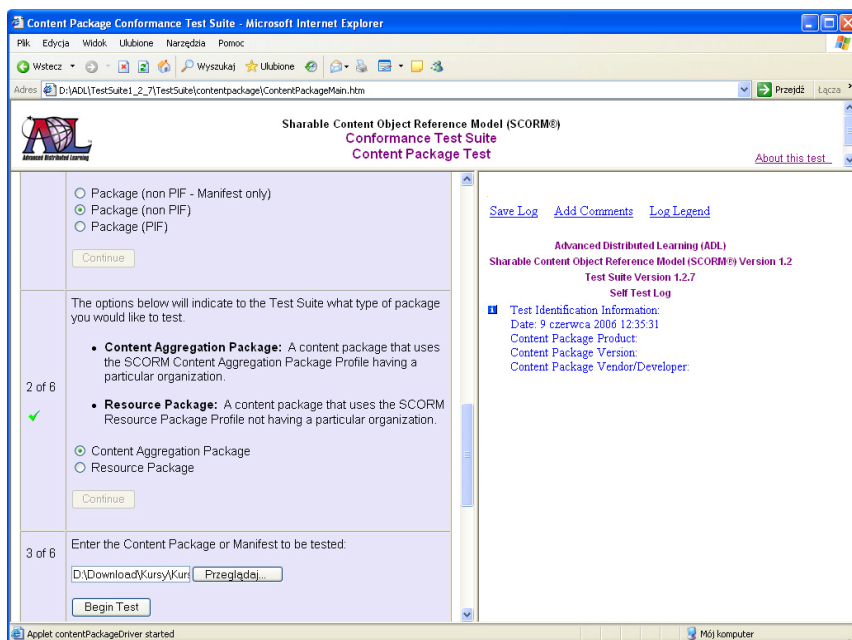
Pierwszy z wyżej wymienionych służy do testowania platformy, zaś pozostałe – do testowania e-szkoleń. Testy drugi i trzeci są włączone do testu czwartego (który jest kompletnym testem dla e-kursu), zatem skoncentrujemy się właśnie na nim (*Content Package Conformance Test*).

Przed przystąpieniem do testu e-szkolenie powinno zostać odpowiednio „przygotowane”³:

1. E-szkolenie powinno znajdować się na tym samym komputerze (na dysku twardym, CD etc.),
2. Wszystkie pliki wchodzące w skład testowanego e-kursu i posiadające rozszerzenie .xsd powinny zostać skopiowane na pulpit (pliki te na ogół znajdują się w katalogu głównym e-szkolenia),
3. Pliki .xml zawierające informacje o strukturze szkolenia oraz metadane⁴ powinny być z kodowane w standardzie ANSI⁵ (kodowanie np. UTF-8 powoduje niepoprawną pracę narzędzia *Conformance Test Suite*⁶).

Po przygotowaniu e-kursu możemy przystąpić do właściwego testowania. Praca z omawianym testem składa się z dwóch części:

1. Testowana jest zgodność e-kursu z częścią *Content Aggregation Model* specyfikacji SCORM (a więc poprawność struktury i opisu kursu oraz kompletność jego elementów),
2. Kurs jest uruchamiany i sprawdzana jest poprawność komunikacji e-kurs ↔ platforma LMS (czyli zgodność z częścią *Run-Time Environment SCORM-u*).



Rys. 2. Okno aplikacji testowania

³ Prosimy o zwrócenie szczególnej uwagi na punkt 3, jako że – w przeciwieństwie do pozostałych punktów – informacji w nim zawartych niestety nie ma w instrukcji do *Conformance Test Suite*.

⁴ Dotyczy to pliku immanifest.xml, czasami również ewentualnych dodatkowych plików zawierających metadane.

⁵ Jednym z najprostszych sposobów zapewnienia właściwego („pod kątem” *Conformance Test Suite*) kodowania pliku jest otwarcie go w notatniku, a następnie użycie opcji Zapisz jako, wybierając kodowanie ANSI; należy tak postąpić z plikiem immanifest.xml, a w przypadku występowania błędów w czasie przeprowadzania testów – również z pozostałymi plikami .xml należącymi do testowanego e-kursu.

⁶ Jako ciekawostkę warto nadmienić, że organizacja ADL (opracowująca SCORM) zapytana o zalecane kodowanie plików .xml należących do kursu, w szczególności pliku immanifest.xml, odpowiedziała, że jest nim... UTF-8 (!).

W ramach pierwszej części – przed rozpoczęciem testu – musimy wybrać/wskazać (rys. 2):

1. Format kapsuły z kursem i ew. zakres testu:
 - a) non PIF – Manifest only – e-kurs nie jest spakowany (nie jest w formie jednego pliku .zip, tylko katalogu z plikami), testowany jest tylko plik imsmmanifest.xml,
 - b) non PIF – kompletny test, kurs nie jest spakowany (patrz punkt a),
 - c) PIF – kurs jest spakowany (czyli jest w formie jednego pliku .zip).
2. Zawartość kapsuły:
 - a) Content Aggregation Package – kompletne e-szkolenie⁷,
 - b) Resource Package – dodatkowe „zasoby” szkoleniowe, nie posiadające struktury e-szkolenia.
3. Ścieżkę do pliku .zip zawierającego e-kurs lub do pliku imsmmanifest.xml – po naciśnięciu przycisku *Przeglądaj* należy wskazać właściwy plik, a następnie nacisnąć przycisk *Otwórz*.
Następnie – aby uruchomić pierwszą część testu – należy kliknąć przycisk *Begin Test*, a zaraz potem *Ok*. Po zakończeniu testu jego wyniki wyświetlone zastają w prawym oknie aplikacji. W dalszej kolejności – w ramach drugiej części testu – narzędzie zapyta nas o:
 4. LMSInitialize Timeout Period – czas, jaki narzędzie ma dać e-kursowi na poinformowanie platformy LMS o swoim uruchomieniu oraz
 5. ewentualne informacje, o które e-szkolenie może zapytać w czasie swojego działania.

Po wprowadzeniu powyższych danych, przy pomocy przycisku *Launch SCO*, można uruchomić e-kurs. Po zakończeniu pracy z e-szkoleniem należy kliknąć przycisk *Complete Test*, zaś gdyby nie zakończyło to testu (w przypadku niezgodnego ze specyfikacją zachowania e-kursu) – przycisk *Abort Test*. W przypadku e-szkolenia składającego się z kilku SCO⁸, będą one uruchamiane po kolei – zgodnie ze strukturą szkolenia. Podobnie jak dla pierwszej części testu, wyniki wyświetlone zostają w prawym oknie aplikacji.

W tym miejscu należy się czytelnikowi jeszcze jedna informacja. Otóż nasze obserwacje wskazują na nieprawidłowe zachowywanie się narzędzia (przynajmniej w jego najnowszej obecnie wersji, tj. 1.2.7⁹) w drugiej części testu. W związku z tym zalecane jest przeprowadzenie tej części samodzielnie, używając testu określonego na początku jako test drugi (*Sharable Content Object (SCO) Run-Time Environment Conformance Test*)¹⁰.

⁷ Ponieważ chcemy przetestować e-kurs, oczywiście wybieramy tę opcję.

⁸ SCO – Sharable Content Object – samodzielna jednostka szkoleniowa (zgodnie ze specyfikacją SCORM) (przyp. autora).

⁹ Być może będzie to poprawione w kolejnej wersji narzędzia (o ile taka powstanie, jako że ADL swoje wysiłki skupia już zdecydowanie bardziej na specyfikacji SCORM 2004 i wszystkim, co z nią związane).

¹⁰ W tym celu warto zwrócić uwagę na informację w prawym oknie aplikacji, o znalezionych SCO i odpowiadających im plikach w e-kursie, które następnie należy wskazać w teście „drugim”.

Praktyka, czyli jak wytropić typowe niezgodności e-kursów ze SCORM-em

W niniejszym rozdziale przedstawimy kilka typowych obszarów niezgodności e-kursów ze specyfikacją SCORM oraz sposoby ich wykrycia przy użyciu narzędzia *Conformance Test Suite*.

- **Nieprawidłowa budowa e-kursu, format jego opakowania lub nieprawidłowy opis metadanymi**

W takiej sytuacji mamy do czynienia z niezgodnością z częścią „Content Aggregation Model” specyfikacji SCORM. Jest to najprostszy z możliwych przypadków, gdyż jego wykrycie następuje automatycznie, w ramach pierwszej części testu opisanego w rozdziale 2.2 (*Content Package Conformance Test*).

- **Zgodność ze SCORM-em pod względem formalnym zaś nie logicznym (w tym niewykorzystywanie dostępnego modelu danych do raportowania przebiegu e-kursu)**

Taki problem jest niestety dość często spotykany. Jego „wytropienie” jest istotnie bardziej pracochłonne niż znalezienie „wad” e-szkoleń opisanych w punkcie poprzednim, wymaga też podstawowej znajomości części „Run-Time Environment” specyfikacji SCORM – przynajmniej w zakresie modelu danych (*cmi*) wymienianych między e-kursem a platformą LMS. W celu odkrycia tego typu „uchybień” e-kursu musimy uruchomić test „drugi” (por. rozdział 2. – *Sharable Content Object (SCO) Run-Time Environment Conformance Test*), a następnie dokładnie prześledzić jego wyniki – zwłaszcza mając na uwadze dane wysyłane przez e-kurs na platformę LMS¹¹. Taki test dobrze jest powtórzyć kilkakrotnie, symulując różne zachowania użytkownika w pracy z e-szkoleniem.

- **Nieprawidłowe zachowanie e-kursu w komunikacji z platformą LMS**

Rozpoznanie takiego problemu jest często dosyć trudne, gdyż spotykane są e-kursy, które różnie się zachowują (pod tym względem), w zależności od pracy osoby szkolonej (np. w przypadku „przejścia” całego e-szkolenia współpraca z platformą jest prowadzona poprawnie, zaś w przypadku zakończenia pracy w trakcie e-kursu ten „zapomina” dokończyć komunikację). Ponadto nągminnie spotykaną wadą kursów (w sensie zgodności ze specyfikacją SCORM) jest korzystanie (przy raportowaniu wyników) z nieobowiązkowych dla platformy LMS elementów modelu danych. W związku z powyższym chcąc umieć rozpoznawać opisane tu sytuacje, musimy zapoznać się wnikliwie ze specyfikacją SCORM, a zwłaszcza z jej częścią „Run-Time Environment”. Wyposażeni w taką wiedzę musimy dokładnie prześledzić wyniki testu określanego przez nas jako „drugi” (por. rozdział 3.2). Test ten – ze względu na opisane wyżej zachowanie niektórych kursów – należy powtórzyć wielokrotnie, „przechodząc” e-szkolenie na wiele możliwych sposobów.

¹¹ Chodzi tu o dokładną konfrontację postępowania „uczestnika” kursu i danych wysyłanych w związku z tym na platformę LMS. Przykładowym błędem jest tu np. wysyłanie przez e-szkolenie informacji o zaliczeniu lub ukończeniu szkolenia niezależnie od postępowania osoby szkolonej lub nieprzekazywanie na platformę LMS wyników e-kursu (w sytuacji, gdy kurs zawierał pytania).

Wnioski

Jakie zatem możemy wyciągnąć wnioski na podstawie przedstawionych w tym artykule informacji?

Po pierwsze, musimy sobie zdawać sprawę z dużej wartości, jaką jest umiejętność samodzielnego przetestowania e-kursu. Posiadając tę wiedzę nie jesteśmy skazani na informacje o zgodności ze specyfikacją SCORM przekazywane nam przez osoby zainteresowane sprzedażą kursu, lecz możemy te informacje zweryfikować, co często zapobiega pojawiającym się później (jakże często!) problemom z wdrożeniem e-kursu.

Po drugie, dobrze jest wiedzieć, że jest w sieci Internet bezpłatnie dostępne narzędzie, pozwalające nam przeprowadzać testy zgodności ze SCORM-em. Nie jest ono, co prawda, pozbawione pewnych wad i ograniczeń, ale jest dość proste w obsłudze i jako tzw. „pierwsze sito” sprawdza się całkiem nieźle.

Po trzecie – przynajmniej na razie – chcąc samodzielnie weryfikować e-szkolenia pod względem zgodności ze SCORM-em trzeba się z tą specyfikacją dość dobrze zapoznać. Tym, którzy tego nie zrobią pozostają eksperci – za ich usługi trzeba jednak zapłacić...

Literatura

1. Specyfikacje IMS – Instructional Management System, Global Learning Consortium, www.imsproject.org.
2. Specyfikacje SCORM – Sharable Content Object Reference Model, Advanced Distributed Learning Initiative, www.adlnet.org.

Recenzent:

dr inż. Marek KACPRZAK

Dane korespondencyjne autora:

Tymon JASTRZĘBSKI

Instytut Maszyn Matematycznych

02-078 Warszawa

ul. Krzywickiego 34

Jak czytać specyfikacje, czyli SCORM 2004 okiem implementatora

How to read and understand specifications – SCORM 2004
from the software developer point of view

Słowa kluczowe: SCORM 2004, standard, specyfikacja, e-learning, LMS, implementacja.

Key words: SCORM 2004, standard, specification, e-learning, LMS, implementation.

Summary

SCORM 2004 3rd Edition is the latest stable e-learning specification from ADL Initiative. This paper highlights a few aspects of this specification, as seen by author of a Learning Management Platform – a few inconsistencies, traps and other obstacles that one can find in this one thousand pages long lecture.

Wprowadzenie

*SCORM 2004 3rd Edition (Sharable Content Object Reference Model)*¹ jest najnowszą stabilną specyfikacją *Advanced Distributed Learning (ADL) Initiative*², ciała zajmującego się standaryzacją e-learningu. Standard ten przeznaczony jest dla programistów narzędzi autorskich – tworzących kursy oraz twórców platform e-learningowych (*LMS, Learning Management System*)³ – uruchamiających kursy. Trzecia edycja SCORM jest obecnie wersją ustabilizowaną, i można implementować ją w narzędziach e-learningowych bez obaw, że za kilka miesięcy wyjdzie nowa, całkiem odmienna wersja specyfikacji. Można więc spodziewać się ruchu ze strony autorów tych narzędzi – platform e-learningowych i narzędzi autorskich – i coraz dokładniejszego dostosowywania się do zgodności z tym standardem. Artykuł ten przedstawia niektóre aspekty specyfikacji SCORM z perspektywy autora platformy LMS – kilka nielogiczności, pułapek i innych utrudnień, na które można natknąć się podczas tej tysiącstronicowej lektury.

¹ SCORM 2004 – (SCORM 2004 3rd Edition) – Sharable Content Object Reference Model – Specyfikacja obiektów e-learningowych.

² Advanced Distributed Learning Initiative jest organizacją standaryzującą narzędzia i treści e-learningowe. Więcej – <http://www.adlnet.gov/index.aspx>.

³ LMS – Learning Management System – platform e-learningowa – oprogramowanie pozwalające uruchamiać e-kursy.

Specyfikacja SCORM 2004 składa się z trzech podstawowych części:

- ✓ *Content Aggregation Model* (CAM),
 - ✓ *Run-Time Environment* (RTE),
 - ✓ *Sequencing and Navigation* (SeqNav),
- (części *Overview*, *Impacts Summary* czy *Conformance Requirements* nie dotyczą bezpośrednio specyfikacji, więc zostały tu pominięte).

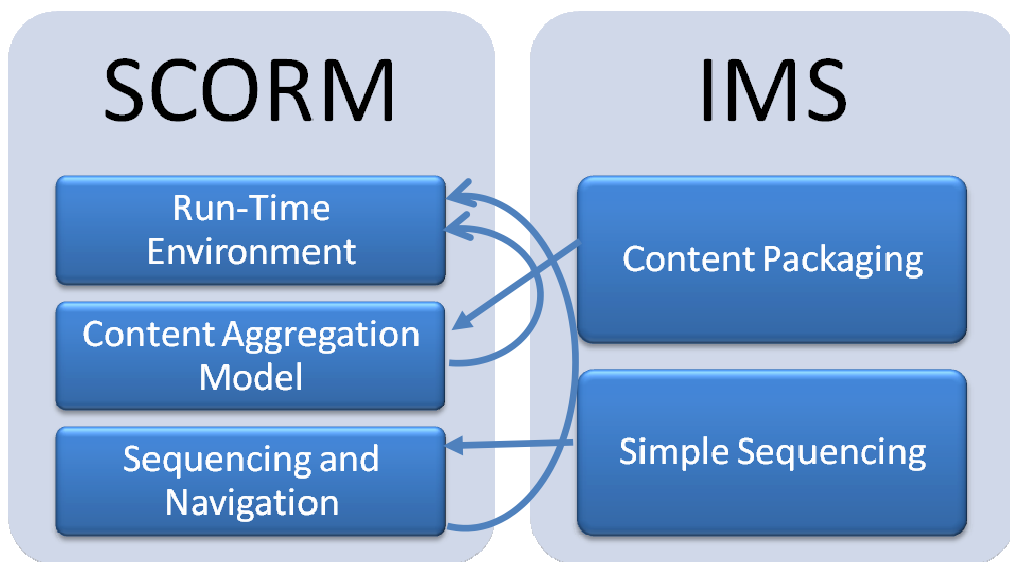
Nie można jej jednak czytać bez kontekstu. By w pełni poznać zasady rządzące zapisywaniem i uruchamianiem kursów e-learningowych w standardzie SCORM 2004, należy się również zaopatrzyć w nieco starsze specyfikacje *IMS Global Learning Consortium* (IMS)⁴:

- ✓ *Content Packaging* (CP),
- ✓ *Simple Sequencing* (SS).

Miedzy tymi pięcioma częściami występują liczne odniesienia i referencje:

Przed wszystkim, SCORM CAM jest rozszerzeniem IMS CP, a SCORM SeqNav jest rozszerzeniem IMS SS. W dokumentach IMS znajdują się fragmenty, których SCORM nie zmodyfikował i należy mieć przed sobą wszystkie pięć dokumentów w celu stworzenia działającej platformy e-learningowej.

Dokument SCORM RTE opisuje model danych, który jest inicjowany przy użyciu danych zawartych w manifeście kursu, opisanym w SCORM CAM i modyfikowany przy pomocy reguł zawartych w SCORM SeqNav (i wcześniejszej wersji IMS SS).



Rys. 1. Specyfikacje SCORM i IMS z zależnościami między nimi

Źródło: opracowanie własne.

⁴ IMS Global Learning Consortium jest organizacją tworzącą standardy dotyczące nauczania. Więcej – <http://www.imsglobal.org/>.

Środowisko i model danych (*Run-Time Environment i Data Model*) – co, gdzie i kiedy?

Pierwszą częścią specyfikacji istotną dla implementatora *LMS* jest *Run-Time Environment* (RTE). Zawiera ona opis *API*⁵, czyli metod komunikacji *SCO*⁶ (i całego kursu) i *LMS*, oraz szczegółowy opis danych, które mogą być przekazywane między elementami kursu i platformą e-learningową.

Zgodnie ze specyfikacją, *SCO* jest obiektem, który może wyświetlić przeglądarka internetowa. *API* jest dowolnym komponentem strony HTML operującym na DOMie dokumentu (np. komponentem JavaScriptowym), umieszczonym w taki sposób, by lekcja aktywna (*SCO*) go znalazła. W związku z tym przesyłane informacje są siłą rzeczy sprowadzone do czystego tekstu. Większa część tomu specyfikacji dotyczącego RTE jest poświęcona opisowi modelu danych, czyli sposobów przekształcania do czystego tekstu wszystkich informacji, jakich *SCO* może potrzebować od *LMS*.

• Poszukiwanie API

Dla programisty *LMS* miłą informacją jest fakt, że to *SCO* ma obowiązek szukać *API*, a nie odwrotnie. *API* musi być zlokalizowane w strukturze DOM w *document.parent* okna *SCO* lub *document.parent.parent* itd. aż do okna bez rodzica albo *document.opener* lub *document.opener.parent* itd. aż do okna bez rodzica. Oznacza to między innymi, że nie można zaplanować struktury okien z ramkami (ani *FRAME*, ani *IFRAME*), umieszczając *API* w jednej, a *SCO* w drugiej, siostrzanej ramce. Stworzenie bardziej zaawansowanej hierarchii (na przykład umieszczenie *API* w dokumencie macierzystym ramek, a *SCO* w jednej z ramek potomnych) już zadziała.

Dodatkowym kruczkiem przy tworzeniu *API* jest fakt, że każda z funkcji wywoływanych przez *SCO* ma swoją wartość zwracaną. Oznacza to, że trzeba zrezygnować z tak modnego ostatnimi czasy *AJAXa*⁷ na rzecz synchronicznych metod komunikacji z serwerem *LMS* (na technologii *AJAX* można wymusić zachowania synchroniczne, więc tak naprawdę nie trzeba rezygnować z niego całkowicie, jednak komunikacja asynchroniczna, czyli serce *AJAXa*, nie jest możliwa). Synchroniczna komunikacja niesie ze sobą klasyczny problem: co zrobić, gdy serwer nie odpowiada natychmiast (przeważnie prowadzi to do „zamrożenia” przeglądarki na czas oczekiwania na serwer lub do timeoutu).

• Typy danych – przekształcanie danych do łańcuchów znaków

Wszystkie informacje przesyłane przy pomocy *API* są z definicji tekstowe. Dlatego, by przekazywać złożone informacje, jakich wymaga *SCO*, *SCORM* definiuje system typów danych:

⁵ *API* – Application Programming Interface – język i środowisko, którym porozumiewają się między sobą komponenty, w tym przypadku e-kurs i *LMS*.

⁶ *SCO* – Sharable Content Object – część składowa e-kursu (np. lekcja) która może komunikować się z platformą e-learningową.

⁷ *AJAX* – Asynchronous JavaScript and XML – asynchroniczny JavaScript i XML – technika programowania stron internetowych, w której wymiana danych odbywa się asynchronicznie, dzięki czemu unika się odświeżania całej strony przy przesyłaniu danych.

- ✓ `characterstring` (Unicode).

Zwykły ciąg znaków bez wewnętrznej struktury, w kodowaniu ISO 10646 (Unicode).

- ✓ `localized_string_type`.

Ciąg znaków poprzedzony delimiterym wskazującym język, przydatny przy wielojęzycznych treściach. Uwaga – w sekcji poświęconej RTE wartość domyślna języka (czyli język ciągu znaków nieopisanych delimiterym) oznacza język angielski („en”). W późniejszych częściach specyfikacji (CAM) pojawiają się podobne struktury umożliwiające podanie wartości w różnych językach. Tam domyślna wartość języka jest definiowana przez kurs (np. można zadeklarować kurs o domyślnym języku „pl-PL” i posługiwać się ciągami znaków bez określonego języka jako polskimi), jednak przy komunikacji między LMS a SCO nadal domyślnym językiem jest angielski. Należy pamiętać o tej niekonsekwencji przy implementacji.

- ✓ `language_type`.

Ciąg znaków definiujący język, składający się z dwu- lub trzyliterowego kodu języka (ISO 639-1 lub ISO 639-2) i opcjonalnie subkodu języka (ISO 3166-1 lub IANA).

- ✓ `long_identifier_type`.

Identyfikator, który powinien być unikalny w kontekście SCO i zgodny ze specyfikacją tworzenia URI (RFC 3986). SCORM rekomenduje jego globalną unikalność i zgodność ze specyfikacją tworzenia URN (RFC 2141), czyli ciąg znaków typu „urn:”<NID>”:”<NSS>”, gdzie NID to identyfikator przestrzeni nazw, a NSS to nazwa obiektu w tej przestrzeni nazw.

- ✓ `short_identifier_type`.

Identyfikator, który powinien być unikalny w kontekście SCO i zgodny ze specyfikacją tworzenia URI (RFC 3986).

Jak widać, jeśli zlekceważyć zalecenie SCORMu (które zlekceważyć można, bo jest to tylko zalecenie, a nie część specyfikacji), dwa powyższe typy danych nie różnią się niczym. Jedyną prawdziwą różnicą jest SPM (*Smallest Permitted Maximum*, minimalna dozwolona maksymalna pojemność), w przypadku długiego identyfikatora jest to 4000 znaków, a w przypadku krótkiego jedynie 250.

- ✓ `Integer`.

Liczba całkowita, wliczając liczby ujemne (np. „-1”) oraz zero.

- ✓ `State`.

Typ wyliczeniowy. O ile są to takie same ciągi znaków, jak wszystkie inne występujące w modelu danych, o tyle jedynie niektóre wartości takich ciągów są dopuszczalne. W specyfikacjach SCORMu opisywane są one podwójnie – jako token używany przy rozważaniach specyfikacyjnych oraz jako właściwa wartość ciągu znaków, którą SCO przesyła LMS i odwrotnie. Niestety, te dwie wartości często różnią się od siebie, na szczęście różnice te dotyczą głównie spacji i podkreśleń. Token występujący w rozważaniach może nazywać się *not_attempted*, a ciąg znaków, które będą przysyłać sobie SCO i LMS to „not attempted”.

- ✓ `real` (10, 7).

Liczba rzeczywista, z dokładnością do siedmiu cyfr znaczących

- ✓ `time` (second, 10, 0).

Punkt w czasie, z dokładnością do sekundy (opcjonalnie do setnych sekundy). Konstrukcja łańcucha: `YYYY[-MM[-DD[Thh[:mm[:ss[:s[TZD]]]]]]]` nie budzi zastrzeżeń, w przeciwieństwie do następnego typu.

- ✓ `timeinterval` (second, 20, 2).

Okres, z dokładnością do setnych sekundy. Zadana konstrukcja łańcucha reprezentującego taki okres wygląda następująco:

★ $P[yY][mM][dD][T[hH][nM][s[s]S]]$

gdzie:

- ★ **y**: Ilość lat (opcjonalna), **m**: ilość miesięcy (opcjonalna), **d**: ilość dni,
- ★ **h**: ilość godzin, **n**: ilość minut, **s**: ilość sekund lub ich ułamków (ułamki mają dokładność do drugiego miejsca po przecinku),
- ★ **P** jest obowiązkowe w każdym przypadku, gdy okres nie jest pustym ciągiem znaków,
- ★ **T** jest obowiązkowe, jeśli sekcja godzin, minut lub sekund nie jest pusta,
- ★ **Y, M, D, H, M i S** są obowiązkowe, gdy wielkość, której dotyczy, nie jest pusta.

Wszystkie elementy można dowolnie konwertować na siebie nawzajem (na przykład PT5M – pięć minut – to PT300S – trzysta sekund). Nasuwa się tu pytanie, jak skonwertować miesiące na dni – jeden miesiąc to dni 30? 31? 30.5? Idąc dalej, jak skonwertować lata na dni? Niestety SCORM na te pytania nie odpowiada. Ja osobiście na potrzeby swojej implementacji założyłam, że „miesiąc” to „30 dni”. Pozostaje mieć nadzieję, że żadne SCO nie będzie wymagało precyzyjnej konwersji miesięcy lub lat na dni. Jest to zresztą mało prawdopodobne, ponieważ według SCORMu wszystkie operacje związane z pomiarem czasu wykonywane są przez SCO, a LMS jedynie przechowuje te dane.

• Dot-Notation Binding, czyli o jakie dane chodzi

W celu pobrania lub ustalenia konkretnych danych, SCO używa notacji kropkowej. Na przykład, na pytanie o *cmi.completion_status*, LMS powinien podać (po skonwertowaniu do odpowiedniego typu tekstowego) informacje na temat aktualnego stanu ukończenia danego SCO.

Wszystkie nazwy elementów, o które może spytać lub które może ustawić SCO umieszczone w specyfikacji RTE zaczynają się od „*cmi.*”. Należy jednak pamiętać, że w późniejszych częściach specyfikacji pojawia się przynajmniej jedna inna nazwa – zdarzenia nawigacyjne przesyłane są przez nazwę „*adl.nav.request*”.

• Czym jest kolekcja i kiedy się ją inicjuje?

W kilku przypadkach niezbędne jest stworzenie kolekcji (tablicy, listy, zbioru) informacji tego samego typu. Takich przypadków jest dokładnie pięć:

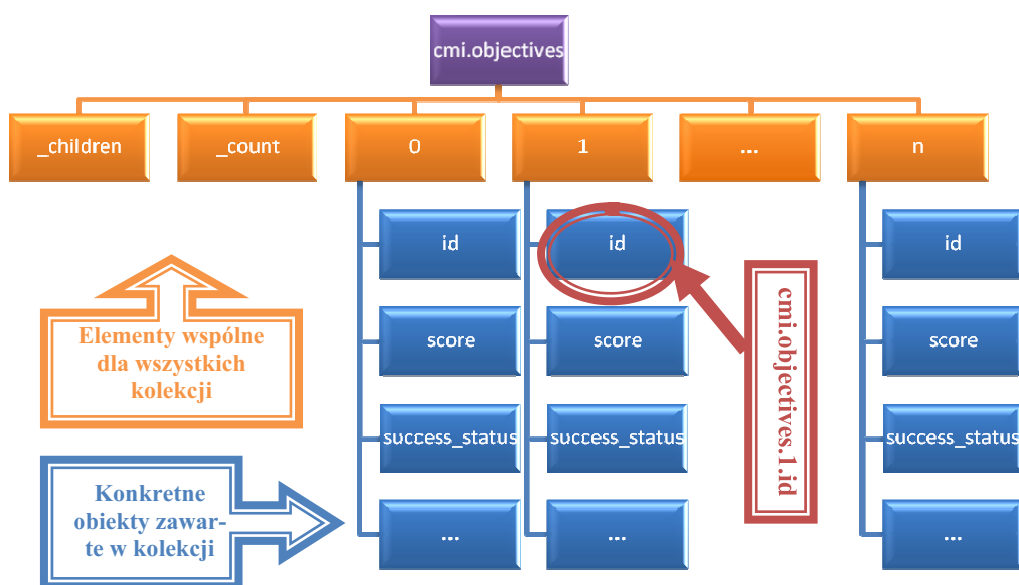
- ✓ *cmi.comments_from_learner* – przygotowane, by zbierać uwagi od użytkownika. Użytkownik może stworzyć dowolną ilość uwag dla danego SCO.
- ✓ *cmi.comments_from_lms* – przygotowane, by dostarczać użytkownikowi komentarze od twórców kursu (lub mentorów czy nauczycieli). Kurs może zawierać więcej niż jeden taki komentarz.
- ✓ *cmi.objectives* – lista celów, które trzeba osiągnąć, by LMS lub SCO zdecydowały, że lekcja została ukończona i z jakim wynikiem.
- ✓ *cmi.interactions* – przygotowane do składowania przez SCO informacji na temat rozmaitych czynności, które użytkownik może wykonać w trakcie działania SCO. Takich czynności (interakcji) może być oczywiście więcej niż jedna. Chodzi tu głównie o udzielanie odpowiedzi

na pytania zadawane przez SCO – model danych udostępnia tu odpowiedzi typu true/false, pola wyboru i inne.

- ✓ *cmi.interactions.n.objectives* – każda interakcja może mieć przypisaną listę celów.

Przyjrzyjmy się dokładniej przykładowej kolekcji – *cmi.comments_from_lms*. W jaki sposób SCO ma poprosić LMS o przesłanie pierwszego komentarza od nauczyciela? Wszystkie kolekcje zachowują się tak samo: między nazwą kolekcji a nazwą pola obiektu (na przykład komentarz od nauczyciela ma pola: tekst – *comment*, położenie – *location* i data – *timestamp*) wpisuje się numer obiektu (zaczynając od 0). Czyli tekst pierwszego komentarza od nauczyciela to *cmi.comments_from_lms.0.comment*.

Wszystkie kolekcje obsługują także pola specjalne: *_count* i *_children*, podające odpowiednio ilość aktualnie przechowywanych elementów oraz tekstowe wyliczenie nazw pól obiektów należących do kolekcji.



Rys. 2. Przykładowy schemat kolekcji – *cmi.objectives*

Źródło: opracowanie własne.

W sekcjach dokładnie opisujących każdą z powyższych kolekcji można przeczytać, że każda próba zapisu do nieistniejącego elementu kolekcji kończy się błędem. Niestety, w wielu przypadkach (na przykład przy uwagach od użytkownika) kończyłoby się całkowitą nieprzydatnością tego elementu modelu danych. Jak zbierać uwagi od użytkownika, skoro SCO nie może przesłać nowej uwagi, a jedynie modyfikować istniejące? Na szczęście, w sekcji ogólnej dotyczącej kolekcji wymienione są elementy modelu danych, których wywołanie dla nieistniejących elementów kolekcji powoduje stworzenie nowych. Są to:

- ✓ *cmi.objectives.n.id*,
- ✓ *cmi.interactions.n.id*,
- ✓ *cmi.interatcions.n.objectives.m.id*,
- ✓ *cmi.comments_from_learner.n.comment*,

- ✓ cmi.comments_from_learner.n.location,
- ✓ cmi.comments_from_learner.n.timestamp.

Po otrzymaniu prawidłowego wywołania od SCO odnośnie do powyższych elementów, LMS może stworzyć nowy obiekt w kolekcji.

Ten fragment specyfikacji jest mocno niejasny w tym punkcie i nie należy zapominać o tym, że późniejsze dokładniejsze objaśnienia dotyczące konkretnych kolekcji *explicit* przeczą możliwości dodawania nowych elementów. Jednak zdrowy rozsądek podpowiada taką, a nie inną interpretację specyfikacji.

• Pułapki szczegółów

Podczas czytania szczegółowych specyfikacji modelu danych łatwo można wpaść w pułapkę rutyny. Nie ustrzegli się tego nawet autorzy specyfikacji (zapewne właśnie rutynowe „kopiuj-wklej” jest winą niejasności w tworzeniu kolekcji).

Wszystkie elementy modelu danych są opisane w ustrukturalizowany sposób, z dokładnie opisanymi wymaganiami dla LMS i dla SCO, zachowaniem podczas *SetValue* i *GetValue* (wysyłania i pobierania wartości) i przykładami. Po przeczytaniu kilku(nastu) takich opisów implementator zaczyna prześlizgiwać się nad kolejnymi, nie czytając dokładnie. Łatwo może się to skończyć pominięciem jakiegoś przypadku szczególnego lub zaimplementowaniem „z rozpędu” jakiegoś elementu jako tylko do odczytu zamiast tylko do zapisu. W szczególności należy wyostrzyć uwagę podczas analizy części składowych kolekcji, gdzie prawie wszystkie pola zachowują się bardzo podobnie, za wyjątkiem pojedynczych pól generujących inne wyjątki.

Należy zwracać baczną uwagę na następujące informacje:

- ✓ typ danych tego elementu modelu danych,
- ✓ czy element można odczytywać (czy też jest on *write-only*),
- ✓ jeśli tak, jakie wyjątki może wygenerować odczyt,
- ✓ czy element można zapisywać (czy też jest on *read-only*),
- ✓ jeśli tak, jakie wyjątki może wygenerować zapis.

Nad żadnym z tych elementów nie można się „prześlizgnąć wzrokiem”, ponieważ przynajmniej w kilku miejscach w specyfikacji znajdują się długie bloki podobnych elementów, z których nagle ostatni różni się tylko jednym detalem (na przykład innym wyjątkiem), co bardzo łatwo zgubić.

Poszukiwanie treści – Content Aggregation Model

Kolejną częścią specyfikacji SCORM jest *Content Aggregation Model*, omawiająca ogólne zagadnienie „skąd LMS ma brać informacje o kursie”. Zawarty jest tu dokładny opis fizycznej budowy kursu e-learningowego, a konkretnie pliku *imsmanifest.xml*.

• Manifest, w którym jest wszystko

Immanifest.xml jest najważniejszym plikiem całego kursu. Tutaj opisane są lekcje, konstrukcja drzewa, dynamiczny scenariusz, zasoby kursu i wszystkie dodatkowe informacje.

• Parametry opcjonalne

Wiele parametrów, które można zamieścić w manifestcie, jest opcjonalnych. Wskazuje na to zadana wielokrotność: „multiplicity: 0 or 1 time” albo „multiplicity: 0 or more times” („krotność: 0 lub 1 raz” i „krotność: 0 lub więcej razy”).

Ta opcjonalność niekiedy może doprowadzić do niejasności – możliwe jest stworzenie węzłów manifestu, które nie przenoszą żadnej informacji, a jednak są poprawne.

- **„Deprecated”, „not in this version of SCORM” i inne uwagi autorów specyfikacji**

Czytając specyfikację SCORM, można natknąć się na wiele zamkniętych dróg i uciętych rozważań. Są one podsumowywane na trzy różne sposoby:

- ✓ *Not in this version of SCORM* (nie w tej wersji SCORM).
- ✓ *Outside the scope of SCORM* (SCORM się tym nie zajmuje) – w wielu miejscach dotyczących danych przesyłanych przez SCO, w opisie „co LMS powinien zrobić z tymi danymi”.
- ✓ *Use with caution* (używać ostrożnie) – o *<auxiliaryResources>*, zasobach dodatkowych. By dodatkowo zniechęcić twórców do używania tego mechanizmu, w specyfikacji SCORM jest jedynie odnośnik do IMS SS, brakuje nawet najbardziej podstawowego opisu (np. XML Namespace). Dodatkowo, SCORM nie daje żadnej sugestii, co LMS ma z napotkanymi zasobami dodatkowymi robić. Nie jest to ani tag obowiązkowy, ani opcjonalny, ani nawet niezalecany.

Interesujące jest również to, jak wszystkie zadania dotyczące pomiaru czasu są przez autorów zdejmowane z barków LMSa na rzecz SCO. Platforma e-learningowa nie jest odpowiedzialna za jakikolwiek pomiar czasu, nawet czas między podaniem użytkownikowi lekcji a jej odebraniem (ukończeniem, zamianą na inną), jeśli trzeba, ma być liczony przez SCO, a nie platformę. Co więcej, wszystkie obostrzenia czasowe w sekwencjonowaniu (na przykład „ta lekcja jest dostępna tylko przez dwa tygodnie, zaczynając od pierwszego czerwca”) są oznaczone jako opcjonalne, a specyfikacja explicite zaleca twórcom SCO, by nie ufali, że platforma zwróci na nie uwagę.

- **IMS Content Packaging i jego związek ze SCORMem**

Specyfikacją poprzedzającą *SCORM Content Aggregation Model* jest *IMS Content Packaging*. Jest ona wciąż obowiązującym standardem tworzenia manifestu – w tych kwestiach, w których SCORM się nie wypowiada. Po przeanalizowaniu obu tekstów okazuje się jednak, że SCORM wypowiada się w każdej kwestii dotyczącej manifestu, więc dokładna znajomość specyfikacji IMS nie jest niezbędna przy tworzeniu LSMA.

- **Serwowanie zasobów – Sequencing and Navigation**

Ostatnim, za to chyba najważniejszym, fragmentem specyfikacji SCORM jest *Sequencing and Navigation* (SeqNav). Wszystkie pozostałe części dotyczą operacji statycznych – inicjowania wartości, podawania i zapisu zmiennych, organizacji danych. SeqNav dotyczy operacji dynamicznych – wyliczania poziomów kompletności lekcji, dostarczania kolejnych jednostek, pracy dynamicznego scenariusza i wszystkich innych akcji, które sprawiają, że e-kurs nie jest przypadkowym zbiorem stron HTML, lecz zorganizowaną, elastyczną, multimedialną jednostką szkoleniową.

Część ta niejako podsumowuje pozostałe – tutaj dopiero napisane jest, skąd brać dane wykorzystywane przez RTE oraz jakie znaczenie mają różne opcje ustalone w manifestie opisanym w CAM.

- **IMS Simple Sequencing i jego związek ze SCORMem**

Podobnie jak w przypadku poprzedniej części specyfikacji, także SeqNav jest bezpośrednim następcą (a może nawet „nakładką”) na starszą specyfikację – *IMS Simple Sequencing* (IMS

SS). W przeciwieństwie do poprzedniej części jednak, tutaj wczytanie się w IMS SS jest niezbędne do stworzenia poprawnie reagującego LMS.

W specyfikacji SCORM brakuje dokładnego opisu działania wielu mechanizmów, np.:

- ✓ reguł sekwencjonowania (*Sequencing Rules*, w szczególności *Rule Condition*),
- ✓ reguł migracji stanów (*Rollup Rules*, w szczególności *Rollup Condition*).

W SeqNav można znaleźć dużą sekcję (załącznik 3) zawierającą algorytmy procesów zachodzących w czasie obsługi kursu. Są one bardzo silnie związane z podobną sekcją w IMS SS i nie mogą być traktowane jako byty niezależne.

Podsumowanie

SCORM 2004 3rd Edition oraz specyfikacje przyległe, należy czytać bardzo ostrożnie. Brakuje tu znanego z prawa „tekstu ujednoliconego”, czyli wersji specyfikacji, która zawiera wszystkie aktualne informacje (a nie jedynie zmiany w stosunku do poprzedniej wersji). Można znaleźć nieścisłości i sprzeczności, które trzeba samemu rozwiązać w jak najlepszy sposób – jednak nie należy się temu dziwić w specyfikacji takich rozmiarów.

Literatura

1. <http://www.adlnet.gov/> – Advanced Distributed Learning, strona główna.
2. <http://www.adlnet.gov/scorm/20043ED/Documentation.aspx> – specyfikacja SCORM 2004 3rd Edition
3. <http://www.imsglobal.org/> – IMS Global Learning Consortium, Inc, strona główna.
4. <http://www.imsglobal.org/content/packaging/index.html> – specyfikacja IMS CP.
5. <http://www.imsglobal.org/simplesequencing/index.html> – specyfikacja IMS SS.

Recenzent:

dr inż. Marcin INKIELMAN

Dane korespondencyjne autora:

Monika BISKUPSKA

e-mail: m.biskupska@imm.org.pl

Instytut Maszyn Matematycznych

02-078 Warszawa

ul. Ludwika Krzywickiego 34

Sylwetki wybitnych oświatowców



Jan Saran – jubileusz

W dniach 13–14 października bieżącego roku w Zajeździe Piastowskim w Kazimierzu Dolnym odbyła się ogólnopolska konferencja naukowa pod patronatem Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, zorganizowana przez Zakład Andragogiki UMCS, którym od roku 1995 kierował prof. nadzw. dr hab. Jan Saran.

Konferencja stała się wydarzeniem jubileuszowym, okazją do przybliżenia sylwetki profesora, który w ciągu 70 lat życia zaliczył ponad 52 lata pracy zawodowej w szkolnictwie i w nauce (w tym 39 lat w uczelniach wyższych), pełniąc też ważne funkcje społeczne. Zgromadziła kilkadziesiąt bliskich mu osób – zwłaszcza pracowników nauki z różnych uczelni wyższych – jego nauczycieli, kolegów i uczniów, zainteresowanych problematyką konferencji „Nowe wymiary edukacji ustawicznej w europejskiej przestrzeni kształcenia”.

Urodził się w dniu 13 lutego 1938 roku w Kolonii Rzeczycy koło Kazimierza Dolnego. Najwcześniejsze, ledwo zapamiętane – często traumatyczne – epizody z czasu wojny i okupacji, a także pierwsze lata powojenne, były dla niego – jak dla większości najmłodszych polskich dzieci wojennego pokolenia – okresem walki o przetrwanie, ale też nadziei, okresem przyspieszonego dojrzewania społecznego i hartu ducha.

Szkołę podstawową ukończył w rodzinnej miejscowości – zaczynając od klasy drugiej, opanowawszy materiał klasy pierwszej z podręczników starszego brata. Po ukończeniu szkoły podstawowej podjął naukę w Państwowym Liceum Pedagogicznym nr 1 w Lublinie, które ukończył w roku 1956. Interesował się muzyką, sportem, osiągając znaczące wyniki – kilkakrotne mistrzostwo województwa w gimnastyce.

Przechodził w edukacji różne szczeble kształcenia i doświadczył różnych dróg zawodowych w szkolnictwie. Jako absolwent Liceum pracował przez 1 rok w charakterze nauczyciela w Kluczkowicach pow. Opole Lubelskie, po czym wyjechał do Raciborza, gdzie pobierał naukę w Studium Nauczycielskim na kierunku wychowanie muzyczne, a następnie wychowanie fizyczne, uzyskując w 1959 roku dodatkowe kwalifikacje nauczycielskie oraz sędziowskie w kilku dyscyplinach sportu. Fakty te nie były bez znaczenia dla jego dalszych losów życiowych i zawodowej aktywności. Powracając na Lubelszczyznę do pracy nauczycielskiej włączył się aktywnie w organizację sportu szkolnego, a wcześniej, bo już od roku 1956, w działalność – reaktywowanego po „odwilży” społeczno-politycznej – Związku Harcerstwa Polskiego (rezygnując z niej w połowie lat siedemdziesiątych).

Przez następnych kilka lat kontynuował w trybie zaocznym naukę w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Krakowie na kierunku pedagogika, którą ukończył w roku 1968. Przygotował pracę magisterską z pedagogiki pod kierunkiem prof. dra hab. Jana Kulpy, specjalizując się w zakresie oświaty i kultury dorosłych pod opieką prof. dra hab. Franciszka Urbańczyka. Praca została wyróżniona opublikowaniem jej obszernej części w Roczniku Nauk Pedagogicznych PAN.

W okresie studiów w WSP pracował jednocześnie jako nauczyciel w szkole podstawowej w Opolu Lubelskim gdzie pełnił też funkcję zastępcy dyrektora szkoły „wiodącej” (w znanym społeczności nauczycielskiej lubelskim eksperymencie pedagogicznym prof. dra Konstantego Lecha), nauczyciela liceum ogólnokształcącego, instruktora oświaty dorosłych, a następnie podinspektora szkolnego w Wydziale Oświaty i Kultury PPRN. W pierwszej dekadzie dorosłego życia założył też rodzinę.

W roku 1969 podjął pracę na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, początkowo na stanowisku starszego asystenta w Katedrze Pedagogiki (kierowanej przez prof. K. Lecha), a następnie – po zmianach organizacyjnych – w Zakładzie Andragogiki. Doktoryzował się na Wydziale Humanistycznym UMCS w 1978 roku na podstawie rozprawy „Pedagogiczne i środowiskowe przyczyny niepowodzeń w studiach studentów pierwszego roku w uniwersytecie.

Kompetencje naukowe i doświadczenia badawcze w tym okresie zdobywał w macierzystym środowisku akademickim, jak też przez staże naukowe w innych ośrodkach oraz liczne konferencje, a później przez kontakty zagraniczne. Jeszcze przed uzyskaniem doktoratu odbył trzy staże naukowe w Instytucie Polityki Naukowej i Szkolnictwa Wyższego w Warszawie, kierowanym przez prof. Jana Szczepańskiego, a następnie – prof. Jana Kluczyńskiego i prof. Zofię Kietlińską. Po uzyskaniu w 1994 roku habilitacji za rozprawę „Praca zawodowa absolwentów a model kształcenia uniwersyteckiego...” został powołany na stanowisko kierownika Zakładu Andragogiki. Od tej pory rozpoczął się okres jego zwiększonej aktywności w dziedzinie edukacji dorosłych, co zaowocowało – zwłaszcza po roku 2000, powierzeniem stanowiska profesora UMCS – także intensywnym rozwojem Zakładu, zorientowanego na nowe przemiany życia społeczno-gospodarczego regionu i kraju.

W nauce prof. J. Saran reprezentuje dyscyplinę pedagogiki a specjalność – andragogikę oraz pedagogikę szkoły wyższej. Istotny wpływ na jego naukowy życiorys mieli zwłaszcza profesorowie: Tadeusz Lewowicki UW, Jan Zborowski UJ, Józef Kargul UW, Józef Półurzycki, Bohdan Komorowski UMCS, Zofia Kietlińska IPNiSzW i Mieczysław Marczuk UMCS – jako recenzenci lub promotorzy dysertacji naukowych, życzliwi krytycy i doradcy.

W ciągu 39-letniej pracy w UMCS opublikował ponad 70 pozycji naukowych, w tym głównie artykułów (kilka w języku obcym) oraz 7 książek autorskich lub pod redakcją. Zrecenzował też kilka książek z dziedziny edukacji dorosłych, opracował kilka projektów badawczych i raportów z badań w ramach współpracy z europejskimi stowarzyszeniami, zaopiniował kilkanaście rozpraw doktorskich, uczestniczył w radach redakcyjnych kilku periodyków naukowych.

Opublikowane artykuły obejmowały zróżnicowaną tematykę andragogiczną – w ostatnich latach odnosiły się zwłaszcza do kwestii edukacji i funkcjonowania zawodowego dorosłych, akademickiego kształcenia ustawicznego i współczesnych przemian w metodologii badań pedagogicznych, europejskich przeobrażeń szkolnictwa wyższego, przeobrażeń systemów wartości i aspiracji młodzieży akademickiej, globalizacji itp. Pozycje książkowe oparte głównie na bada-

niach empirycznych dotyczyły problematyki skuteczności studiowania, modelu uniwersyteckiego kształcenia, współczesnych przemian teorii i praktyki edukacji dorosłych, inspiracji metodologicznych badań andragogicznych, zagadnień współczesnej rodziny itp. W problematyce edukacji ustawicznej dorosłych mieściły się też treści kierowanych przez profesora doktoratów i większości prac dyplomowych.

Pod Jego kierunkiem blisko 1000 osób ukończyło studia wyższe (promotor ok. 500 prac magisterskich i tyluż licencjackich). W ciągu ostatnich 8 lat – wypromował 10 doktorów.

Zorganizował 10 konferencji i seminariów naukowych – międzynarodowych, ogólnopolskich i środowiskowych, a uczestniczył w ponad 70. Wiele razy brał udział w konferencjach międzynarodowych w uniwersytetach za granicą, m.in. w Brukseli (Belgia), Catanii (Włochy), Kortrijk (Belgia), Nantes (Francja), Pecs (Węgry), we Lwowie (Ukraina). Współpracuje od wielu lat m.in. z European Universities Continuing Education Network (EUCEN) oraz z Niemieckim Związkiem Uniwersytetów Ludowych (DVV). Przez wiele lat jednoosobowo reprezentował UMCS w EUCEN (członkostwo instytucjonalne), brał udział w projektach badawczych tego Stowarzyszenia (w ramach programu SOCRATES-GRUNDTVIG i ALPINE). Współpracował też ze Szkołą Pracy Socjalnej w Arnheim (Holandia). W tej działalności – w wygłoszonych referatach, raportach z badań i innych opracowaniach – propagował i przybliżał problematykę edukacji dorosłych w Polsce i w UMCS na forum europejskim.

Wprowadził istotne zmiany merytoryczne i organizacyjne w Zakładzie Andragogiki UMCS w zakresie poszerzenia kontaktów zagranicznych pracowników, wdrażania nowych kierunków studiów, specjalności i problematyki badawczej odpowiadającej proeuropejskim i regionalnym wymaganiom, pełnej akceptacji „działalności rozszerzonej” na środowisko lokalne, wspierania przygotowywanie prac na stopień naukowy młodych kadr, tworzenia nowoczesnego medialnego warsztatu pracy z zastosowaniem Internetu itp. W rezultacie prawie wszyscy asystenci zakładu w okresie ostatnich 6 lat uzyskali pod kierunkiem profesora J. Sarana stopień doktora często w wieku około 30 lat życia. Należą oni obecnie do najaktywniejszych osób na Wydziale Pedagogiki w zakresie pełnienia ważnych funkcji, intensywnie pracując nad dalszym własnym rozwojem naukowym.

Przez wiele lat prof. Jan Saran współpracował z uniwersytetami i wyższymi szkołami na terenie całej Polski – zwłaszcza usytuowanymi w regionie lubelskim – w zakresie edukacji ustawicznej dorosłych, dydaktyki akademickiej, wymiany doświadczeń, publikacji, recenzji, konferencji, wdrażania założeń Procesu Bolońskiego, realizacji projektów badawczych itp. Najdłużej – poza Uniwersytetem – bo przez ponad 30 lat – prowadził zajęcia dydaktyczne dla absolwentów w deblńskiej Szkoły „Orląt”, a przez kilkanaście lat także dla studentów WSUPIZ w Rykach. Realizował seminaria dyplomowe i – najczęściej – zajęcia z przedmiotów związanych z andragogiką, pedagogiką pracy, metodologią badań pedagogicznych, pedagogiką ogólną. Przez szereg lat na studiach doktoranckich i podyplomowych, wykładał też przedmiot metodologia badań naukowych oraz edukacja ustawiczna dorosłych.

W latach 2005–2006 pełnił funkcję rektora Wyższej Szkoły Umiejętności Pedagogicznych i Zarządzania w Rykach, a od roku 2007 jest dziekanem Wydziału Pedagogiki Wyższej Szkoły Ekonomii i Innowacji w Lublinie – największej i najszybciej rozwijającej się niepublicznej uczelni w makroregionie – prowadzonej przez Polsko-Amerykańską Fundację Rozwoju Gospodarczego OIC Poland. Na Wydziale aktywnie kieruje realizacją współczesnej problematyki pedagogicznej, podejmowaniem badań, organizacją konferencji o zasięgu krajowym i między-

narodowym. W pracy badawczej zajmuje się licencjatem w perspektywie podmiotowej studenta w kontekście realizacji Procesu Bolońskiego oraz dynamiką przemian systemów wartości i edukacyjnych aspiracji młodzieży.

Prof. nadzw. dr hab. Jan Saran od wielu lat jest członkiem Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN, członkiem Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego, Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, Stowarzyszenia Filmu Naukowego i Międzynarodowego Stowarzyszeniu Sztuki Ludowej (IOV). Od 1956 roku jest członkiem Związku Nauczycielstwa Polskiego.

Godne odnotowania są także jego hobby. Interesuje się turystyką i sportem, mediami i muzyką. Jest pilotem wycieczek zagranicznych, harcmistrzem, wykorzystuje nowoczesny medialny warsztat w pracy naukowej, ma kolekcję zbiorów muzyki popularnej.

Odznaczony jest Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej i wieloma innymi odznaczeniami.

Henryk Bednarczyk



Józef Aleksander SKRZYPCZAK (1938–2008)

Z głębokim żalem zawiadamiam, że w dniu 29 sierpnia 2008 r. zmarł prof. zw. dr hab. Józef Skrzypczak, ur. 1 marca 1938 roku w Poznaniu – kierownik Zakładu Oświaty Dorosłych oraz Podyplomowego Studium Zarządzania Oświatą Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM, Rzecznik Ministra Edukacji i Nauki ds. środków dydaktycznych, Członek Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Członek Arcybiskupiej Rady ds. Nauki i Kultury przy Metropolice Poznańskim, Członek Rady Naukowej czasopism „Pedagogika Pracy” i „Pielęgniarstwo Polskie”, członek Senatu UAM w latach 1993–1996 i 1999–2005, były wicedyrektor Instytutu Pedagogiki UAM.

W tym krótkim tekście wspominam pracę zawodową prof. zw. dra hab. Józefa Aleksandra Skrzypczaka, wieloletniego pracownika naukowego Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, autora wielu książek i artykułów. Korzystam przy tym z cennych opracowań opisujących życie i twórczość naukową tego wybitnego uczonego, nauczyciela akademickiego i wychowawcy wielu pokoleń studentów, promotora licznych prac naukowych, człowieka wielkiej skromności oraz bardzo cenionego współpracownika i kolegi¹.

Jak zauważył profesor S. Kaczor – Józef A. Skrzypczak należy do tych oświatowców, których można nazwać wielowymiarowymi. Wynika to z szerokości zainteresowań naukowych i działalności edukacyjnej. Dochodzenie do tej wielowymiarowości jest z zasady trudne i wymagające wielu lat własnych studiów, doświadczeń i działalności naukowej, połączonej z kształceniem kadr na różnych poziomach.

J.A. Skrzypczak urodził się w Poznaniu, gdzie ukończył szkołę podstawową i średnią, aby po maturze w 1956 roku podjąć studia uniwersyteckie na kierunku chemii. Po egzaminie magisterskim pracował przez półtora roku w przemyśle, następnie w Zakładzie Magnetochemii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu.

W swojej pracy doktorskiej J. Skrzypczak ujawnił dociekliwość naukową i jasność przedstawiania własnych myśli, skoro wyniki tych badań znalazły swój wyraz w publikacjach, drukowanych w czasopismach zagranicznych. Rok 1969 był dla Józefa Skrzypczaka czasem zainteresowań, które dawały znać jeszcze w czasie studiów, gdy brał aktywny udział w studenckim ruchu filmowym. Powstawał bowiem na UAM Międzywydziałowy Zakład Nowych Technik Nauczania, przekształcony następnie w Instytut. Gdy w roku 1979 obronił pracę habilitacyjną, został powołany na stanowisko docenta i wicedyrektora Instytutu Nowych Technik Kształcenia. W latach siedemdziesiątych prowadził dla Nauczycielskiego Uniwersytetu Radiowo-Telewizyjnego (NURT) cykl programów o języku filmu i telewizji dydaktycznej. Warto też

¹ Por. m.in. Ambrozik W., Przemiany i dokonania poznańskiej pedagogiki. „Rocznik Pedagogiczny” 27/2004, s. 343–356; Kaczor S., Jubileusz 60. rocznicy urodzin profesora zw. dr. hab. Józefa Aleksandra Skrzypczaka. „Edukacja Dorosłych” 1/98, s. 86–88.

wspomnieć, że prof. Józef Skrzypczak został powołany na redaktora 30-arkuszowej encyklopedii pt. „Media”, wydanej w 1998 roku.

W latach 1983–1984 J. Skrzypczak pracował na stanowisku Pełnomocnika Rektora ds. utworzenia Zakładu Nauczania Początkowego Instytutu Pedagogiki UAM w Kaliszu. Kolejny etap ważny dla rozwoju zainteresowań naukowych i oświatowych to objęcie w 1983 roku i sprawowanie do ostatnich chwil życia kierownictwa w Zakładzie Oświaty Dorosłych na Wydziale Studiów Edukacyjnych UAM. Był to dla J. Skrzypczaka ważny okres. W 1989 roku bowiem otrzymał tytuł naukowy profesora nadzwyczajnego, a w 1997 roku – profesora zwyczajnego.

Do ważniejszych kierunków zainteresowań badawczych prof. J. Skrzypczaka można zaliczyć: badania nad specyfiką i zasadami projektowania materiałów dydaktycznych, w szczególności filmów; konstruowanie nowych modeli podręczników, ze szczególnym uwzględnieniem podręcznika zwanego audiowizualnym; teoretyczne i praktyczne uwarunkowania metodologii badań podręczników różnych modeli i rodzajów; badania uwarunkowań procesu kształcenia dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem możliwości tzw. kształcenia zdalnego, z wykorzystaniem środków masowego przekazu; problematykę komunikacji interpersonalnej, głównie w odniesieniu do wymagań procesów edukacyjnych.

W roku 1985 opublikował monografię pt. *Film dydaktyczny w szkole wyższej*, natomiast najważniejszą pracą z dziedziny podręczników jest książka wydana w 1996 roku pt. *Konstruowanie i ocena podręczników* (podstawowe problemy metodologiczne), Wyd. UAM i ITE.

Wyniki studiów i badań nad oświatą dorosłych są widoczne m.in. w publikacjach profesora i jego współpracowników, np.:

1. Praca zbiorowa pod red. J. Skrzypczaka: *Strategie kształcenia dorosłych*, „Studia Pedagogiczne” t. LVII, 1991.
2. Praca zbiorowa pod red. J. Skrzypczaka pt. *Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych*, Wyd. UAM 1991, 1993, 1995.
3. *Podstawy edukacji dorosłych* – wspólnie z D. Jankowskim i K. Przyszczykowskim. Wyd. UAM 1996

W ostatnich latach profesor był współorganizatorem (wraz z prof. R. Niparko z Wydziału Teologicznego UAM) cyklu ogólnopolskich konferencji poświęconego rozważaniom nad miłością jako wartością we współczesnej edukacji. W roku 2003 tematem było „Miłosierdzie jako wartość we współczesnej edukacji”, w roku 2005 „Miłosierdzie w filozofii i religiach” w 2006 „Pedagogika miłosierdzia w praktyce edukacyjnej”. Plonem tych konferencji są kolejne tomy rocznika „Edukacja. Teologia i Dialog”.

W zakresie kształcenia kadr prof. J. Skrzypczak wypromował liczne grono magistrów i doktorów. Do tego trzeba dodać opiniowanie przy przewodach habilitacyjnych i profesorskich oraz liczne recenzje prac doktorskich. Profesor S. Kaczor w swoim opracowaniu wyraził przekonanie o wielkich walorach moralnych prof. Józefa Skrzypczaka, „...osoby skromnej, życzliwej innym, słownej i mającej odwagę zając stanowisko w sprawach niejednokrotnie trudnych, wymagających nie tylko odwagi, ale i gotowości do ponoszenia ryzyka”.

Oświata, pedagogika dorosłych w Polsce miała w osobie prof. Józefa Skrzypczaka godnego przedstawiciela. Potrafił zaangażować się we wszystko, co robił, całym sercem. Gdziekolwiek pracował, zostawiał dobre wspomnienie i opinię uczciwego i solidnego człowieka. Profesor był wielokrotnie odznaczany i nagradzany w uczelni macierzystej, jak też za działalność

w organizacjach społeczno-zawodowych. Został odznaczony Złotym Krzyżem Zasługi i Medalem Komisji Edukacji Narodowej, wyróżniany licznymi Nagrodami Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego oraz J.M. Rektora UAM.

Wielce Szanowny Panie Profesorze, Drogi Józefie. Jesteśmy dumni, że mogliśmy Cię znać i dzielić kawałek życia z Tobą. Pozostały wspólne wspomnienia, za które z pokorą Ci dziękuję. Dziękujemy za piękną lekcję życia, bez pompy i wyniosłości. Dziękujemy za prostolinijność, szczerłość, pogodę ducha i przykład rzetelnej pracowitości. Ufam, że jesteś już w Domu Ojca. I chociaż ból przeszywa nasze serca, to wierzymy, że w Domu Ojca masz już swoje mieszkanie...

Jerzy Stochmialek
Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego

Konferencje, recenzje, informacje

Tomáš Kozik, Jana Depešová
*Technická vycova v Slovenskej republike
v kontexte vzdelávania
v krajinách Európskej unie,*
Nitra 2007, s. 140

Wiek XXI to wiek intensywnego rozwoju techniki, który wpływa na wszystkie dziedziny życia człowieka, w tym również na proces nauczania-uczenia się dzieci i młodzieży. Rozwój technologii informatycznych i komunikacyjnych sprawił, że przygotowanie młodego pokolenia do radzenia sobie w zmieniających się warunkach musi przebiegać z udziałem nauczycieli techniki i informatyki. Można oczekiwać, że umiejętności uczniów w zakresie racjonalnego technicznego myślenia, wychowania do działania, będą ważnymi celami szkoły.

Pierwsza części opracowania została za tytułowana *Technika – część wszechobecnego działania*. Autorzy przedstawili technikę jako element humanizacji społeczeństwa. Celem humanizacji ma być przygotowanie profesjonalisty w pracy zawodowej, rozbudzonego intelektualnie, zdolnego do przeżyć duchowych. Również w rozdziale pierwszym została scharakteryzowana historia pracy, w tym także nauczania techniki. Opisano poglądy między innymi Tomasza z Akwinu, Tomasza Mora, Jana Amosa Komenskigo, Johna Locka, Jeana Jacquesa Rousseau, Johana Heinricha Pestalozziego, Johna Deweya. Przedstawiono historię nauczania techniki w drugiej połowie XX wieku.

Technika jest wszechobecna w naszym życiu. Dlatego też uczniowie w szkole muszą

być przygotowywani do jej odbioru oraz tworzenia nowych rozwiązań. Uczenie tak dynamicznego przedmiotu związane jest z dobrym przygotowaniem nauczycieli w tym zakresie, a co się z tym również wiąże z odpowiednimi metodami prowadzenia zajęć. Nauczyciel podczas lekcji jest doradcą, osobą inspirującą do podejmowania zadań. Uczeń na podstawie zdobytych wiadomości, umiejętności poszukuje rozwiązań problemów technicznych przed nim stawianych. Krytyczne i twórcze myślenie to atuty absolwentów szkół. Autorzy przedstawili w tej części opracowania również kluczowe kompetencje uczniów.

Publikacja zawiera opis kształcenia technicznego w szkołach podstawowych i gimnazjach oraz kluczowe kompetencje w całościowej edukacji.

W prezentowanej książce na szczególną uwagę zasługują rozważania na temat aspiracji zawodowych studentów kierunku wychowanie techniczne. W szkołach średnich obserwuje się obniżenie jakości nauczania. Jest to również połączone z procesem kształceniem w szkołach wyższych. Jedną z przyczyn są małe nakłady na szkolnictwo. Inny powód to niewystarczające przygotowanie absolwentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych do zawodu. Pracę w szkołach podejmuje niewiele osób młodych. Opuszczają one często Słowację podejmując pracę poza jej granicami. A zatem jakie mają motywacje do podjęcia studiów na kierunku wychowania technicznego? Przeprowadzono badania na V roku studiów Uniwersytetu w Nitrze. Młodzi ludzie chcieliby pracować w swoim zawodzie. Oce-

nili wysoko programy nauczania. Osiągnięto porównywalne wyniki wśród studentów studiów stacjonarnych i niestacjonarnych. Badania były prowadzone przez Katedrę techniki i technologii informacyjnych w Nitrze. Wydaje się jednak, iż warto takie badania przeprowadzić ponownie wykorzystując różne narzędzia badawcze. Warto również powtórzyć badania w kilku ośrodkach.

Rozdział piąty książki został zatytułowany *Wirtualna komunikacja w systemie kształcenia*. Koniec XX wieku i początek XXI można określić jako czas informacyjno-komunikacyjnych technologii. Ważnym problemem nauczaniu zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli jest sprawne poszukiwanie informacji, jej rozumienie oraz praktyczne zastosowanie.

W kolejnym rozdziale opisano techniczne kształcenie w Republice Słowackiej w kontekście nauczania w krajach Unii Europejskiej. Zostały przytoczone kluczowe kompetencje w całościowym kształceniu. Autorzy opisali szczegółowo system kształcenia słowackiego od 2001 roku do czasów obecnych. Zostało również zaprezentowane kształcenie techniczne w wybranych krajach Unii Europejskiej. Podkreślono, iż obecnie kształcenie zmierza do przygotowania absolwentów zdolnych do samokształcenia. W nauczaniu stawia się na kreatywność i samodzielność studentów. Te same wartości powinni oni promować w przyszłości w swojej pracy zawodowej. Jedną z form kształcenia i doskonalenia zawodowego są wideokonferencje. Taka forma komunikacji istnieje w Katedrze techniki i technologii informacyjnych w Nitrze. Autorzy opisali model centrum kształcenia na odległość dla diagnostyki i poradnictwa zawodowego.

Kształcenie studentów edukacji technicznej i informatycznej różnie się w poszczególnych krajach Unii Europejskiej. Wszędzie jednak ukierunkowane jest na roz-

wój umiejętności technicznych, rozwój kreatywności i samodzielności studentów.

Publikacja jest jednym z opracowań w ramach projektu *System nauczania wychowania technicznego w szkołach podstawowych po wstąpieniu Republiki Słowackiej do Unii Europejskiej*. Z tego cyklu ukazały się również publikacje dotyczące całościowego kształcenia, przemiany w nauczaniu techniki, metodyki praktycznego nauczania techniki oraz nauczania techniki w kontekście kształcenia w Unii Europejskiej.

Publikację można polecić osobom zajmującym się kształceniem nauczycieli edukacji techniczno-informatycznej. Przypuszczam, że z zainteresowaniem przeczytają ją również studenci i nauczyciele.

Przedstawione wyniki badań wydają się interesujące i powinno się je kontynuować w Słowacji, ale również można przeprowadzić podobne badania w Polsce.

Elżbieta Sałata

MERITUM

Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny

Mazowieckie Samorządowe Centrum Doskonalenia Nauczycieli wydaje Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny *Meritum*. Według słów samych autorów: „*Każde wydanie kwartalnika poświęcone jest innemu tematowi wiodącemu, prezentowanemu wieloaspektowo – od stanu badań w danej dziedzinie, poprzez dorobek nauczycieli i szkół po przykłady rozwiązań praktycznych*”. Autorzy artykułów są autorytetami w swoich dziedzinach, realizującymi się w różnych zawodach powiązanych z edukacją. Dotychczas ukazało się 8 numerów kwartalnika (ukazuje się od roku 2006, 2 numery były podwójne), w których podjęto tematy (od najstarszego do ostatniego):

1. Szczególne potrzeby edukacyjne naszych uczniów (1/2006),
2. Jakość pracy szkoły (2/2006),
3. Egzaminy zewnętrzne (3/4 – 2006),
4. Gimnazjum (2/3 – 2007),
5. Europejskie projekty edukacyjne na Mazowszu (2/3 – 2007),
6. Komputer w szkole (4 – 2007),
7. Świat (bez) wartości (1 – 2008),
8. Czytać, rozumieć, wiedzieć... (2 – 2008).

Istotne jest to, że dostęp do części numerów archiwalnych jest możliwy poprzez stronę wydawcy www.meritum.mscdn.edu.pl, (zakładka dotychczasowe numery (pełna treść numerów 1–3, w przypadku kolejnych 2 krótkie podsumowania treści, pozostałe niestety niedostępne w chwili obecnej drogą elektroniczną)).

Przykładowo 4 numer kwartalnika z roku 2007 jest poświęcony aktualnemu tematu wykorzystania komputera w szkole. Zgodnie z przewidywaniami znanego amerykańskiego pisarza, socjologa i futurologa Alvina Tofflera, obecnie (a właściwie – od wielu lat) mamy do czynienia z przejściem do trzeciej fali rozwoju technologicznego cywilizacji – po agrarnej i przemysłowej, związanej z tworzeniem się szeroko pojętego społeczeństwa informatycznego. Nowoczesna szkoła, poza spełnianiem tradycyjnych funkcji wychowawczo-oświatowych, staje przed wyzwaniem przygotowania młodego człowieka do owocnego i właściwego korzystania z niezwykle szerokich możliwości nowoczesnych technik komputerowych.

Artykuły dotyczą bardzo różnorodnych aspektów wykorzystania komputerów w szkole. Numer otwiera artykuł prof. dr hab. Macieja Mysła *Szkoły a nowe technologie i nowe kształcenie* osadzający problematykę technologii informatycznych w kontekście kształcenia pozaformalnego (ciekawcy cytat z badań w W. Brytanii, gdzie okazało się, że 70% wiedzy osób w wieku szkolnym pochodzi

z innych źródeł niż szkoła), kształcenia na odległość (e-learning) czy pokrewnego mu kształcenia mieszanego (blended learning). Inne teksty zawarte w numerze dotyczą m.in.: konstrukcjonizmu i ośmiu zasad skutecznego uczenia się według Seymoura Paperta (twórcy graficznego języka programowania Logo); standardów przygotowania nauczyciela w zakresie technologii informatycznych, wywiadu z dr. hab. Krzysztofem Diksem z Wydziału Matematyki, Informatyki i Mechaniki UW na temat uzdolnionych informatycznie uczniów; platformy e-learningowej Moodle (raport na temat warsztatów „Programowanie w LOGO z wykorzystaniem środowiska Logomocja”); wykorzystania Internetu i technologii informatycznych w nauce języków obcych; wykorzystania specjalistycznych programów komputerowych w nauce fizyki, chemii, biologii czy geografii; wykorzystania metody WebQuest w pracy z uczniami (nacisk na samodzielne budowanie własnej wiedzy poprzez doświadczenie (wyszukanie i kreatywne przetworzenie informacji) oraz zbiór witryn internetowych polecanych pedagogom.

Grzegorz Sowula

Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Dialog Międzykulturowy – Transfer Wiedzy, Zarządzanie Edukacją i Zapewnianie Jakości, Kraków 13–15 listopada 2008

W Krakowie odbyła się doroczna konferencja naukowa Europejskiego Stowarzyszenia Instytucji Kształcenia Zawodowego (EVBB) pod hasłem: „Dialog Międzykulturowy – Transfer Wiedzy, Zarządzanie Edukacją i Zapewnianie Jakości”.

Patronat nad konferencją objął Prezydent Miasta Krakowa, prof. dr hab. Jacek Majchrowski.

Celem głównym Stowarzyszenia jest poprawa jakości kształcenia zawodowego w krajach europejskich oraz intensyfikacja prac nad edukacją w wymiarze europejskim. W wielu krajach członkowie EVBB są aktywnie zaangażowani w rozwój modułowych programów szkoleń zawodowych, jak również w identyfikację i transfer najlepszych praktyk zgodnie z wytycznymi polityki edukacyjnej.

Konferencje naukowe organizowane są regularnie od roku 1995. Tematyka konferencji odnosi się do aktualnych problemów związanych z kształceniem i szkoleniami zawodowymi w kontekście europejskim. Również i w tym roku prezentacje przedstawicieli członków zarządu oraz organizacji członkowskich z różnych krajów świata (m.in. Niemcy, Polska, Chiny, Wietnam, Turcja, Rosja, Bułgaria, Austria, Belgia, Rumunia, Czechy, Słowacja, Ukraina) skupiły się wokół pięć kluczowych tematów: zapewnienie jakości w edukacji i szkoleniach zawodowych (VET); integracja młodzieży w społeczeństwo; przeciwdziałanie długoterminowemu bezrobociu; przeciwdziałanie bezrobociu wśród młodzieży; współpraca europejska i innowacyjne projekty.

Konferencję otworzył Prezydent EVBB – Berthold Kuhn, Konsul Generalny Republiki Francji w Krakowie – Pascal Vagogne, Konsul Generalny Republiki Federalnej Niemiec w Krakowie – dr Tomas Gläser oraz Friedrich Magirius – Honorowy Obywatel Miasta Krakowa, oddając następnie głos przedstawicielom zagranicznych instytucji partnerskich, przedstawicielowi Komisji Europejskiej oraz ministerstw. Kluczowi mówcy poruszyli istotne kwestie dotyczące przyszłości i rozwoju edukacji zawodowej:

- określenie przez Komisję Europejską priorytetów dla programu pilotażowego Leonardo da Vinci i projektów mobilnościowych pod kątem wdrożenia europejskiej polityki kształcenia zawodowego do

roku 2013: **João Delgado**, Komisja Europejska, Dyrekcja Generalna Edukacja i Kultura – Program Leonardo da Vinci,

- wykorzystanie europejskich rozwiązań z zakresu wprowadzania systemu punktów kredytowych w celu zapewnienia kompatybilności, usieciowienia i transparentności, a także gwarancji jakości w kształceniu zawodowym w globalnym świecie na przykładzie projektów w Azji: **dr Horst Sommer**, kierownik programu i koordynator kształcenia zawodowego w ramach niemieckiej współpracy na rzecz rozwoju w Wietnamie,
- technologie wirtualne i możliwości ich wykorzystania z perspektywy dydaktyki technicznej stosowanej w edukacji zawodowej w przedsiębiorstwach: **prof. Klaus Jenewein**, Uniwersytet w Magdeburgu,
- wpływ europejskiej polityki oświatowej na aktualną politykę oświatową na Ukrainie: **prof. Viktor Kalashnikow**, Politechnika w Doniecku,
- wpływ europejskiej polityki oświatowej na aktualny system kształcenia w Turcji, **prof. Tamer Atabarut**, Uniwersytet w Istambule,
- wyzwania wobec edukacji dorosłych w Polsce w kontekście przemian w Europie: **prof. Ewa Przybylska**, Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych, przedstawicielstwo w Polsce,
- strategię EVBB w zakresie dialogu międzykulturowego, transferu wiedzy, zarządzania oświatą i zapewniania jakości: **Ernst W. Stothfang**, wiceprezydent EVBB,
- migracja a dialog międzykulturowy w kształceniu zawodowym – wyniki pracy grupy EVBB 2008: Lubov Popova, GOPA Bułgaria, biuro w Sofii oraz EVBB w Bułgarii,
- transfer wiedzy, zarządzanie oświatą i dialog pedagogów w Europie: **Monika Kau-**

fman, dyrektor oddziału Internationaler Bund w Brandenburgii,

- polsko-niemieckie projekty w CJD: **Henryk Kuchczyński**, członek prezydium EVBB.

Obrady zakończyła prezentacja projektów realizowanych przez członków EVBB oraz partnerów z Europy. Co roku zarząd EVBB wraz z Fundacją Adalbert Kitsche Foundation (której prezesem jest dr Adalbert Kitsche – honorowy członek EVBB) przyznają również członkom Stowarzyszenia nagrodę „EUROPA” za realizację innowacyjnych projektów w obszarze edukacji zawodowej. Wręczenie nagrody zwińczyło również i tegoroczną konferencję.

Na miejsce kolejnej konferencji naukowej we wrześniu 2009 wybrano Rzym, zapraszając wszystkich członków i sympatyków EVBB oraz instytucje działające w obszarze edukacji zawodowej.

Małgorzata Kacprzak
Koordynator współpracy ITeE – PIB
z Europejskim Stowarzyszeniem EVBB
malgorzata.kacprzak@itee.radom.pl

Konferencja naukowa
**Innowacyjna ustawiczna edukacja
zawodowa. Rozwój projektów,
perspektywa 2009–2013**

06-07.11.2008,
*Instytut Technologii Eksploatacji – PIB,
Radom*

W ramach odbywającego się w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB cyklu konferencji naukowych: **Pedagogika Pracy – ustawiczna edukacja zawodowa**, odbyła się 164 konferencja naukowa „*Innowacyjna ustawiczna edukacja zawodowa. Rozwój pro-*

jektów, perspektywa 2009–2013”. Miała ona na celu rozwój i wdrożenie rezultatów projektów *EFS SPO RZL, EQUOL, Leonardo da Vinci*: standardy kwalifikacji zawodowych; innowacyjne modułowe programy kształcenia i pakiety edukacyjne; sieci współpracy.

Pierwszy dzień konferencji odbywał się w hotelu „Wsola” koło Radomia. Spotkanie składało się z dwóch części: obrad plenarnych i warsztatów.

Obrady plenarne poprowadził prof. dr hab. Henryk Bednarczyk – Kierownik Ośrodka Pedagogiki Pracy Innowacyjnej Gospodarki Instytutu Technologii Eksploatacji – PIB.

W trakcie dwóch części sesji plenarnej wygłoszono następujące referaty:

1. Innowacje ustawicznej edukacji zawodowej w polskiej i europejskiej przestrzeni badań i kształcenia – z prac ITeE – PIB:
 - a) *Standardy kwalifikacji zawodowych – nowe projekty* – dr inż. I. Woźniak, mgr L. Łopacińska, prof. zw. dr hab. S.M. Kwiatkowski,
 - b) *Innowacyjne modułowe kształcenie zawodowe – propozycje badań* – dr J. Figurski, mgr E. Kozieł,
 - c) *IW EQUAL przedsiębiorczość w sieci, i-Lab – sieci, e-doradztwo, e-learning* – dr D. Koprowska, dr inż. Z. Kramek,
 - d) *Foresight – edukacja* – mgr M. Sołtysiak, prof. dr hab. H. Bednarczyk,
 - e) *Biblioteka Pedagogiki Pracy: Monograficzna seria wydawnicza – wspólne wydawnictwa* – mgr M. Olifirowicz.



Sala obrad



Wręczenie statuetek
Homo Creator Paedagogus Laboris

2. XV lat doświadczeń – nowe wyzwania wobec pedagogicznych czasopism naukowych:
 - a) *Pedagogika Pracy* – mgr M. Żurek, dr K. Symela, prof. zw. dr hab. S.M. Kwiatkowski,
 - b) *Edukacja Ustawiczna Dorosłych – Polish Journal of Continuing Education* – prof. zw. dr hab. S. Kaczor, prof. dr hab. H. Bednarczyk, prof. zw. dr hab. T. Aleksander,
 - c) *Eksperyment pedagogiczny – X lat Stowarzyszenia Oświatowego Sycyna* – prof. dr hab. H. Bednarczyk.

Następnie przeprowadzone zostały warsztaty w grupach przygotowujących projekty:

- a) *Badanie pracy – standardy – ramy kwalifikacji zawodowych – walidacja kształcenia nieformalnego* – dr inż. I. Woźniak, mgr L. Łopacińska, mgr inż. T. Jaszczuk.
- b) *Rozwój modułowych programów, multimedialne pakiety, eksperyment pedagogiczny – podstawy programowe, standardy jakości kształcenia* – dr inż. J. Figurski, mgr E. Kozieł, mgr T. Sagan.
- c) *e-doradztwo, e-learning, sieci przedsiębiorstw – projekty PO Kapitał Ludzki* – dr D. Koprowska, dr inż. Z. Kramek.
- d) *Foresight, edukacja: badania i rozwój nowoczesnych technologii kształcenia – platforma edukacyjna* – mgr M. Sołtysiak, prof. dr hab. H. Bednarczyk.

Uroczystym momentem było rozdanie statuetek *Homo Creator Paedagogus Laboris*,

które z rąk prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka otrzymali: prof. zw. dr hab. Tadeusz Nowacki, prof. zw. dr hab. Stanisław Kaczor, prof. zw. dr hab. Zygmunt Wiatrowski, prof. zw. dr hab. Stefan Kwiatkowski, prof. dr hab. Tadeusz Aleksander, prof. dr hab. Franciszek Szlosek, dr Krzysztof Symela, Zbigniew Kuźmiński, Zenon Gaworczuk i Andrzej Piłat.

Drugi dzień konferencji odbył się w Instytucie Technologii Eksploatacji – PIB w Radomiu. Uczestnicy wysłuchali wystąpienia dr. Krzysztofa Symeli (Dyrektora Departamentu KZU MEN) na temat edukacji zawodowej w polskiej polityce edukacyjnej.

Następnie kierownicy grup warsztatowych poprowadzili dalsze zajęcia.

Konferencję zakończyła prezentacja propozycji projektów badawczych.

Teresa Jaszczuk
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

Menedżer i kreator edukacji **pod red. Cz. Plewki, H. Bednarczyka.** Radom, ITeE – PIB, 2007

Tom 170 monograficznej serii wydawniczej Biblioteka Pedagogiki Pracy nosi tytuł *Menedżer i kreator edukacji*. Jest to publikacja zbiorowa 19 autorów, pod redakcją dr. Czesława Plewki i prof. dr. hab. Henryka Bednarczyka. Jest to publikacja obszerna, liczy bowiem 368 stron. Skierowana jest, wg samych autorów, do dyrektorów i kadry kierowniczej szkół, placówek doskonalenia nauczycieli, stowarzyszeń oświatowych, słuchaczy kursów i studiów podyplomowych przygotowujących się do pełnienia funkcji kierowniczych w oświacie. Wydaje się jednak, że również nauczyciele nie aspirujący do funkcji kierowniczych znajdą tu sporo przy-

datnych informacji i poszerzą własną wiedzę o kontekście, w jakim funkcjonować musi obecnie szkoła.

Praca podzielona jest na cztery główne części: *Ku szkole uczącej wychowującej, dobrze zorganizowanej – wprowadzenie; Zarządzanie oświatą; Jakość pracy szkoły* oraz *Międzynarodowe programy edukacyjne i operacyjne*. Na te cztery części składa się 18 rozdziałów. Pierwszy rozdział autorstwa redaktorów książki ma charakter ogólny i zawiera rozważania na temat pojęcia „dobrej szkoły” oraz podstawowych zasad skutecznego zarządzania szkołą, a także informacje o całej publikacji (m.in. powody powstania, zawartość). Treść rozdziału drugiego najlepiej oddaje jego tytuł – *Pedagogika i edukacja szkolna – tradycyjne relacje, zmagania o szkołę współczesną, spojrzenie w przyszłość*. Kolejny rozdział prezentuje ciekawe badania nad kreatywnością, autor na ich podstawie formułuje wnioski dotyczące optymalnych warunków dla jej rozwoju. Rozdział czwarty poświęcony jest dwóm podstawowym tendencjom w edukacji europejskiej – decentralizacji i uspołecznieniem procesu podejmowania decyzji. Różnorodną koncepcją i podejściem do zagadnienia zarządzania oświatą poświęcony jest rozdział piąty. Wyjątkowo obszerny jest 42-stronicowy rozdział poświęcony podstawom organizacji i zarządzania szkołą i placówką oświatową. Szczególnie istotne jest wyróżnienie różnych rodzajów zarządzania (przez delegację, wyjątki, cele, wyniki, konflikt, nadzór i wydawanie poleceń, motywację, innowację, komunikowanie się, inwigilację, controlling). Rozważania m.in. na temat pożądaných cech psychicznych kierownika zawiera rozdział 7. Kolejny artykuł poświęcony jest prawu pracy w oświacie – jest to wieloaspektowy przegląd prawa w tej dziedzinie (39 stron). Marketing w oświacie – to tytuł rozdziału ósmego, uświadamiający rolę marketingu i *public relations* w prawidłowym

funkcjonowaniu nowoczesnej szkoły w zmieniających się warunkach wolnego rynku. Następny z artykułów dotyczy technologii informacyjnych w szkole – w tym nowoczesnych narzędzi edukacyjnych, takich jak tablica interaktywna, cyberbiurko (nieco już zapomniana koncepcja z lat 80. i jej nowe wydanie w postaci biurka z podłączonym laptopem), e-learning jako sposób przekazywania wiedzy czy wreszcie funkcjonowanie Multimedialnego Centrum Informacji. Rozdział 11 nosi tytuł *Zarządzanie finansami oraz majątkiem w szkole i placówce oświatowej* i na 41 stronach prezentuje niezbędną dla kierownictwa szkoły wiedzę w tej dziedzinie. Część III publikacji rozpoczynają rozważania dotyczące planowania rozwoju szkoły, następne rozdział 13 poświęcony jest planowaniu rozwoju zawodowego nauczyciela (w tym cechy, którymi powinien się taki plan charakteryzować, np. rozwój, powiązanie z potrzebami, wymagany stopień szczegółowości, wykonalność). Problematykę nadzoru pedagogicznego odnajdziemy w rozdziale 14, zaś w kolejnym – zagadnienia zapewnienia jakości pracy szkoły i placówki oświatowej (m.in. formułowanie i różnice pomiędzy pojęciami wizji i misji, definicja systemu zapewnienia jakości, standardy wymagań wobec uczniów). Szkoła jako organizacja ucząca się – to dość skomplikowane zagadnienie, ze względu choćby na trudności definicyjne (każdy rozumie to pojęcie nieco inaczej) – rozważania dotyczącego tematu znajdują się w rozdziale 16. Ostatnia część pracy dotyczy międzynarodowych programów edukacyjnych (Comenius, Erasmus, Leonardo da Vinci, Grundtvig, program międzysektorowy, Jean Monnet, program ramowy 2007–2013 – programy uruchomione z inicjatywy centralnych władz UE) oraz projektów edukacyjnych w krajowych dokumentach planistycznych (Narodowe Strategiczne Ramy Odniesienia, Program Operacyjny Kapitał Ludzki, 16 Regionalnych

Programów Operacyjnych, Program Rozwoju Obszarów Wiejskich), finansowanych z Europejskiego Funduszu Społecznego, Europejskiego Funduszu Rolnego na Rzecz Obszarów Wiejskich oraz środków budżetu państwa.

Grzegorz Sowula
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom

**„Dyskursy młodych andragogów” tom 9,
red. Małgorzata Olejarz.**

Oficina Wydawnicza UZ, 2008, s. 278

Dziewiąty tom Dyskursów młodych andragogów, przygotowany pod redakcją Małgorzaty Olejarz, jest w pewnym sensie tomem szczególnym. Jego ukazanie się na rynku wydawniczym w maju b.r. zbiegło się z jubileuszem X Letniej Szkoły Młodych Andragogów, której uczestnicy i słuchacze kolejnych edycji od lat stanowią dominujące grono autorów Dyskursów. Letnia Szkoła Andragogów, odbywająca się corocznie od 1999 roku w Zielonej Górze pod naukowym kierownictwem prof. dra hab. Józefa Kargula, gromadzi wokół siebie znakomite grono zarówno doświadczonych, jak i młodych stażem badaczy-andragogów z całego kraju, których naukowe refleksje w obszarze szeroko rozumianej edukacji dorosłych od kilku lat publikowane są na łamach tej Serii Wydawniczej. W związku z jubileuszem zielonogórskiej Szkoły do dziewiątego tomu Dyskursów zaproszono również tych andragogów, którzy uczestniczyli w pierwszych jej edycjach, dzięki czemu w publikacji znalazły się teksty z jednej strony uznanych badaczy, posiadających bogaty już dorobek i ugruntowaną pozycję w środowisku akademickim, a z drugiej strony również tych, którzy niekiedy są dopiero na początku swojej drogi naukowej. To

swoiste pokoleniowe spotkanie młodych badaczy-andragogów reprezentujących różne ośrodki naukowe z całego kraju (m.in. Uniwersytet Jagielloński, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet im. M. Kopernika w Toruniu, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Gdański, Uniwersytet Łódzki, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Zielonogórski, Dolnośląską Szkołę Wyższą we Wrocławiu, Wyższą Szkołę Humanistyczno-Ekonomiczną w Łodzi i w Brzegu) stworzyło dość szerokie i zróżnicowane spektrum tego, o czym pisze się i dyskutuje w polskiej andragogice. Ponadto do grona autorów dziewiątego tomu Dyskursów zaproszono niemieckie badaczki z Uniwersytetu Humboldta w Berlinie, co nie tylko poszerzyło obszar podejmowanej problematyki andragogicznej o perspektywę niemiecką, ale jest również kontynuacją zainicjowanej w poprzednim tomie idei poszerzania kulturowych i geograficznych granic Dyskursów poprzez włączanie do publikacji autorów zagranicznych. Warto przy okazji dodać, że w 2006 roku Dyskursy młodych andragogów zostały zakwalifikowane przez Redakcję The Central European Journal of Social Sciences and Humanities (CEJSH), której polskie przedstawicielstwo mieści się w Polskiej Akademii Nauk w Warszawie, do upowszechniania na międzynarodowym rynku wydawniczym w formie elektronicznej publikacji streszczeń artykułów oraz informacji o ich autorach na międzynarodowej stronie czasopisma.

Dziewiąty tom Dyskursów podzielony został na kilka merytorycznie wyodrębnionych części, które poprzedza sprawozdanie M. Sulik z IX LSMA. Poszczególne części tomu zawierają takie artykuły, jak:

Dyskurs andragogiczny:

Kurantowicz E., Uczenie się lokalne. Zasoby, działania i refleksyjność wspólnot terytorialnych;

Barwińska D., Stowarzyszenia jako komponent społeczeństwa obywatelskiego;

Czubak-Koch M., Uczenie się przez działanie w środowisku pracy przejawem peryferyjnego uczestnictwa;

Rosalska M., Szkoła jako miejsce uczenia się nauczycieli – wybrane konteksty;

Jurgiel A., Doświadczenie dorosłości w byciu studentem. Fragment badania fenomenograficznego;

Matlakiewicz A., Brytyjskie szkolnictwo wyższe i edukacja dalsza wobec potrzeby rozszerzania dostępu do edukacji;

Sulik M., Konteksty rozwoju naukowego kobiet (refleksje z badań);

Wypiorczyk-Przygoda K., Pamięć szkoły w doświadczeniu biograficznym absolwentek Prywatnego Gimnazjum i Liceum im. Heleny Miklaszewskiej w Łodzi;

Surlejewska J., Kompetencje prowadzących rodzinne domy dziecka obszarem pozaformalnej edukacji dorosłych;

Wnuk-Olenicz M., Warsztaty andragogiczne jako forma edukacji w późnej dorosłości;

Börjesson I., Zimmermann U., Opracowywanie zapotrzebowania i ofert edukacyjnych jako proces negocjacji.

Dyskurs poradoznawczy:

Zierkiewicz E., Spotkanie z Innym w poradnictwie;

Słowik A., Interkulturowe sytuacje poradnicze;

Czerkawska A., Problemy zawodowe doradczy;

Zielińska-Pękał D., Etiudy Poradnicze – od pomagania oferowanego do sterowanego...i odwrotnie;

Trębińska-Szumigraj E., Radzenie sobie z emocjami przez współzależnione matki.

Dyskurs metodologiczny:

Solarczyk-Szwec H., Metoda analizy programów w niemieckiej i polskiej teorii i praktyce edukacji dorosłych;

Szumigraj M., Zastosowanie metody dokumentarnej w badaniach poradoznawczych;

Kłodkowska J., Metoda etnograficzna jako perspektywa poznawania niektórych zjawisk pedagogicznych.

Dyskurs kulturoznawczy:

Jakubowski W., „Przestrzeń wolności” – przestrzeń wspólnoty, czyli se(a)ns nocy letniej;

Maliszewski T., Edukacja międzykulturowa a Grundtvigiańska koncepcja szkoły dla życia;

Słowińska S., Projekt w animacji kultury;

Stelmaszczuk J., Co to znaczy być Polką? – Tożsamość narodowa polskich kobiet po 50 roku życia w świetle badań biograficznych.

Zaprezentowane w dziewiątym tomie Dyskursów młodych andragogów teksty młodych badaczy z różnych ośrodków akademickich w Polsce i w Niemczech pokazują, jak wielokierunkowe są ich zainteresowania naukowe, jak rozmaite pytania badawcze sobie stawiają i jak w różny sposób próbują na nie odpowiadać. Wydaje się, że dzięki tej różnorodności udało się stworzyć wielowątkowy dyskurs na temat edukacji dorosłych, jej kontekstów i uwarunkowań, organizacji i zachodzących w niej zmian oraz samych uczestników – osób uczących się.

*Małgorzata Olejarz
Uniwersytet Zielonogórski*

Nauczyciel andragog w społeczeństwie wielokulturowym,

Wrocław 3–4 grudnia 2008 r.

Cykliczna konferencja naukowa w tym roku zorganizowana została m.in. przez: Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Uniwersytet Wrocławski, Wyższą Szkołę Informatyki i Zarządzania „COPERNICUS” we Wrocławiu i Wyższą Szkołę Oficerską Wojsk Lądowych we Wrocławiu. Celem konferencji była wymiana poglądów i doświadczeń oraz prezentacja wyników badań obejmująca problematykę działalności andragogicznej w społeczeństwie wielokulturowym. Tematyka konferencji skupiła się w kilku blokach: miejsce i rola nauczyciela andragoga we współczesnych systemach edukacyjnych, mniejszości narodowe a edukacja, edukacja społeczeństwa a międzykulturowość i wielokulturowość, edukacja w wojsku w dobie profesjonalizacji, edukacja służb mundurowych wobec oczekiwań społeczeństwa wielokulturowego, znaczenie uniwersytetów trzeciego wieku w edukacji społeczeństw, samorząd terytorialny a potrzeby edukacyjne dorosłego społeczeństwa wielokulturowego. Otwarcia konferencji dokonali przedstawiciele organizatorów. Profesor dr hab. Zbigniew Kurcz – Dyrektor Instytutu Socjologii Uniwersytetu Wrocławskiego w krótkim wystąpieniu wskazał na: funkcje andragoga i granice andragogiki. W czasie sesji inauguracyjnej prowadzonej przez prof. dr. hab. Józefa Kargula prelegenci skupili się wokół problemów, przyszłości i modernizacji andragogiki. Prof. dr hab. Józef Półturzycki w wystąpieniu wskazał na modernizację andragogiki przez wartości kultury, definiując pojęcie kultury i jej funkcji we współczesnej edukacji. Sensem kształcenia dorosłych jest bowiem wychowanie i kształcenie w kulturze. Sesja *Od procesu bolońskiego do przyszłości* prowadzona była przez prof. dr hab. Bożenę Domagałę. Dr Walentyna Wróblewska z Uniwersytetu Białostockiego przedstawiła wyniki badań nad zagadnieniem autoedukacji – jako kluczowego procesu eduka-

cji ustawicznej. Omówiła funkcję nauczyciela akademickiego w edukacji studentów. Przedstawiając jednocześnie proces wielostronnego rozwoju osobowości jednostki, w którym ona sama wyznacza cele, treści, metody i środki, ona sama dokonuje kontroli, oceny i korekty. Interesującą tematykę badawczą przedstawiła dr Martyna Pryszmot-Ciesielska z Uniwersytetu Wrocławskiego. W referacie *Doktorant w roli nauczyciela dorosłych – o ukrytym programie edukacji akademickiej* dokonała podsumowania badań przeprowadzonych na Uniwersytecie Wrocławskim. Referująca próbowała odpowiedzieć na pytanie czy doktorant to student czy nauczyciel akademicki. W jaki sposób radzi sobie z pełnieniem funkcji pracownika, nauczyciela, studenta. Krótkiego podsumowania dokonała prowadząca obrady, dodając od siebie interesujące informacje na temat badań edukacji etnicznej i funkcji szkół/klas mniejszości narodowych (na przykładzie mniejszości ukraińskich na Warmii i Mazurach).

Sesja *Wielokulturowość w zjednoczonej Europie* – prowadzona była przez prof. dr hab. Ewę Skibińską. Ppłk. Krzysztof Jędrzejak: *Model przygotowania funkcjonariuszy porządku prawnego do wykonywania zadań służbowych na przykładzie Służby Więziennej* – Centralny Ośrodek Szkolenia Służby Więziennej w wystąpieniu przedstawił model szkolenia pracowników, funkcjonariuszy Służby Więziennej.

Dr Elżbieta Woźnicka: *Polski Uniwersytet Wirtualny perspektywą edukacyjną polskich emigrantów* – Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna w Łodzi zaprezentowała działalność Polskiego Uniwersytetu Wirtualnego (PUW), który jest wspólnym przedsięwzięciem Wyższej Szkoły Humanistyczno-Ekonomicznej w Łodzi i Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie. Prowadzi studia oraz kursy uzupełniające przez Internet. Prelegentka zwróciła uwagę na duże zainteresowanie tą formą zdobywania wiedzy wśród polskich emigrantów.

Prof. dr hab. Ewa Skibińska: *Wielokulturowość w świadomości studentów* – Uniwersytet Warszawski przedstawiła wyniki badań przeprowadzonych wśród studentów, jak oni postrzegają w swym środowisku różnice kulturowe.

Podczas trwania obrad pod przewodnictwem prof. dr. hab. Tadeusza Aleksandra spotkał się zespół Pedagogiki Oświaty Dorosłych PAN. Przewodniczący zaprezentował osiągnięcia, zamierzenia oraz najbliższe plany konferencyjne.

Alicja Sadłowska, Joanna Tomczyńska
Instytut Technologii Eksploatacji – PIB, Radom



Uczący się dorośli
– przeszłość i teraźniejszość
– w zmieniającym się świecie
VI Międzynarodowa Konferencja
z cyklu „Zakopiańskich konferencji
andragogicznych”

Termin: 16–17 kwietnia 2009, Zakopane

Organizator: Akademickie Towarzystwo
Andragogiczne

Celem konferencji jest refleksja i dyskusja, wymiana poglądów i doświadczeń nad istotą uczenia się ludzi dorosłych, ewolucją teorii uczenia się, swoistością i determinantami uczenia się dorosłych oraz prezentacja wyników badań nad różnorodnymi aspektami uczenia się człowieka dorosłego w wymiarze jednostkowych i społecznych doświadczeń

w zmieniającym się świecie, w aspekcie teraźniejszości i przeszłości. W szczególności zamierzamy poszukiwać odpowiedzi dotyczących następujących problemów:

I. Teoretyczne aspekty uczenia się dorosłych

- Jak różne teorie uczenia się przekładają się na praktyki uczenia się ludzi dorosłych? W jakim zakresie możliwe są aplikacje teorii uczenia się do społecznych praktyk uczenia się dorosłych?
- Czy we współczesnym świecie jest miejsce na uczenie się? Czy dorośli znajdują przestrzenie dla podmiotowego uczenia się?

II. Uwarunkowania uczenia się ludzi dorosłych

- Jak ludzie dorośli radzą sobie z trudną sztuką uczenia się, jak pokonują różne bariery (osobiste/biograficzne, edukacyjne, ekonomiczne, polityczne, terytorialne etc.) utrudniające uczenie się?
- Czego ludzie dorośli się uczą i czego chcą się uczyć?
- Jakie strategie i style uczenia się wybierają dorośli? Jakie refleksje i emocje towarzyszą dorosłym uczącym się?
- Jakie zagrożenia i jakie pozytywne rezultaty wynikają z nieustającego uczenia się, w wymiarze jednostkowym i społecznym?

III. Andragogika wobec uczenia się ludzi dorosłych

- Jak dorośli radzą sobie z uczeniem się w masowych instytucjach edukacji dorosłych będących często miejscem zdobywania dyplomu, a nie uczenia się?
- Czego dorośli oczekują od andragogów i nauczycieli dorosłych w procesie uczenia się?
- Jakie zadania wynikają dla edukacji dorosłych i andragogów w odniesieniu do uczących się dorosłych?

Kontakt: Artur Fabiś af.gwsp@wp.pl

Contents

□ Commentary

Homo Creator Paedagogus Laboris – Henryk Bednarczyk	5
--	----------

□ Vocational education in work process

Thomas Scheib: Vocational competencies in modern production structures. The development of vocational competencies in the production process of tomorrow	9
Marta Czechowska-Bieluga: Social functioning of entrepreneurs in the light of their life's planes	16
Beata Kuźmińska-Sołśnia: The role of continuing education in the light of dynamic transformations on the labour market	24
Ryszard Walkowiak: Gaps in competences of managers.....	32
Krzysztof Linowski: Work as a tool of penal education in the opinion of people sentenced to the deprivation of liberty	37
Stanisław Suchy: European Parliament and Council towards vocational education and training	48
Tomasz Jabłoński: Cooperative learning in education – theoretical and methodological dimension.....	52

□ Information for education – reports, publishing series, information services

Magdalena Fells: Information network Eurydice.....	61
Maria Raczyńska: Electronic publications and their usefulness in education – studies results.....	74
Ewa Piotrowska, Renata M. Zając: Adult education in the Internet.....	79
Agnieszka Stopińska-Pająk: Library of Adult Education – a series of andragogical publications.....	87
Joanna Tomczyńska: Library of Work Pedagogy	90

□ Standards and evaluation in e-learning

Bożena Przyborowska: The role of metadata in the process of the management of e-content	92
Wojciech Kubera: Evaluation and correctness analysis of e-courses.....	114
Tymon Jastrzębski: Evaluation and testing of e-courses for SCORM compliant	121
Monika Biskupska: How to read and understand specifications – SCORM 2004 from the software developer point of view	128

□ Profiles of outstanding adult educators

Jan Saran – jubilee – Henryk Bednarczyk.....	131
Józef Aleksander Skrzypczak (1938–2008) – Jerzy Stochmiątek.....	141

□ Conferences, reviews, informations

Tomáš Kozík, Jana Depešová, Technická vycova v Slovenskej republike v kontexte vzdelávania v krajinách Európskej unie, Nitra 2007 – <i>Elżbieta Sałata</i>	144
MERITUM: Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny – <i>Grzegorz Sowula</i>	145
Dialog Międzykulturowy – Transfer Wiedzy, Zarządzanie Edukacją i Zapew- nianie Jakości, Kraków 13–15 listopada 2008 – <i>Małgorzata Kacprzak</i>	146
Konferencja naukowa – Innowacyjna ustawiczna edukacja zawodowa. Rozwój projektów, perspektywa 2009–2013 – <i>Teresa Jaszczyk</i>	148
Menedżer i kreator edukacji pod red. Cz. Plewki, H. Bednarczyka. Radom, ITeE – PIB, 2007 – <i>Grzegorz Sowula</i>	149
Dyskursy młodych andragogów, t. 9, red. Małgorzata Olejarz, Zielona Góra, Oficyna Wydawnicza UZ, 2008 – <i>Małgorzata Olejarz</i>	151
Nauczyciel andragog w społeczeństwie wielokulturowym, Wrocław 3–4 grudnia 2008 – <i>Alicja Sadłowska, Joanna Tomczyńska</i>	153
Uczący się dorosły – przeszłość i terażniejszość – w zmieniającym się świecie....	154

□ Содержание 157

Содержание

□ Комментарий

Homo Creator Paedagogus Laboris – <i>Хенрик Беднарчик</i>	5
---	---

□ Непрерывное образование на рабочем месте

Тхomas Шайб: Профессиональные компетенции в современных производственных структурах	9
Марта Чеховска-Белуга: Общественное функционирование предпринимателей в контексте их жизненных планов	16
Беата Кузьминьска-Солсьня: Задачи непрерывного образования а динамические перемены на рынке труда	24
Рышард Вальковяк: Компетенционные недостатки руководящих кадров	32
Кшиштоф Линовски: Труд как средство пенитенциарного воспитания в оценке заключенных	37
Станислав Сухы: Европарламент и Еврорада по отношению к профессиональному образованию и совершенствованию	48
Томаш Яблоньски: Обучение – учение через сотрудничество – теоретические и методологические положения	52

□ Информация для образования – отчеты, издательские серии, информационные сервисы

Магдалена Феллс: Информационная сеть Eurydice	61
Мария Рачиньска: Электронные публикации и их пригодность в образовании – результаты исследования	74
Эва Пиотровска, Рената Зайонц: Образовательные базоданные ресурсы в сети Интернет	79
Агнешка Стопиньска-Паионк: Библиотека образования взрослых – издательская андрогогическая серия	87
Иоанна Томчиньска: Библиотека педагогики труда	90

□ Стандарты и эвальвация в э-леарнинге

Божена Пжиборовска: Метаданные в процессе управления содержанием э-леарнингового курса	92
Войцех Кубэра: Эвальвация и техническое тестирование э-курсов	114
Тымон Ястжебски: Эвальвация и тестирование э-курсов на согласованность со SCORM	121
Моника Бискупска: Как читать спецификацию, то есть SCORM 2004 в оценке имплементатора	128

□ Выдающиеся педагоги

Ян Саран – <i>Хенрик Беднарчик</i>	137
Юзеф Скжипчак (1938–2008) – <i>Ежи Стохмялэк</i>	141

□ Рецензии, конференции, информации

Томаш Козик, Яна Дешешова, <i>Техническое воспитание в Словацкой республике в контексте интеграции с Европейским сообществом</i> , Нитра 2007 – <i>Эльжбета Салата</i>	144
Меритум: Мазовецкий образовательный кварталный журнал – <i>Гжегож Совула</i>	145
Межкультурный диалог – Трансфер знаний, управление образованием и обеспечение качества, Краков 13–15 ноября 2008 – <i>Малгожата Кацпжаск</i>	146
Научная конференция – Инновационное непрерывное профессиональное образование. Развитие проектов – перспектива 2009–2013 – <i>Тереса Яцык</i>	148
Образовательный менеджер и креатор – Ч. Плевка, Х. Беднарчик (ред.). Радом, ИТеЭ – НИИ, 2007 – <i>Гжегож Совула</i>	149
Дискурсы молодых андрагогов, т. 9, ред. М. Оляж, Зелена Гора, Издательство УЗ, 2008 – <i>Малгожата Оляж</i>	151
Учитель андрагог в межкультурном обществе, Вроцлав 3–4 декабря 2008 – <i>Алиция Садловска, Иоанна Томчиньска</i>	153
Обучающийся взрослый – будущее и современность – в изменяющемся мире	154

□ Contents 155