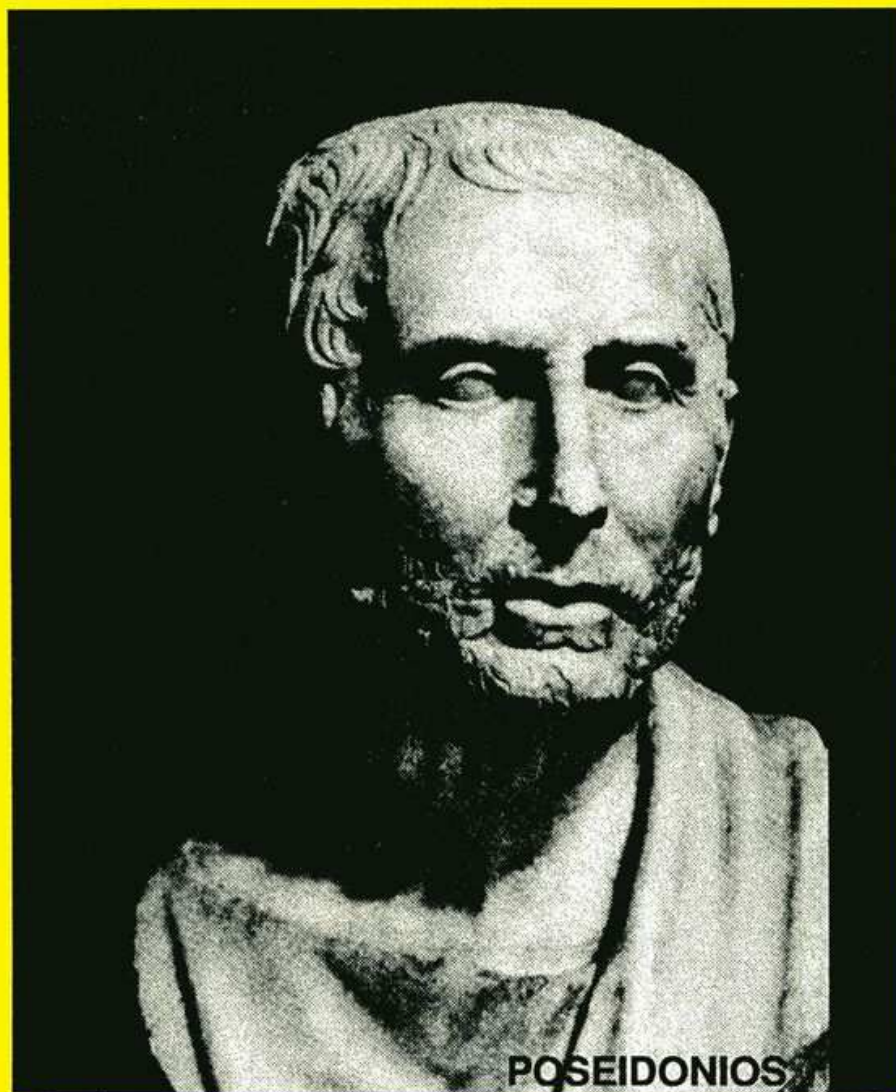


EDUKACJA DOROSŁYCH

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK

6/94



W NUMERZE

PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE

KSZTAŁCENIE KURSOWE
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY

WSPÓŁPRACA
MIĘDZYNARODOWA

KONFERENCJE SEMINARIA
SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

MIĘDZYRESORTOWE
CENTRUM NAUKOWE
EKSPLOATACJI
MAJĄTKU TRWAŁEGO

STOWARZYSZENIE
OŚWIATOWCÓW
POLSKICH

URZĄD
PRACY

TOWARZYSTWO
WIEDZY
POWSZECHNEJ

ZWIĄZEK
ZAKŁADÓW
DOSKONALENIA
ZAWODOWEGO

**Międzyresortowe Centrum Naukowe
Eksploatacji Majątku Trwałego
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego
ul. K. Pułaskiego 6, 26-600 Radom**

**Urząd Pracy
ul. Tamka 1, 00-349 Warszawa**

**Towarzystwo Wiedzy Powszechnej
Pałac Kultury i Nauki, VI piętro, p. 602
00-901 Warszawa**

**Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
ul. Stawki 4, 00-193 Warszawa**

**Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego
ul. Podwale 17, 00-252 Warszawa**

EDUKACJA DOROSŁYCH

6/94

WYDAWCY

Międzyresortowe
Centrum Naukowe
Eksploatacji
Majątku Trwałego

Związek
Zakładów
Doskonalenia
Zawodowego

Urząd Pracy

Towarzystwo
Wiedzy
Powszechnej

Stowarzyszenie
Oświatowców
Polskich

RADA PROGRAMOWA

Dr Winfried Höhn, prof. dr hab. Stanisław Kaczor,
prof. dr hab. Tadeusz Wujek, prof. dr hab. Igor P. Smirnov,
dr Edward Piotrkowski, dr inż. Henryk Bednarczyk,
dr Stanisław Karaś, mgr Zbigniew Kuźmiński, mgr Andrzej
Piłat

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (p. o. redaktora naczelnego), Stanisław
Kaczor, Andrzej Kirejczyk, Alicja Sadłowska (sekretarz),
Stanisław Suchy, korekta: Joanna Fundowicz, Joanna Iwa-
nowska.

ul. K. Pułaskiego 6, 26-600 Radom
tel. 442-41 w. 260
telex 672687, fax 44760

103. wydawnictwo MCNEMT

ISSN 1230-9206

**PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH**

**KSZTAŁCENIE KURSOWE
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY**

**WSPÓŁPRACA
MIĘDZYNARODOWA**

**KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA**

CO WARTO PRZECZYTAĆ

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych



en 277/2

© Copyright by MCNEMT, Radom 1994

Opracowanie wydawnicze, skład, druk i oprawa:
Zakład Wydawnictw i Poligrafii MCNEMT
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6
tel. 442-41, w. 230, 235, telex 672687, fax 44760

EDUKACJA DOROSŁYCH

6/94

Od Redakcji	5
--------------------------	----------

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE 7

Kazimierz Przyszczypkowski: Człowiek dorosły jako podmiot edukacji	7
Jerzy Stochmialek: Problematyka podmiotowości w kształceniu dorosłych	14
Tadeusz Aleksander: Działalność naukowa i dydaktyczna Zakładu Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu Jagiellońskiego	17
Olga Czerniawska: Działalność badawcza w Zakładzie Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego	23
Lucjan Tuross: Kierunki badań w Katedrze Andragogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego	24
Stanisław Kaczor: Centrum Andragogiczne Republiki Słowenii.	28

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 30

Krzysztof Mazurek: Zastosowanie technik multimedialnych w nauczaniu dorosłych	30
Stanisław Kostrzewa: Inżynierskie programy komputerowe	39
Henryk Bednarczyk, Krzysztof Symela, Kazimierz Stojek: Doskonalenie kadr kierowniczych szkół zawodowych	44

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 47

- Henryk Bednarczyk:** Problemy jakości i efektywności szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych 47
Janusz Sztumski: Zawód i jego wybór w świetle socjologii 52
Maria Kwiatkowska: Bezrobocie a edukacja w województwie wrocławskim 57

WSPÓŁPRACA MIĘDZYNARODOWA — WYMIANA DOŚWIADCZEŃ 64

- Brunon Bartz:** Rozważania nad problemem bezrobocia w Niemczech 64
Stanisław Kaczor: Niektóre problemy orientacji szkolnej i zawodowej w Europie 68
Krzysztof Symela: Poradnictwo zawodowe w Republice Federalnej Niemiec 76
Stanisław Kaczor: Budowanie społeczeństw obywatelskich 83

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 86

CO WARTO PRZECZYTAĆ 94

Od Redakcji

To już szósty numer naszego kwartalnika Edukacja Dorosłych i pierwszy pełny rok kalendarzowy jego wydawania. U progu Nowego Roku jest więc pora na refleksje i snucie nowych planów.

Czy współwydawcy sprawdzili się, czy nasz kwartalnik jest potrzebny, co w nim zmienić, jak dotrzeć do wszystkich zainteresowanych?

Pomysł wydawania kwartalnika wspólnymi siłami przez Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego i Krajowy Urząd Pracy sprawdził się.

Zaproponowana formuła czasopisma od publikacji naukowych do artykułów przeglądowych i informacji odpowiada zainteresowaniu Czytelników. Pora już jednak na znaczną modernizację. W jakim kierunku pragniemy zmienić kwartalnik w 1995 roku?

Po widocznym zainteresowaniu publikowaniem w Edukacji Dorosłych uznanych autorytetów z Polski i zagranicy będziemy dążyć do dalszej poprawy poziomu naukowego czasopisma. A więc oczekujemy na artykuły naukowe referujące konkretne wyniki badań. Mniej winno być artykułów refleksyjnych, prezentujących może interesujące treści, ale, sądzę, pozbawione dokładniejszego opisu wyników badań innych. Musimy nadążyć i niekiedy wyprzedzać zmiany zachodzące w edukacji dorosłych na rynku pracy; prezentować szybciej informacje o doświadczeniach poszczególnych ośrodków instytucji. W oddawanym do rąk Czytelników numerze zaprezentujemy serię artykułów o polskich i zagranicznych środowiskach andragogicznych.

Niezbędna jest bliższa współpraca współwydawców z redakcją. Pora już przejść od organizacji pracy społecznej do profesjonalnego przygotowania czasopisma. W 1995 roku winniśmy zdecydować, czy powoli przekształcić kwartalnik w dwumiesięcznik. Czy uda się lepiej zorganizować prenumeratę i zwiększyć półtoratysięczny nakład?

Nawiązywana przez redakcję współpraca międzynarodowa również powinna sprzyjać poprawie poziomowi naukowego i atrakcyjności czasopisma.

Myślę, że na te i inne pytania spróbuje znaleźć odpowiedź Rada Redakcyjna na początku 1995 roku.

Dziękuję wszystkim, którzy w 1994 roku pomogli redakcji w tworzeniu czasopisma. Mam nadzieję, że będziemy wspólnie doskonalić i rozwijać Edukację Dorosłych.

Z okazji Nowego Roku życzę zdrowia, twórczych osiągnięć i wszelkiej pomysłowości.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Kazimierz Przyszczypkowski
Uniwersytet im. A. Mickiewicza
w Poznaniu

CZŁOWIEK DOROSŁY JAKO PODMIOT EDUKACJI

Problematyka edukacji ludzi dorosłych długo torowała sobie drogę do uznania jej za tak samo ważną, jak edukacja dzieci i młodzieży. Szczególną rolę w kreowaniu poglądów psychologów i pedagogów ludzi dorosłych wywarła koncepcja W. Jamesa z roku 1893. Stwierdził on, że umysłem ludzi po 25 roku „rządzi rutyna i nawyk, a zdolność przyswajania nowych doświadczeń minęła”.

Właśnie w podejściach typowo biologistycznych w psychologii zwraca się szczególną uwagę na odwieczną tradycję życia człowieka. Według niej życie człowieka składa się z rozwoju i regresu. Ten drugi zaś rozpoczyna się w wieku 21—25 lat.

Najdobitniej o możliwościach rozwojowych człowieka dorosłego wyraził się E. Clapared. Stwierdził on, że człowiek dorosły jest „psychiczną skamieliną”. Należy jednak stwierdzić, że już w XVIII i XIX wieku formułowano poglądy o konieczności kształcenia przez całe życie. Problem ten podnosił J.A. Komeński w „Pampaedia”, wyróżniając „szkołę mężczyzn”, „szkołę starości” i „szkołę śmierci”. J.A. Condorcet w 1792 roku w książce „Projekt organizacji wychowania publicznego” stwierdził, że edukacja winna obejmować ludzi w każdym wieku i nie kończyć się w momencie opuszczenia szkoły. Pisał on, że „Nie ma takiego wieku, w którym uczenie się nie było możliwe i pożyteczne”. Z kolei Robert Owen w wydanej w 1913 roku pracy „Nowy pogląd na sposób na społeczeństwo, czyli rozprawy o kształceniu charakteru” stwierdza, że wiedza zdobyta w szkole jest niewystarczająca do dalszego życia i akcentuje potrzebę kształcenia i samokształcenia dorosłych. Stwierdzić jednak należy, że dopiero zapoczątkowane w latach 1926—27 przez K.L. Thorndike’a badania nad możliwościami uczenia

się dorosłych, a także i późniejsze badania P.D. Baltesa, Ch. Bühlera, C.G. Junga, D. Levinsona, E.H. Eriksona, L. Kohlberga, a w Polsce m.in. Wł. Szewczuka, M. Tyszkowej, J. Strelaua rozwiały obawy co do możliwości rozwoju psychicznego i intelektualnego człowieka dorosłego. Autorzy ci wskazują wprawdzie na pewne podobieństwa rozwoju psychicznego z rozwojem biologicznym, podkreślają jednak, że rozwój psychiczny ma swoiste cechy, których nie posiada rozwój biologiczny. E.L. Thorndike wskazuje na znaczenie w procesie np. uczenia się dorosłych takich czynników, jak zdolności, zainteresowania i energia.

P.B. Batles wespół z S.L. Willisem analizując problem aktywności umysłowej ludzi dorosłych wyróżnili rezerwy aktywne, aktualnie dostępne i rezerwy ukryte, „które można uruchomić w wyniku odpowiedniego zainwestowania energii i czasu” (zob. Pietrasiński Zb. 1990, s. 26—30). Zasadność tych poglądów zdają się potwierdzać biografie wielu wybitnych ludzi. M. Wańkowicz w „Karafce La Fontaine’a (1981, t. II) przywołując twórczość P. Picassa, P. Casalsa, W. Hugo i J. Przybosia pisze, że to dopiero „skostnienie wieku starczego” wywołuje często dzięki „imponującej osobowości (...) ponowne pokwitanie (...) w bardzo późnym wieku”.

Aktywność twórczą (niekoniecznie na niwie artystycznej) uznać należy za istotny czynnik warunkujący charakter rozwoju psychicznego i intelektualnego człowieka dorosłego. E.H. Erikson właśnie starość uważa za okres osiągnięcia pełnej dojrzałości, mądrości i integracji wewnętrznej (zob. Witkowski L., 1989, s. 156—158).

W rozważaniach „o człowieku dorosłym akcentuje się problem jego pełnego ukształtowania. Zb. Pietrasiński w swojej pracy „Rozwój człowieka dorosłego” (1990) właśnie na potwierdzenie tej tezy przytacza wypowiedź Karola Irzykowskiego : „U schyłku kariery widzę, że teraz dopiero mógłbym dobrze zacząć”.

Do cech, które są charakterystyczne dla człowieka dorosłego, zalicza się m.in. zdolność wyzbywania się określonych nastawień, przekonań i oczekiwań wyniesionych z dzieciństwa, zdolność do rozumienia, ustosunkowywania się, podtrzymywania lub zmieniania właściwości otoczenia, w którym człowiek żyje (zob. Pietrasiński Zb., 1990, s. 21—22). Są to cechy niezmiernie ważne, bo jak stwierdza K. Obuchowski „znakomite radzenie sobie z problemami okresu dorastania i młodości nie gwarantuje przyjemnego, pełnego sukcesów życia” i jednocześnie nie stanowi, że okres dojrzałości nie może być okresem rozwojowym (Obuchowski K., 1985, s. 346—348). Problem rozwoju człowieka dorosłego polega na przyjęciu następujących założeń: 1) Człowiek dorosły posiada określoną koncepcję życia, do której odnosi swoje zadania, 2) osobowość człowieka przygotowującego się do realizacji tej koncepcji życia (m.in. realizacji zadań dalekich) może ulegać zmianom ułatwiającym opanowanie przyszłości (zob. Obuchowski K., 1985, s. 10—11).

Czym jest więc dorosłość i jak bywa definiowana przez pedagogów i psychologów?

Najczęściej dorosłość definiowana jest w trzech wymiarach: jako stan społeczny człowieka, jako proces rozwoju psychicznego i jako proces społeczno-kulturowy (zob. Malewski M., 1990). Spotkać można także i inne sposoby podejmowania problematyki dorosłości. R. Urbański (1991) wyróżnia trzy perspektywy dorosłości. Są to: perspek-

tywa prakseologiczna, antropologiczna i recentywistyczna. W definicjach tych akcentuje się różne aspekty dorosłości przede wszystkim takie, jak autonomiczność i rozwój. Zwraca się jednak uwagę, że w warunkach znacznych różnic ekonomicznych, społeczno-ustrojowych i kulturowych współczesnego świata nie ma takiego stanu społecznego, który można by uznać jako wspólny dla wszystkich ludzi dorosłych (Malewski M., 1990, s. 25). Określając dorosłość jako stan społeczny człowieka zwraca się szczególną uwagę na takie jej cechy, jak podmiotowość działania oraz dojrzałość do pełnienia wszystkich funkcji życiowych (Szewczuk W., Tyszkowa M., 1987).

Dla dorosłości jako procesu społeczno-kulturowego źródłem zadań są role społeczne, których pełnienie z perspektywy zbiorowości, do której dana jednostka należy, są nieodzownym warunkiem trwania i rozwoju systemu społeczno-kulturowego. R. Urbański zwraca w tym wypadku uwagę na znaczenie konwencji społecznej, jako główne kryterium dorosłości (Urbański R., 1991, s. 9).

Konwencja społeczna wyznacza pozycję jednostki i określa jej status w grupie. Decyduje o poziomie zaspokojenia potrzeb i określa warunki indywidualnego rozwoju. W tym ujęciu dorosłość jest integralną cechą systemu społeczno-kulturowego transmitowaną na życie każdego człowieka poprzez system zadań, jakie z racji swojego statusu społecznego musi podejmować (Malewski M., 1990, s. 35—39). Nie jest więc dorosłość rozumiana jako proces społeczno-kulturowy indywidualnie określanym celem ani fakultatywnym wyborem życiowym dokonywanym spośród różnych oferowanych jednostce możliwości. „Jej miarą jest — według M. Malewskiego — zdolność człowieka do samodzielnego kształtowania własnego życia w taki sposób, aby efektywnie spełniając formułowane wobec niego oczekiwanie społeczne dostarczało mu poczucia sensu jego egzystencji i było źródłem indywidualnej satysfakcji” (Malewski M., 1990, s. 38—39).

Dorosłość ujmowana w perspektywie rozwoju psychicznego wiązana jest przede wszystkim z takimi właściwościami psychicznymi jednostki jako wzrost samoświadomości, adekwatność samooceny, koncentracja na autokreacji czy orientacja prospektywna. Wprowadza się także do rozważań o rozwoju osobowości pojęcie sensu życia i uważa się je za ważną determinantę określającą postępowanie człowieka. Sens życia ma w tym przypadku charakter instrumentalny. Odgrywa ważną rolę zarówno w określeniu obrazu działań, jak i w zmianach psychicznych temu działaniu podporządkowanych (Obuchowski K., 1985, s. 11; Sękowa H., s. 55—70). Z kolei Zb. Pietrasiński zwraca uwagę na znaczenie w życiu człowieka dorosłego wiedzy autokreacyjnej ułatwiającej kierowanie własnym życiem i rozwojem (Pietrasiński Zb., s. 145—155).

Niektórzy z psychologów zwracają uwagę na wielość wymiarów rozwojowych dorosłości. M.S. Knowles wyróżnia aż piętnaście z tych wymiarów: autonomię, aktywność, obiektywizm, erudycję, wysoką sprawność, szeroki zakres odpowiedzialności, szerokie zainteresowania altruizm, samoakceptację, zintegrowaną tożsamość, koncentrację na zasadach, głębokie związki, oryginalność, tolerancję dla nieokreśloności i racjonalności (zob. za: Malewski M., 1990, s. 30). Cechy te uważa się za podstawowe w konstruowaniu tożsamości człowieka dorosłego (Sękowa H., 1990, s. 14—21).

„Darem człowieka jest dar rośnięcia — pisze H. Sękowa, a dorosłym można stawiać się tylko pod warunkiem, że przynajmniej najogólniej wiemy, a może raczej czujemy, kim jesteśmy i na czym buduje się to nasze poczucie tożsamości” (Sękowa H., 1990, s. 14). U człowieka dorosłego poczucie tożsamości regulowane jest przez znaczące wzmocnienie przede wszystkim poprzez związek z wartościami. E. Sujak pisze, że „o ile świat dziecka rozrasta się we wszystkich wymiarach i zatacza coraz szerszy krąg, i na tym polega jego rozwój, to ten sam rozwój człowieka dorosłego oznaczając koncentrację wszystkich wartości świata w jednym wybranym miejscu, cały zaś zdobywczosci na jednym najważniejszym życiowym zadaniu, nie jest alternatywą, czyli kurczeniu się świata (...)” (Sujak E., 1987, s. 40).

Teilhard de' Chardin stwierdza wręcz, że człowiek dążąc do uzyskania przewagi nad elementarnymi potrzebami przeżycia i stabilizacji, zyskuje zdolność przekształcania, a nawet kształtowania siebie i że właściwie przebiegająca totalizacja persjonalizuje (Teilhard de' Chardin, 1987, s. 179—183).

To poczucie tożsamości przez człowieka dorosłego nabiera szczególnego znaczenia w okresach przełomów rozwojowych jednostki w połączeniu z przemianami życia społecznego, politycznego z przemianami obyczajowości i kultury. A.H. Dijchmeester ambasador EWS w Polsce w początkach lat 90. stwierdził, że „wielu (...) ludzi dorosłych, gdy dowiaduje się, że życie zależy od nich samych, przeraża się. Chcieliby dalej kierować się starymi prawami niewolnictwa, które dawało pewną dozę bezpieczeństwa, lecz niewiele wolności, a wynagrodzenie nie zależało od ilości włożonej pracy”. Dlatego wśród ważnych cech, jakimi winien charakteryzować się człowiek dorosły, które wręcz określają jego stopień dorosłości wyróżnia się otwartość, plastyczność i gotowość do zmian własnych wartości, eliminowanie uprzedzeń i przejawianie szacunku dla cudzej odmienności, a także rozumienie (innych) ludzi polegające nie tylko na „zarażaniu się” ich emocjami, ale przede wszystkim na umiejętności zareagowania na te emocje (Sękowa H., 1990, s. 70—73). Są to cechy szczególnie ważne w sytuacji przechodzenia z jednego okresu dorosłości w następny, który wiąże się z koniecznością reorganizacji życia i wymaga od człowieka ponownego samookreślenia. W takich sytuacjach wymagających reorientacji ze strony człowieka dorosłego nie odgrywają znaczącej roli zmiany biologiczne i fizjologiczne, a przede wszystkim społeczne.

Zmiany biologiczne, fizjologiczne, a przede wszystkim zmiany społeczne, jakie charakteryzują życie człowieka wskazują na ujmowanie dorosłości jako procesu zróżnicowanego. Wielu psychologów i pedagogów wyróżnia w okresie dorosłości różne fazy i studia przypisując im znaczące wydarzenia, zadania psychiczne i postawy. Stwierdza wręcz, że to właśnie kultura w szerokim rozumieniu tego słowa ma decydujący wpływ na kształt osobowości człowieka podczas całego jego życia aż do wieku starczego (Obuchowski K., 1985, s. 338—348).

E. Erikson wyróżnił osiem faz zmian osobowości człowieka, w tym trzem ostatnim charakterystycznym dla człowieka dorosłego przypisuje zupełnie inny status psychoanalityczny niż młodości. K.P. Cross wyróżnia siedem faz życia człowieka dorosłego, stwierdzając, że każdej fazie wieku biologicznego towarzyszy jego definicja społeczna.

E. Erikson przedstawiając swoje fazy, zwane też studiami (zob. Witkowski L., 1989) zwraca szczególną uwagę na charakter interakcji pomiędzy jednostką a warunkami środowiskowymi tak aktualnymi, jak i przeszłymi. Wskazuje przy tym na ciągłość procesu rozwoju osobowości przez całe życie. Interesuje go stworzenie dostatecznie uniwersalnego obrazu współczesnych problemów człowieka. Obraz ten uwzględnia zarówno zróżnicowanie się tych problemów w dynamice konkretnego życia, jak w logice możliwych zmian w myśleniu, emocjach i działaniu. Ostatnim trzem fazom (VI, VII, VIII) dorosłości i starości nadaje zupełnie inny status psychoanalityczny niż poprzednim zaliczanym do faz młodości (faz I—V). Akcentuje także w każdej z nich możliwość spełnienia potencjałów rozwojowych nawet po wygaśnięciu czy popadnięciu w „stan ułomności” cech wcześniej definiujących żywotność fizyczną-psychiczną czy społeczną (zob. Witkowski L., 1989, s. 155—162). Na przykład w ostatniej fazie zwanej „starością” zwraca uwagę na możliwość „najwyższego napięcia energetycznego potencjałów rozwoju” dzięki napięciu egzystencjalnemu między dwoma biegunami „integralności i rozpacz” (Witkowski L., 1989, s. 155—162). W tej właśnie fazie według E. Eriksona przede wszystkim możliwe jest poczucie „spójności i pełni” dzięki mądrości egzystencjalnej. K.P. Cross wyróżnia siedem faz życia człowieka dorosłego, zwraca uwagę na pojawiające się w każdej z nich coraz to nowe zadania, które mają rozwojowy charakter. Towarzysząca fazom rozwojowym presja społeczna powoduje, że wynikające z niej nakazy wymuszają na człowieku organizowanie swojego życia w określonej przez te nakazy perspektywie. Dlatego też według K.P. Crossa każdemu stadium cyklu biologicznego odpowiada adekwatna faza rozwoju psychicznego i społecznego (za: Malewski M., 1990, s. 40—41).

Z innej perspektywy na możliwości rozwoju człowieka także dorosłego spogląda L. Kohlberg. Wyróżnił on sześć stadiów rozwoju moralnego i stwierdził, że charakter moralny nie jest czymś, co już zaistniało raz na zawsze, ale co rozwija się w sposób sekwencyjny. Zwraca także uwagę na równoległy przebieg rozwoju moralnego do rozwoju inteligencji. Co więcej rozwój intelektualny uważa za wstępny, a zarazem konieczny do rozwoju moralnego. Stąd najważniejsze stadium rozwoju moralnego — poziom postkonwencjonalny — wartości moralne wywodzą się z zasad uniwersalnych i z decyzji własnego sumienia — osiąga jednostka dopiero u progu dojrzałości (w wieku 16—18 lat). Według L. Kohlberga nie wszyscy ludzie niezależnie od środowiska kulturowego czy społecznego osiągają najwyższe stadium, jednak przechodzenie na coraz to wyższe stadia polega na kumulowaniu w sobie elementów stadiów poprzednich. W tym miejscu wyjaśnienia wymaga wchodzący w skład każdej z omawianych koncepcji rozwoju człowieka dorosłego okres przejściowy pomiędzy różnymi fazami cyklu życiowego. D.L. Levinson stwierdza, że fazy przejściowe stanowią swoiste podsumowanie okresu poprzedniego. W nich to właśnie utrwalają osiągnięcia i formułują się pozycje wyjściowe do następnego okresu. D.L. Levinson wyróżnia cztery okresy życia ludzkiego: przeddojrzałość (do 17 roku życia), wczesna dojrzałość (17—40 rok życia), średnia dojrzałość (40—59 rok życia) i późna dojrzałość (od 60 roku życia). Według niego każdy z tych okresów poprzedza faza przejściowa — 17—22 rok życia

— przejście do wczesnej dojrzałości, — 40—45 rok życia — przejście do średniej dojrzałości, — 59—66 rok życia — przejście do późnej dojrzałości, a cała struktura życia podlega wielokrotnym zmianom i nie ma charakteru hierarchicznej gradacji okresów rozwoju przechodząc kolejno okresy stabilizacji i przekształceń (Obuchowski K., 1985, s. 348—353, Pietrasiński Zb., 1990, s. 44—45). Na edukacyjne znaczenie okresów przejściowych zwraca uwagę M. Malewski pisząc, że edukacja dorosłych „może i powinna być źródłem nowych oczekiwań, jakie wobec siebie samych i swojego życia formułują ludzie dorośli, przechodząc przez okresy graniczne” (Malewski M., 1990, s. 182—183).

Jak można zauważyć większość pedagogów i psychologów stwierdza, że rozwój człowieka dorosłego sprowadza się do pogłębienia sensu życia i przemian ku pełniejszemu człowieczeństwu. Może wyrażać się w tzw. wszechstronnym rozwoju osobowości względnie w „wąsko profilowanej” działalności, w której ludzie dorośli także samorealizują się (zob. Kargul J., 1991, s. 87—107). Zwraca się przy tym uwagę, że w ciągu całego życia mamy do czynienia z procesem wielokrotnych strukturacji i restrukturacji doświadczenia. K. Obuchowski wprowadza do problematyki psychologii rozwoju oprócz zmian rozwojowych i regresywnych zmiany kompensacyjne. Stanowisko to jest przeciwstawne finalizowaniu, według którego celem dojrzewania psychicznego jest osiągnięcie apogeum „kształtowania właściwości moralno-światopoglądowych” człowieka (Obuchowski K., 1985, s. 122—127). Ważnym w takiej sytuacji staje się zapobieganie „chorobie rezygnacji” polegające na utracie poczucia kontroli poznawczej nad środowiskiem, co może czynić człowieka bardziej podatnym biologicznie na wiele chorób (Zimbardo Pk. 4, Ruch F.L. 1988, s. 373).

Akcentuje się w wypowiedziach wielu psychologów znaczenie własnej aktywności człowieka jako czynnika rozwoju także w okresie dojrzałości. Dorosłość traktowana jest w tym przypadku jako kategoria indywidualnego wzrostu i orientacja jednostki wobec życia. Zwraca się szczególną uwagę na doświadczenie rozumiane jako „zdobyte w toku aktywnej wymiany człowieka z jego otoczeniem, złożone części informacji, umiejętności i uczuć” (Sękowa H., 1990, s. 130—131). Zb. Pietrasiński wprowadza do rozważań o rozwoju człowieka dorosłego kategorię pojęciową „kompetencja biograficzna”. Podstawowym składnikiem tej kategorii jest wiedza autokreacyjna wspomagająca potencjalne działanie jednostki na rzecz własnego rozwoju (Pietrasiński Zb., 1990, s. 144). Kompetencja biograficzna wymaga od człowieka refleksyjności. A. Schopenhauer pisał, że „Aby żyć rozważnie i wyciągać z własnego doświadczenia całą naukę, jaka jest w nim zawarta, trzeba często wracać myślą wstecz i rekapitulować to, co się przeżyło, zrobiło, czego się doświadczyło i co się przy tym odczuwało, trzeba też porównywać poprzedni własny sąd z obecnym, zamiary i dążenia z ich rezultatem i przyjemnością, jaką przyniosły (...)” (za: Pietrasiński Zb., 1990, s. 150).

Akcentowanie w psychicznym i intelektualnym rozwoju człowieka kompetencji biograficznej — według T. Nowackiego — uniemożliwia w sposób przekonujący wyodrębnienie okresów, faz rozwojowych tak w stosunku do całego życia psychicznego, jak i do poszczególnych jego funkcji (Nowacki T., 1983, s. 258). J. Nowak stwierdza

wprost, że nadal brak empirycznie uzasadnionych podstaw do jakiegokolwiek periodyzacji okresu dorosłości (Nowak J., 1979, s. 228—232).

Dorosłość rysuje się jako proces złożony charakteryzujący się zaangażowaniem we własny rozwój nawet, gdy nie stanowi on dominanty życia (Sujak E., 1988). To „dar rośnięcia” (Sęk H., 1990); pogłębianie sensu życia i przemian ku pełniejszemu człowieczeństwu, ku przemianie struktury życia (Pietrasiński Zb., 1990). Taki wymiar może uzyskać dorosłość wówczas, gdy „przynajmniej najogólniej wiemy, a może raczej czujemy, kim jesteśmy i na czym buduje się to nasze poznanie tożsamości” (Sęk H., 1990, s. 14).

Literatura

1. Golloway Ch.: Psychologia uczenia się i nauczania. PWN, Warszawa 1988, t. II.
2. Kargul J.: W kwestii „wszechstronnego rozwoju osobowości” w kształceniu dorosłych. (W:) Studia Pedagogiczne. Ossolineum, 1991, t. LVII. Strategia kształcenia dorosłych.
3. Nowacki T.: Psychologiczne uwarunkowania rozwoju osobowości. (W:) Oświata Dorosłych 1983, nr 5.
4. Nowak J.: Współczesne badania nad psychologią człowieka dorosłego. (W:) Oświata Dorosłych 1979, nr 5.
5. Malewski M.: Andragogika w perspektywie metodologicznej. Wrocław 1990.
6. Obuchowski K.: Adaptacja twórcza. Warszawa, KiW 1985.
7. Piaget J., Inhelder B.: Operacje myślowe i ich rozwój. Warszawa, PWN 1967.
8. Pietrasiński Zb.: Rozwój człowieka dorosłego. WP, Warszawa 1990.
9. Sęk H., Sommerfeld: Być dorosłym. CDN, Legnica 1990.
10. Sujak E.: Rozważania o ludzkim rozwoju. Kraków, Znak 1989.
11. Thorndike E.L.: Uczenie się dorosłych. Warszawa 1950.
12. Tyszkowa M.: Rozwój człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji teoretycznych psychologii. (W:) Oświata Dorosłych, 1987, nr 2.
13. Tyszkowa M.: Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Warszawa, PWN 1988.
14. Teilhard de' Chardin: Moja wizja świata. PAN 1987.
15. Urbański R.: „Dorosłość” jako podstawowe pojęcie andragogiki (W:) Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych. (red.) J. Skrzypczak. Wyd. Naukowe UAM, Poznań 1991.
16. Witkowski L.: Rozwój i tożsamość w cyklu życia. Studium Koncepcji Erika H. Eriksona. Toruń, 1989.
17. Zimbardo P.G., Ruch F.L.: Psychologia i życie. PWN, Warszawa 1988.

Jerzy Stochmialek

Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej

PROBLEMATYKA PODMIOTOWOŚCI W KSZTAŁCENIU DOROSŁYCH

W najnowszej literaturze poświęconej zagadnieniom kształcenia i wychowania często spotykamy pojęcie „podmiotowości”. Popularność tego pojęcia występuje również w obrębie literatury socjologicznej i psychologicznej, gdzie spotykamy też analizę takich pojęć, jak np. „wolność”, „autonomia” czy „dialog”. Podejmowane są zarówno teoretyczne analizy zakresu znaczeniowego interesującego nas pojęcia [1], jak też oparte na teoretycznych podstawach próby kształtowania podmiotowych relacji w procesie pedagogicznym [2].

W tym opracowaniu pragnę rozważyć wybrane uwarunkowania podmiotowości w toku procesu kształcenia dorosłych z uwzględnieniem relacji interpersonalnych między nauczycielem a uczniem.

Współczesne tendencje w dydaktyce dorosłych wskazują na potrzebę indywidualizacji procesu kształcenia, wyzwalania aktywności własnej i samodzielności uczestników edukacji oraz zapewnienia partnerskich relacji interpersonalnych między wykładowcami a uczestnikami zbliżonych do relacji, jakie zachodzą między bardziej a mniej doświadczonym badaczem. Dotyczy to obszaru edukacji ogólnokształcącej i zawodowej dorosłych [3].

Kształtowanie kompetencji życiowych, a w tym kompetencji zawodowych następuje w procesie autokreacji osoby dorosłej, związanej z inicjowaniem oraz realizacją zadań niezbędnych dla uzyskania pożądanych zmian w zachowaniu. To uczenie się dorosłych jest w mniejszym lub większym stopniu sformułowane przez bezpośredni udział nauczyciela w procesie dydaktycznym (szkoły, kursu) lub odbywa się np. za pośrednictwem kasety wideo, książki, programu komputerowego. To stymulowanie (kierowanie) procesem uczenia się dotyczy zwłaszcza takich składników systemu dydaktycznego, jak: cele, dobór i układ treści, zasady i metody, organizacja oraz ewaluacja.

Proces kierowania uczeniem się dorosłych warto rozpatrywać z punktu widzenia wielostronnych, skomplikowanych interakcji zachodzących w relacji nauczyciel—uczestnik, w toku zróżnicowanych i wielopłaszczyznowych sytuacji edukacyjnych. Stwierdzając, że próby dokonywania „zmian” drugiego człowieka są immanentną cechą pracy nauczyciela, zakładam równocześnie, że przebieg i efekty tego kierowania są istotnie uwarunkowane przez takie m.in. czynniki, jak: relacje interpersonalne między nauczycielem a uczniem (od autorytarnych po partnerskie i liberalne), stopień swobody uczniów (od całkowitej swobody do całkowitej zależności), rodzaj kontroli (np. określona przez nauczyciela, przez zespół uczestników czy też samokontrola [4].

Zgodnie z aktywistyczno-poznawczą koncepcją — człowiek czynnie poszukuje informacji, sam je selekcjonuje i syntetyzuje, a także generuje. Sterowalność jego psychiki jest ograniczona — nie jest on biernym obiektem oddziaływań, lecz aktywnym podmiotem. Na podstawie tej koncepcji powstało wiele badań, w których centralnym problemem jest kontrolna jednostki nad otoczeniem. Pojęcie „poczucie umiejscowienia kontroli” (locus of control) ujmowane jako jeden z wymiarów osobowości, stanowiący kontinuum od poczucia zewnętrznego umiejscowienia kontroli (external control) do umiejscowienia wewnętrznego (internal control) stało się, zwłaszcza w psychologii osobowości, jednym z bardziej znaczących i sprzyjających inicjowaniu wielu analiz oraz badań.

W praktyce edukacyjnej uczący się dorośli mogą w różnym stopniu dokonywać wyborów dotyczących np. realizowanych zadań lub też partnerów współdziałających — co świadczy o stopniu posiadanej przez nich swobody zewnętrznej i wewnętrznej. Liczba własności sytuacji, w ramach których człowiek może dokonywać wyborów, stanowi o dostępności celu, czyli o stopniu swobody zewnętrznej, natomiast spostrzeganie tych możliwości stanowi o swobodzie wyboru, która w istocie jest poczuciem swobody wewnętrznej [5]. Podmiot może znajdować się w sytuacji decyzyjnej, którą cechują takie własności: brak wszelkich wyborów, wybór co do podjęcia zadania, wybór zadania, wybór sposobu działania, wybór partnera.

W proponowanym na gruncie psychologii pojęciu podmiotowości akcentuje się na ogół jeden tylko, centralny aspekt — przyczynowość osobistą czyli sprawczość [6]. Istotne staje się to, w jakich warunkach może ona rozkwitać, w jakich zaś jest ograniczona; co dzieje się z człowiekiem, kiedy jego możliwości dokonywania wyborów i wywierania wpływu na przebieg wydarzeń ulegają poważnemu ograniczeniu; jaką rolę odgrywają inni ludzie w podtrzymywaniu bądź hamowaniu rozwoju podmiotowości, czy też wreszcie na czym polega rozwój ludzkiej podmiotowości?

Pisząc o podmiotowości w kształceniu dorosłych niepodobna pominąć problematyki podmiotowości i autonomii nauczyciela. Chodzi tu zwłaszcza o możliwość dokonywania wyboru między różnymi zasadami, strategiami postępowania, wyrażania własnych sądów i działania spontanicznego. Jednocześnie nauczyciel musi sobie zdawać sprawę z ogromnej złożoności celów kształcenia i wychowania, a co za tym idzie, złożoności metod i strategii oddziaływania. Pewne cele mogą być realizowane dopiero przy wystąpieniu sprzyjających okoliczności, niektóre strategie prowadzące do realizacji celów krótkoterminowych mogą kolidować ze strategiami nastawionymi na realizację celów długofalowych.

Podmiotowość nauczyciela podlega, zdaniem W. Okonia, podwójnym uwarunkowaniom. Z jednej strony są to uwarunkowania zewnętrzne, zależne od władzy politycznej kraju, od administracji oświatowej, od systemu oświatowo-pedagogicznego i od sytuacji materialnej oświaty. Wpływ nauczyciela na przemiany w zakresie tych uwarunkowań jest niewielki. Z drugiej strony są to uwarunkowania wewnętrzne w decydującym stopniu zależne od samego nauczyciela, a obejmujące takie czynniki, jak: poziom kwalifikacji, rozwój zdolności twórczych czy też identyfikację nauczycieli z zawodem [7].

Znaczącą rolę dla kształtowania kompetencji autokreacyjnych nauczycieli dorosłych mają poszukiwania nowych rozwiązań w zakresie edukacji nauczycielskiej, a w tym w zakresie przygotowania wykładowców do pracy z uczniami dorosłymi [8].

Podsumowując te krótkie rozważania wskazać warto na potrzebę tworzenia partnerskich, dwupodmiotowych relacji w toku procesu edukacji dorosłych związanego z kształtowaniem rozwoju osobistego uczestników. W tym względzie możemy mówić o konstytuowaniu się w andragogice paradygmatu podmiotowości nastawionego na ujmowanie człowieka jako niepowtarzalnej jednostki ze wszystkimi jej mocnymi i słabymi stronami, mającej prawo do samorealizacji i rozwoju w integracji z innymi ludźmi.

Literatura

1. Mieszalski S.: Podmiotowość ucznia jako wartość i jako warunek uczenia się, W: W kręgu teorii i praktyki kształcenia wielostronnego. Profesorowi W. Okoniowi w 80-lecie urodzin. Pod red. T. Lewowickiego. Warszawa 1994; I. Uhl, „Podmiotowość” i „wolność” w refleksji socjologicznej. „Studia Socjologiczne” 1991, nr 1—2.
2. Denek K.: Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań—Toruń 1994; T. Lewowicki: W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej. „Edukacja” 1991 nr 1; E. Meueler, Die Türen des Käfigs. Wege zum Subjekt in der Erwachsenenbildung. Stuttgart 1993.
3. Aleksander T.: Pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca dorosłych (przeszłość — teraźniejszość — przyszłość). Kraków 1992; S. Kaczor: Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian. Radom 1993; Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych. Profesorowi S. Kaczorowi w 70-lecie urodzin. Pod red. T. Wujka. Radom—Warszawa 1994; S. Suchy: Edukacja dorosłych. Warunki i możliwości. Warszawa 1994.
4. Stochmiałek J.: Pedagogiczne aspekty kierowania. Wrocław 1988, s. 42—49.
5. Derbis R.: Koncepcja swobody działania i poczucia odpowiedzialności. Prace Naukowe WSP, Seria: Psychologia, Częstochowa 1991.
6. Kofta M.: Wprowadzenie, W: Podmiotowość w doświadczeniach wychowawczych dzieci i młodzieży. Pod red. A. Guryckiej. Warszawa 1989.
7. Okoń W.: Rzecz o edukacji nauczycieli. Warszawa 1991, s. 182—183.
8. Dudzikowa M.: Kompetencje autokreacyjne — czy i jak są możliwe do nabycia w toku studiów pedagogicznych? W: Ewolucja tożsamości pedagogiki. Pod red. H. Kwiatkowskiej. Warszawa 1994; J. Stochmiałek: Przygotowanie pedagogiczne wykładowcy w doskonaleniu kadr kierowniczych, W: Innowacje w edukacji dorosłych. Materiały z seminarium SOP oraz CPKPAP. Warszawa 1988.

Tadeusz Aleksander
Uniwersytet Jagielloński

DZIAŁALNOŚĆ NAUKOWA I DYDAKTYCZNA ZAKŁADU PEDAGOGIKI DOROSŁYCH UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO

Zakład Pedagogiki Dorosłych UJ jest kontynuacją dość długich, jak na warunki polskie, tradycji w zakresie instytucjonalnego zajmowania się teorią i praktyką oświaty dorosłych. Poprzednikiem jego były, utworzone Rozporządzeniem Ministra Oświaty z dnia 18 lutego 1946 r., dwie katedry¹⁾ mające się zająć badaniami nad kształceniem dorosłych i przygotowaniem organizatorów edukacji pozaszkolnej. Pierwszą była Katedra Oświaty i Kultury Dorosłych, obsadzona niebawem przez dr. Maksymiliana Siemieńskiego — pracującego w Departamencie Oświaty Dorosłych Ministerstwa Oświaty. Druga, to Katedra Pedagogiki Dorosłych — pozostająca pod opieką prof. dr. Zygmunta Mysłakowskiego, przez wiele lat kierownika Katedry Pedagogiki UJ. Z pierwszą z nich, od samego niemal początku, związał się, jako adiunkt, dr Józef Korpała, doświadczony już wtedy organizator oświaty pozaszkolnej. W drugiej rozpoczął pracę, jako asystent, mgr Franciszek Urbańczyk, wcześniej — przez wiele lat — nauczyciel matematyki i fizyki w szkołach średnich, a także działacz oświatowy w TSL.

Wysilek naukowy pracowników obu katedr skierowany został na badania nad analfabetyzmem i kształceniem analfabetów oraz funkcjonowaniem szkolnictwa dla dorosłych. Do poważnych osiągnięć katedr należał współudział w wydawaniu miesięcznika pt. „Oświata i Kultura” założonego w Krakowie z inicjatywy dr. Maksymiliana Siemieńskiego oraz uruchomienie w trzecim trymestrze (tj. od 1 kwietnia 1946 r.) roku akademickiego 1945/46, studiów magisterskich z zakresu teorii oświaty dorosłych.

W 1951 r., podczas reorganizacji struktury Uniwersytetu, obie te katedry połączono w jedną o nazwie Katedra Pedagogiki i Oświaty Dorosłych, pod opieką prof. dr. Maksymiliana Siemieńskiego, a w 1953 r. w związku z kolejną reorganizacją szkolnictwa wyższego w Polsce, Katedrę tę włączono do Katedry Pedagogiki, przeorganizowując ją w Zakład Kultury i Oświaty Dorosłych. Zakład pozostawał nadal pod opieką prof. dr. hab. Maksymiliana Siemieńskiego. W wyniku wydarzeń 1956 r. wspomniany Zakład przeorganizowany został ponownie w odrębną i samodzielną Katedrę Kultury i Oświaty Dorosłych, kierowaną przez prof. dr. Maksymiliana Siemieńskiego. W Katedrze

¹⁾ Dziennik Urzędowy Min. Oświaty Nr 3, poz. 70.

zatrudniony był dr Franciszek Urbańczyk i mgr Stefan Towpacz — obaj jako adiunkci. Praca naukowa nowej Katedry sprowadzała się do badań nad funkcjonowaniem szkół dla pracujących i kształceniem się dorosłych oraz kulturą życia i pracy różnych środowisk społecznych. Natomiast zajęcia dydaktyczne — do kształcenia studentów (studia stacjonarne i eksternat) pedagogiki (od 1960 r.) na specjalizacji (III, IV, V r.) oświata dorosłych.

W październiku 1968 r. w czasie „mody” na tworzenie w szkołach wyższych większych jednostek organizacyjnych Katedra Kultury i Oświaty Dorosłych weszła, łącznie z Katedrą Pedagogiki, w skład nowo utworzonego Instytutu Pedagogiki, funkcjonując w nim jako Zakład Pedagogiki Dorosłych. Wkrótce po tym Zakład liczący trzech pracowników — doc. dr Tadeusz Gołaszewski, dr Józef Klimczyk i dr Tadeusz Aleksander, zaczął się rozrastać ilościowo o nowo zatrudnionych asystentów i w 1976 r. zatrudnionych w nim było 7 osób (2 tzw. samodzielnych — doc. dr Tadeusz Gołaszewski, dr hab. Tadeusz Aleksander i 5 asystentów — mgr Jadwiga Chwała, mgr Barbara Kozłowska, mgr Czesław Rzońca, mgr Barbara Turlejska, mgr Ewa Zaręba). Wzrost ilościowy dokonał się z powodu potrzeb dydaktycznych wyznaczonych przez opiekę merytoryczną i organizacyjną nad nowymi studiami (od 1973 r.) z zakresu pedagogiki kulturalno-oświatowej. Potrzeby dydaktyczne tych studiów, jak również widoczna ewolucja form kształcenia dorosłych (słabnięcie dynamiki rozwoju szkolnictwa dla dorosłych, rozrost form pozaszkolnego kształcenia osób tej kategorii wiekowej) spowodowały rozszerzenie badań Zakładu o problematykę pozaszkolnego kształcenia dorosłych, teorii i praktyki upowszechniania kultury oraz edukacyjnych i wychowawczych funkcji działalności kulturalno-oświatowej.

Po krótkim okresie względnej stabilizacji kadrowej miała miejsce, pod koniec lat 80. i z początkiem 90., spora fluktuacja osób zatrudnionych w Zakładzie, spowodowana sprawami osobistymi młodych pracowników, przejściem do innych zakładów na terenie Instytutu (Zakład Metodologicznych Podstaw Pedagogiki, nowo utworzony Zakład Pedagogiki Społecznej) oraz rotacją. Fakt ten nie wpłynął korzystnie na rytm i jedność pracy naukowej w Zakładzie (nadal opiekującym się merytorycznie i organizacyjnie trudnymi do prowadzenia studiami z zakresu pedagogiki kulturalno-oświatowej). Zwalniane w tych warunkach etaty obsadzone były w Zakładzie osobami przechodzącymi z innych instytucji naukowych i kultury, asystentami z grona absolwentów prowadzonych w Zakładzie studiów oraz wybijającymi się słuchaczami studiów doktoranckich.

W roku akademickim 1994/95 w Zakładzie zatrudnionych jest 9 osób: 2 profesorów (Jan Samek — historyk sztuki, wybitny specjalista od sztuki sakralnej oraz Tadeusz Aleksander), 1 adiunkt (dr Wanda Poznańska), 1 starszy wykładowca (mgr Wiesław Rogalski), 1 starszy asystent (mgr Aleksandra Stawicka) oraz 4 asystentów (mgr Marta Ostrowska, mgr Joanna Kuciel, mgr Cezary Schiff i mgr Anna Maurer). Taki skład osobowy Zakładu to z jednej strony posiew możliwości kadrowych w Krakowie, a z drugiej następstwo potrzeb dydaktycznych (ćwiczenia, wykłady, hospitacje i praktyki oraz seminaria magisterskie) kierunku studiów z zakresu pedagogiki kultural-

no-oświatowej. Opieka nad tymi studiami (liczącymi u progu roku akad. 1994/95 ogółem 206 słuchaczy) i organizowanie na nich zajęć, zwłaszcza czasochłonne przygotowanie hospitacji i praktyk w instytucjach oświaty i kultury dorosłych, stwarza młodym pracownikom dodatkowe szanse na kontakt ze współczesnymi zjawiskami edukacyjnymi i wychowawczymi, co w sumie nie pozostaje bez pozytywnego wpływu na wybór przez nich problematyki badawczej.

W działalności naukowej Zakładu dominuje typ pracy indywidualnej, mocno wkomponowanej w większą całość składającą się na problematykę badawczą Zakładu i Instytutu. Kilka elementów decyduje o wyborze tego typu pracy naukowej Zakładu. Pierwszy, to sformalizowana i określona przepisami ogólnopolskimi struktura rozwoju naukowego kadry naukowej. Obowiązek uzyskiwania kolejnych stopni naukowych sprawia, że pracownicy w obawie przed widmem rotacji wykonują kolejne prace promocyjne (doktorskie, habilitacyjne, profesorskie), a temu bardziej sprzyja indywidualna niż zbiorowa (grupowa) praca naukowa. Preferencji dla indywidualnego stylu pracy naukowej sprzyja zróżnicowanie kadry co do wieku, a także pozycji w hierarchii naukowej, wyrażonej tym, że jedni w tym samym czasie przygotowują pracę doktorską, inni habilitacyjną, a jeszcze inni „mierzą” swym dorobkiem w profesurę. Trudno w sytuacji nieco odmiennego interesu naukowego i życiowego (uzyskanie innego stopnia naukowego), a tym samym i przymusu zdobycia się na wysiłek naukowy na nieco innym poziomie (różnica między pracą doktorską a np. „profesorską”) uzyskać zgodę kilku osób na podjęcie badań zbiorowych i zespołowej pracy naukowej. Nie bez wpływu na tę sytuację pozostaje też praca dydaktyczna osób zatrudnionych w Zakładzie. Zajęcia dydaktyczne odbywane przez poszczególnych pracowników w różnych porach dnia i różnych częściach miasta sprawiają, że wygodniejsze dla nich jest indywidualne uprawianie nauki. Trudno też nie wskazać na osobowościowe (zainteresowania innymi zagadnieniami, inne tempo pracy) źródło indywidualnego stylu pracy poszczególnych pracowników Zakładu, jak również mocne w Krakowie preferencje — tak jest np. w naukach humanistycznych — dla indywidualnego uprawiania nauki.

Oto główne kierunki badań i naukowej penetracji przez poszczególne osoby tworzące Zakład. Profesor dr Jan Samek — równocześnie profesor Papieskiej Akademii Teologicznej, kierownik działającej tam Katedry Historii Sztuki Kościelnej w Polsce, kierownik studiów doktoranckich na Wydziale Filozoficznym UJ. Autor ponad 300 prac z historii sztuki. Do najcenniejszych należą dzieje złotnictwa w Polsce oraz prace z zakresu historii sztuki sakralnej. Aktualne badania prof. dr. Jana Samka dotyczą m.in. możliwości wykorzystania sztuki w działalności kulturalno-oświatowej oraz nauczania i wychowania przez sztukę. Tematyce tej poświęcone są także seminaria magisterskie prowadzone dla słuchaczy pedagogiki kulturalno-oświatowej przez prof. dr. Jana Samka.

Zainteresowania naukowe dr Wandy Poznańskiej, jedynej adiunkta w Zakładzie, skierowane są głównie na dwa zagadnienia: kulturę pedagogiczną nauczycieli i możliwość jej kształtowania oraz subkultury młodzieżowe. Pierwsze z tych zagadnień zgłębia ona teoretycznie przygotowując się do zajęć fakultatywnych z nauczycielami

studiującymi zaocznie oraz praktycznie przez analizę postaw tych nauczycieli. Drugie poprzez przygotowywanie się do badań realizowanych przy pomocy studentów pedagogiki kulturalno-oświatowej. Znaczącym osiągnięciem naukowym dr Wandy Poznańskiej ostatniego roku było opublikowanie książki na temat stosunku inteligencji katolickiej wobec wizji „nowej kultury” tworzonej u zarania Polski Ludowej (Kraków 1993 r., Wyd. UJ). Podstawę źródłową tej trudnej do napisania rozprawy stanowiła analiza zawartości prasy katolickiej pierwszych lat Polski Ludowej.

Zainteresowania kolejnego pracownika Zakładu, mgr Wiesława Rogalskiego, kierują się w stronę teorii i praktyki animacji kulturalnej w środowisku lokalnym. Ten doskonały praktyk, nauczający studentów metodyki pracy kulturalno-oświatowej, formułując, a następnie stale doskonaląc program swego przedmiotu, zajął się teoretycznie sprawą uwarunkowań i możliwością animacji kulturalnej środowiska lokalnego w nowych warunkach ustrojowych.

Sprecyzowane są zainteresowania naukowe mgr Aleksandry Stawickiej — starszego asystenta w Zakładzie. Kierują się one w stronę teoretycznych podstaw i praktycznej realizacji dokształcania i doskonalenia zawodowego. Tej problematyki dotyczy przygotowywana przez nią rozprawa doktorska na temat doskonalenia pedagogicznego (tradycje, potrzeby, organizacja w przyszłości) młodych nauczycieli akademickich (na przykładzie badań w środowisku krakowskim).

Zainteresowania naukowe mgr Marty Ostrowskiej kierują się w stronę funkcji upowszechniania kultury wśród społeczności Polonii Amerykańskiej. Tej kwestii dotyczy przygotowywana przez nią rozprawa doktorska. Materiały do tej rozprawy gromadzone były przez mgr Martę Ostrowską w toku dwukrotnego pobytu w Chicago.

Dla odmiany mgr Joanna Kuciel interesuje się funkcją sztuki jako środka wychowania i rekreacji. Tej tematyki dotyczy przygotowywana przez nią rozprawa doktorska pt. „Zabytkowe parki i ogrody Krakowa jako dzieła sztuki i ośrodki wychowania”.

Wspomniany mgr Cezary Schiff, pracujący także w szkole społecznej na terenie Krakowa, zajmujący się w Zakładzie organizacją praktyk studenckich oraz nauczaniem metodyki zajęć pozalekcyjnych i pozaszkolnych, podejmuje próbę analizy problemu przygotowania nauczycieli do tego typu działalności oraz metodyką wdrażania dzieci i młodzieży do twórczości artystycznej.

Najmłodszym pracownikiem Zakładu, zatrudnionym dopiero od nowego roku akademickiego, jest mgr Anna Maurer. Kieruje ona swoje zainteresowania naukowe na poznanie ewolucji, formy, treści, organizacji i funkcji dużych imprez artystycznych jako elementu przeobrażeń życia kulturalnego środowiska lokalnego. Jej zainteresowania naukowe tą problematyką okrzepły w toku pisania pracy magisterskiej na temat wychowawczych i społecznych funkcji (tzw. impreza masowa) Festiwalu Piosenki Żeglarskiej „Schanties”.

Natomiast ambicją piszącego ten tekst jest kontynuowanie badań nad potrzebami i kształceniem się zarówno ogólnokształcącym, jak i zawodowym, dorosłych w formach pozaszkolnych. Po zakończeniu pisania drobnych opracowań z tego zakresu zamierza

on podjąć szersze badania nad możliwością optymalizacji pozaszkolnej edukacji zawodowej dorosłych w naszym kraju. By pozyskać środki na takie badania złożył on w lipcu 1994 r. wniosek do Komitetu Badań Naukowych o przyznanie grantu. Od przydziału tego grantu (począwszy od 1995 r.) zależy, czy wspomniane badania realizowane będą z planowanym rozmachem w zespole przez kilku pracowników Zakładu, czy też będą miały charakter skromnego sondażu, realizowanego indywidualnie w miarę środków własnych, czasu i możliwości wykonawczych ich autora.

Podane informacje wskazują, że wysiłki naukowe wszystkich pracowników Zakładu da się sprowadzić do dwu ogólniejszych zagadnień. Pierwsze, to optymalizacja pozaszkolnej edukacji dorosłych. Drugie, to sztuka jako medium edukacji. Wokół tych zagadnień koncentruje się też tematyka opracowywanych w Zakładzie prac magisterskich i dysertacji pisanych przez kilku doktorantów. Te dwa problemy wpisane zostały przez Władze Instytutu Pedagogiki UJ, jako wiodąca tematyka badań Zakładu na lata 1994—1996. Pojemność obu tych zagadnień sprawia, że zmieszczą się w nich także inne problemy, które mogą być realizowane przez pracowników Zakładu, po zakończeniu przez niektórych z nich zadań badawczych w tej chwili realizowanych.

Elementem pracy Zakładu są zebrania naukowe, odbywane systematycznie jeden raz w miesiącu. Treścią ich są referaty i dyskusje nad problemami stanowiącymi przedmiot badań i teoretycznych analiz kolejnych pracowników. Na treść tych badań składają się także: informacja o nowych publikacjach z dziedziny teorii kształcenia i wychowania dorosłych oraz omówienie bardziej znaczących książek (nowości) z tego zakresu. Do harmonogramu pracy naukowej Zakładu weszło organizowanie, co roku, środowiskowej konferencji naukowej (oprócz udziału pracowników Zakładu w konferencjach urządzanych przez Instytut Pedagogiki). Ostatnia z nich odbyła się w maju 1994 r. (główny organizator prof. dr Jan Samek) pod hasłem „Dzieło sztuki w dydaktycznej pracy terenowej”. Następną, zaplanowaną na maj 1995 r., dotyczyć będzie sztuki w rodzinie i rodziny w sztuce.

Zakład Pedagogiki Dorosłych UJ intensywnie współpracuje z innymi instytucjami naukowymi, stowarzyszeniami społecznymi oraz instytucjami kultury i oświaty dorosłych Krakowa i kraju. Jeżeli idzie o instytucje naukowe, to należy tutaj wymienić Papieską Akademię Teologiczną w Krakowie, Wyższą Szkołę Pedagogiczną w Kielcach, Krakowski Oddział Polskiej Akademii Nauk (członkostwo sekcji) i in. Z licznych stowarzyszeń, w pracę których angażują się osoby z omawianego Zakładu, wskazać trzeba na Oddział Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Stowarzyszenie Historyków Sztuki, Oddział Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, Towarzystwo Uniwersytetu Ludowego, Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego, Międzynarodową Organizację Folklorystyczną i in. Jeśli zaś chodzi o współpracę z instytucjami kultury i oświaty dorosłych, to należą do nich: muzea Krakowa, znaczniejsze centra kultury i edukacji, Wojewódzki Ośrodek Kultury, główne kluby studenckie, Wojewódzki Ośrodek Metodyczny, Muzeum Polskie w Chicago i in.

Poza pracą naukową i zajęciami dydaktycznymi, sporo czasu zajmuje pracownikom Zakładu, zwłaszcza w ostatnich dwu latach, sprawa przeorganizowania studiów

z zakresu pedagogiki kulturalno-oświatowej. Władze UJ nie poddały się ogólnopolskiej „modzie” i nie zawiesiły studiów z zakresu pedagogiki kulturalno-oświatowej na rzecz nowego, ogólniejszego kierunku studiów, jakim jest pedagogika ogólna. Mimo zorganizowania w UJ tego kierunku (pedagogika ogólna) studiów, uprofilowano go tak (tj. na przygotowanie kadr do pracy w szkole: na obszarze nauczania początkowego, organizacji zajęć pozalekcyjnych i poradnictwa szkolno-zawodowego), by kształcenie na nim nie było w kolizji ze studiowaniem na kierunku pedagogika kulturalno-oświatowa. Pozostawienie w UJ studiów z zakresu pedagogiki kulturalno-oświatowej podyktowane zostało świadomością Władz Uczelni dużej ilości instytucji kultury (muzea, centra i ośrodki kultury, kluby i lokale rozrywkowe) oraz rosnącą, zwłaszcza w ostatnich latach, rolę tego miasta jako centrum kultury międzynarodowej (wyrazem tego jest założenie w Krakowie Międzynarodowego Centrum Kultury, zlokalizowanie Międzynarodowego Centrum Tańca im. prof. Janiny Strzembosz, powołanie do życia Centrum Kultury Żydowskiej, budowa imponującego rozmachem Centrum Sztuki i Techniki Japońskiej „MANGGHA” oraz in.). Nie bez wpływu na decyzję o utrzymaniu studiów z zakresu pedagogiki kulturalno-oświatowej w UJ pozostał fakt nadal sporej co roku ilości kandydatów na te studia. Kierownictwo tych studiów postanowiło jednak dostosować ich program i organizację do potrzeb współczesnych instytucji upowszechniania kultury i działalności artystycznej. W tym celu w Zakładzie podjęto intensywne prace organizacyjne i programowe. Miały one dwa etapy. Doraźny — mający na celu natychmiast dostosować przygotowywanie pracowników kultury do wymagań instytucji kulturalno-oświatowych. Etap ten polegał na przywróceniu (zlikwidowanego w latach 80. z powodu trudności finansowych) specjalistycznego (instruktorskiego) przygotowania absolwentów do pracy w placówkach kultury w zakresie: choreografii, teatru lalek, fotografii i przewodników turystycznych (po Krakowie). Realizacja tego specjalistycznego kształcenia (w ciągu dodatkowych 360 godzin zajęć) realizowana będzie, poza Uniwersytetem w pomieszczeniach specjalistycznych instytucji i z wykorzystaniem zatrudnionej tam kadry instruktorskiej o najwyższych kwalifikacjach merytorycznych i metodycznych. Koszty tego specjalistycznego kształcenia pokryte będą, w równej części, przez: Uniwersytet, Wydział Spraw Społecznych Urzędu Wojewódzkiego w Krakowie oraz Wojewódzki Ośrodek Kultury. Projekt ten miał być wdrożony już w II semestrze ubiegłego (1993/94) roku akademickiego. Mimo sporządzenia już list słuchaczy (III i IV roku studiów) jego realizacja została nieoczekiwanie odłożona na bieżący (1994/95) rok akademicki, z powodu braku dostatecznej ilości środków finansowych.

Drugi, bardziej gruntowny, etap reorganizacji omawianych studiów polega na ich całkowitej zmianie w porównaniu z dotychczasową koncepcją. Zmiana ma na celu bardziej gruntowne dostosowanie ich do nowej rzeczywistości społecznej, tworzonej w kulturze przez gospodarkę rynkową. W tym celu w Zakładzie powołany został 9-osobowy zespół ochotników (złożony także z pracowników innych zakładów Instytutu Pedagogiki). Zespół, po wielu tygodniach pracy, koncepcję taką przedstawił. Propozycje jego zmierzają do przeorganizowania tych studiów (zwanych ewentualnie

„pedagogiką kultury”) na studia bliższe w treści kulturoznawstwu. Treścią ich, podczas trzech pierwszych lat, byłoby gruntowne poznanie podstaw (filozoficznych, psychologicznych, socjologicznych i, oczywiście, pedagogicznych) wiedzy o kulturze, istoty zjawiska kultury i sztuki, a następnie zdobycie w czasie zajęć na IV i V r. studiów wiedzy specjalistycznej i umiejętności praktycznych (aplikacyjnych) w jednym z następujących zakresów: menedżerstwie w kulturze, animacji kulturalnej, pedagogiki muzealnej, pedagogiki społeczno-socjalnej, oświaty dorosłych i in. Członkowie zespołu zaproponowali, by nabór na tak zaprojektowane studia rozpoczął się (na I rok) od lipca 1995 r.

Koncepcja zaproponowanych specjalizacji będzie, w miarę wdrażania, doskonalsza. Założono też, że w miarę potrzeb będzie można powiększać ofertę specjalizacyjną. O tym jednak, jaki ostatecznie kształt przybierze kształcenie na proponowanym kierunku studiów, przekonać się będzie można po kilku latach.

Olga Czerniawska
Uniwersytet Łódzki

DZIAŁALNOŚĆ BADAWCZA W ZAKŁADZIE OŚWIATY DOROSŁYCH UNIwersYTETU ŁÓDZKIEGO

Zakład Oświaty Dorosłych powstał w 1980 roku, wkracza więc w 14 rok pracy. Tworzy go zespół złożony z profesora (Olga Czerniawska) zajmującego się problematyką teorii andragogicznych (rozwój, pedagogika wyboru, kształcenie incydentalne, jednostkowe projekty uczenia się dorosłych, pedagogika porównawcza, głównie Włochy i Francja). Drugi nurt badawczy dotyczy gerontologii wychowawczej: problemy starzenia się, wychowania do tej fazy życia, przygotowania do emerytury, aktywności społecznej i samopomocy, potrzeb edukacyjnych i religijnych ludzi starszych.

W Zakładzie pracuje 4 doktorów. Ich zainteresowania badawcze są następujące: Dr Barbara Juraś-Krawczyk zajmuje się aktywnością edukacyjną bezrobotnych i indywidualnymi projektami edukacyjnymi rodziców. Dr Elżbieta Kowalska-Dubas bada zależności między poczuciem samotności i osamotnienia a oświatą dorosłych. Zajmuje się indywidualnymi projektami edukacyjnymi ludzi starszych i projektami badań realizowanych wspólnie z Uniwersytetem w Hannoverze „Europa jako projekt edukacyjny”.

Dr Małgorzata Dziegielewska zajmuje się problematyką edukacji kobiet, kobietami w wieku emerytalnym jako działaczkami społecznymi oraz uczestniczy w projekcie badawczym realizowanym wspólnie z badaczami z Hannoveru. Jako sekretarz oddziału Polskiego Towarzystwa Gerontologicznego w Łodzi jest organizatorem konferencji gerontologicznych i redaguje Zeszyty Gerontologiczne, które zawierają materiały z łódzkich konferencji.

Dr Kazimierz Zawadzki zajmuje się problemami rozmowy i jej funkcji w różnych fazach życia. Badał jednostkowe projekty edukacyjne nauczycieli a obecnie podejmuje badania nad obszarem Europy w opinii młodzieży.

Mgr Zbigniew Urbaniak zajmował się problemem wychowania do demokracji w Polsce oraz Europie jako projektem edukacyjnym.

Mgr Elżbieta Woźnicka przygotowuje rozprawę „Kształcenie korespondencyjne w Polsce, jego formy i słuchacze”.

Inne prace doktorskie to „Przygotowanie do życia na emeryturze” oraz „Poradnictwo i orientacja na studiach uniwersyteckich”.

Tak więc problematyka badawcza Zakładu obok typowych tematów koncentruje się wokół grup priorytetowych: kobiety, ludzie starsi, bezrobotni. Szukamy rozwiązań we współczesnej myśli andragogicznej (E. Gelpi, P. Dominice, P. Freire) i w badaniach jakościowych, głównie biograficznych.

Lucjan Turowski

Uniwersytet Warszawski

KIERUNKI BADAŃ W KATEDRZE ANDRAGOGIKI NA WYDZIALE PEDAGOGICZNYM UNIwersytetu WARSZAWSKIEGO

Badania naukowe prowadzone przez pracowników Katedry Andragogiki UW są wyrazem respektowania społecznych potrzeb, tradycji i doświadczeń Katedry oraz indywidualnych zainteresowań naukowych nauczycieli akademickich.

Uwzględniają one także doświadczenia i koncepcje metodologiczne nauk humanistycznych, w tym szczególnie andragogiki, warunki warsztatowe pracowników nauki, dostępność materiałów badawczych, a także koszty związane z prowadzeniem badań empirycznych. W ramach problemu: teoria wychowania dorosłych badane są procesy uczestnictwa mieszkańców wsi w kulturze. W tym zakresie Katedra kontynuuje tradycje

pedagogiki kultury reprezentowane przez takich wybitnych uczonych, jak profesoria: B. Nawroczyński, S. Hessen i B. Suchodolski. Badania te mają charakter empiryczny. W wyniku tych badań powstała praca prof. Lucjana Turowsa pt. „Uczestnictwo mieszkańców wsi w kulturze” (na przykładzie mieszkańców gminy Kotuń w województwie siedleckim). Badania te przeprowadzono w ciągu kilku lat za pomocą metody monografii andragogicznej. Ukazują one pluralistyczny model uczestnictwa mieszkańców wsi w kulturze powszechnej i kulturze regionalnej (praca w druku). Naukowa wartość tej pracy polega przede wszystkim na dotarciu do środowiska wiejskiego i poznaniu jego aspiracji kulturalnych i źródeł oraz sposobów ich zaspokajania. Badania te potwierdzają fakt dominującego wpływu na mentalność i zainteresowania mieszkańców wsi środków masowego przekazu. Badania te ujawniają nierówność w dostępie do dóbr kultury mieszkańców wsi i mieszkańców miast. W ramach problemu: teoria wychowania dorosłych (w obrębie tej dziedziny badań i refleksji teoretycznej) przeprowadzono też badania empiryczne na temat edukacyjnej roli turystyki. W efekcie tych badań i analiz powstała praca Lucjana Turowsa pt. „Turystyka a edukacja” (w druku). Praca ta wykorzystuje zarówno materiał historyczny ukazujący przegląd poglądów — na związki podróży i wycieczek z wychowaniem — najwybitniejszych przedstawicieli humanistyki, artystów i pisarzy, polityków i podróżników — pisarzy. Praca ta zawiera także częściowo wyniki badań empirycznych środowiska nauczycieli i studentów uczestniczących w wycieczkach krajowych i zagranicznych. Praca ukazuje różnorodne i złożone związki między turystyką a wychowaniem i samowychowaniem człowieka dorosłego; jej aktualne i potencjalne możliwości wywierania wpływu na ludzi; jej atrakcyjność jako źródła zaspokajania potrzeb zdrowotnych, poznawczych, estetycznych i emocjonalnych. Praca zawiera charakterystykę tych sytuacji turystycznych, które skłaniają uczestników do poznawania rzeczywistości przyrodniczej, społecznej i kulturowej i do refleksji nad nimi oraz do zastanawiania się nad takimi kategoriami, jak: piękno przyrody, sens życia. W Katedrze prowadzone są także prace na temat metodologicznych podstaw rozwoju andragogiki. Takie właśnie rozważania i koncepcje zawarte są m.in. w pracy Lucjana Turowsa pt. „Andragogika ogólna” (Siedlce 1993).

Wychowawcze funkcje szkół wieczorowych bada mgr Krystyna Pleskot-Machulska. Jej badania mają charakter empiryczny i zmierzają do porównania złożonych i rzeczywistych funkcji szkół wieczorowych stanowiących jedną z najważniejszych instytucji oświaty dorosłych. Badanie wychowawczego funkcjonowania szkół wieczorowych ma głęboki sens teoretyczny i praktyczny. Na ich podstawie możliwe będzie zrewidowanie poglądów na rolę tych instytucji w kształtowaniu osobowości dorosłych i bardziej adekwatne do potrzeb społecznych programowanie ich działalności edukacyjnej.

Źródłem cennych informacji i doświadczeń poznawczych są także badania mgr Krystyny Pleskot-Machulskiej na temat „Powodzeń i niepowodzeń w uczeniu się dorosłych”. Umożliwiają one poznanie sił, czynników i sytuacji optymalizujących i dezorganizujących procesy uczenia się dorosłych. Jest ona autorką artykułu na temat „Powodzeń i niepowodzeń w organizacji procesu kształcenia dorosłych”.

W ramach badań z zakresu wychowania dorosłych prof. Lucjan Tuross przygotował pracę na temat kształtowania indywidualności dorosłych. W okresie transformacji ustrojowej coraz większą rolę będzie odgrywać twórcza jednostka ludzka, jej zdolności, doświadczenia, wiedza, kwalifikacje zawodowe i moralne, a przede wszystkim jej indywidualność. Z tych względów praca Lucjana Turossa na temat kształtowania indywidualności może pobudzić dyskusję andragogów na ten tak ważny społecznie temat. Autor stara się ukazać różnorodne aspekty indywidualności człowieka (psychologiczne, antropologiczne, filozoficzne i andragogiczne) oraz drogi prowadzące do jej rozwijania i pielęgnowania. Praca zawiera charakterystykę czynników sprzyjających zachowaniu indywidualności (natura ludzka, wychowanie, autokreacja) i czynników powodujących jej utratę (zachowania konformistyczne, uleganie wpływowi innych ludzi i środowisk). Inspiracją do napisania tej pracy była książka wybitnego socjologa profesora dr. Jana Szczepańskiego pt. „O indywidualności”. Lucjan Tuross próbuje ukazać drogi prowadzące do kształtowania indywidualności przez uczestnictwo w realizacji wartości humanistycznych tego typu jako podmiotowość człowieka, prawda, piękno i dobro. Autor stara się ukazać rolę twórczej indywidualności człowieka w procesie realizacji zadań społecznych, kulturowych i cywilizacyjnych związanych z walką o społeczny, moralny i kulturowy postęp (wymieniona praca przygotowywana jest obecnie do druku).

W ramach działalności naukowej Katedry Andragogiki UW prowadzone są badania dotyczące psychologii człowieka dorosłego. Jest to dziedzina badań stosunkowo słabo rozwinięta, obfitująca w szereg białych plam. Wiąże się to z trudnościami metodologicznymi. Na ogół ludzie dorośli nie chcą być „królikami doświadczalnymi”, przedmiotem badań i naukowych penetracji. Przedmiotem badań prof. Elżbiety Karney są takie zagadnienia, jak: Wpływ pracy na rozwój człowieka dorosłego (na przykładzie zawodów o wysokim stopniu intelektualizacji i wymagających częstych i ważnych decyzji zawodowych); Potrzeby społeczne i ich wpływ na edukację dorosłych w szkole wyższej; Zewnętrzne i wewnętrzne czynniki determinujące sukcesy i niepowodzenia edukacyjne dorosłych (uwarunkowania aktywności edukacyjnej dorosłych).

Badania te, których wyniki zostaną wkrótce opublikowane, mają duże znaczenie teoretyczne i praktyczne. Praca od wieków stanowi jeden z głównych czynników odróżniających dorosłych od dzieci i młodzieży i kształtujących ich osobowość. Jest ujmowana bądź w kategoriach działalności zarobkowej, bądź w kategoriach twórczej aktywności przyczyniającej się do powstawania wartości materialnych i kulturowych, bądź w kategoriach samorealizacji i obowiązku moralnego wobec społeczeństwa. Zagadnienie postrzegania pracy przez dorosłych, identyfikowania się z wykonywanym i wyuczonym zawodem, doskonalenia procesu pracy i własnej osobowości mają duże znaczenie teoretyczne i praktyczne. Poznanie wzajemnych zależności między celami, strukturą i wynikami działalności zawodowej dorosłych i ich związku z rozwojem osobowości umożliwi ustalenie siły, kierunku i skuteczności oddziaływania procesu pracy na człowieka dorosłego funkcjonującego w roli pracownika. W ramach badań z zakresu psychologii człowieka dorosłego prowadzone są jeszcze badania na temat

wpływu motywacji osiągnięć na aktywność edukacyjną dorosłych (badania w tej dziedzinie prowadzi także prof. Elżbieta Karney).

Wielkim odkryciem E. Adlera było ustalenie, że jednym z podstawowych dążeń ludzkich jest dążenie do mocy, znaczenia i sukcesu. Badania prof. E. Karney są kontynuacją tej orientacji w psychologii, która bada czynniki aktywizujące człowieka, dynamizujące go i skłaniające do wysiłku i do autokreacji.

Badania prowadzone przez profesor Elżbietę Karney mają charakter nowatorski, gdyż zmierzają do ukazania psychiki człowieka dorosłego jako złożonej i dynamicznej, funkcjonalnej całości zrelatywizowanej do sytuacji życiowych (społecznych, zawodowych). Dzięki tym badaniom możliwe będzie głębsze poznanie i zrozumienie funkcjonowania mechanizmów przystosowawczych umożliwiających dorosłym sprostanie wyzwaniom sytuacji i zadań zawodowych, jakie przed nimi stawia życie i praca oraz odkrywanie tych mechanizmów, które umożliwiają im twórcze przekształcanie rzeczywistości i przygotowywanie się do działania w sytuacjach przewidywanych (mechanizmy twórczej adaptacji). Z tym tematem wiążą się także wcześniejsze nieco badania profesor Elżbiety Karney na temat „Błędów w działaniu”.

Interesujące badania z zakresu psychologii człowieka dorosłego w ramach omawianej Katedry prowadzi także mgr Krzysztof Pierścianiak. Tematem jego badań są „Wyznaczniki aktywności edukacyjnej człowieka dorosłego”. Badania te mają duże znaczenie praktyczne. Poznanie wyznaczników edukacyjnej aktywności dorosłych, ich treści, struktury, skuteczności oddziaływania, ich wzajemnych związków może być pomocne w racjonalizowaniu procesów programowania działalności w dziedzinie oświaty dorosłych.

W badaniach toczących się relacji: praca a edukacja dorosłych uczestniczy także dr Ewa Skibińska, która bada proces kształcenia i samowychowania dokonujący się w pracy zawodowej.

Przedmiotem zainteresowania E. Skibińskiej są także możliwości przystosowania się człowieka dorosłego do zmian, jakie nastąpiły w ciągu ostatnich lat w warunkach i charakterze pracy oraz rola edukacji w tym procesie.

Szczególnie interesują ją ekonomiczne (np. tworzenie się rynku pracy), społeczne (np. brak państwowych gwarancji zatrudnienia) i edukacyjne aspekty pracy (np. żądanie przez pracodawców innych kwalifikacji). Poszukuje ona odpowiedzi na pytania o to, jakie fakty będące symptomem zmian procesu pracy i w jaki sposób spostrzegają dorośli; jak je oceniają z punktu widzenia jednostkowego i grupowego (społecznego) interesu; jakie postawy prezentują wobec spostrzeganych przez siebie zmian (od akceptacji do negacji); jaki poziom aktywności przejawiają wobec nich starając się przystosować do nowej sytuacji (od zachowań biernych do podejmowania samodzielnych działań, jakie miejsce w tym procesie zajmują różne formy edukacji?

Istotne tu będzie opracowanie modeli teoretycznych radzenia sobie człowieka ze zmianą sytuacji pracy w różnych grupach wiekowych, w grupach o różnych poziomach wykształcenia, wśród kobiet i mężczyzn, w grupach o różnych doświadczeniach życiowych związanych ze zmianą zawodu (zmiana stała się podstawą sukcesu lub niepowodzenia) itp.

Zmiany dotyczące sytuacji pracy człowieka traktowane są przez dr E. Skibińską jako sytuacje trudne (zgodnie z koncepcją T. Tomaszewskiego); podejmowanie aktywności edukacyjnej zaś — jako jedno z możliwych zachowań człowieka w sytuacji trudnej.

Mgr Elżbieta Maciejewska, która poświęciła wiele czasu na badanie funkcji oświatowych polskich uniwersytetów ludowych po 1945 roku, obecnie przygotowuje pracę monograficzną o Zofii Solarzowej i jej „teatrze z głowy”.

Stanisław Kaczor

Międzyresortowe Centrum Naukowe

Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu

CENTRUM ANDRAGOGICZNE REPUBLIKI SŁOWENII

Jest pewnego rodzaju fenomenem, że najmniejsza z republik b. Jugosławii — Słowenia, w krótkim czasie stała się państwem niezmiernie dynamicznym w wielu dziedzinach, poczynając od stowarzyszenia z Unią Europejską, a kończąc na rozwoju zagadnień oświatowych. Trzeba przyznać, że były ku temu podstawy. Tam bowiem od dawna istniał silny ośrodek andragogiczny, a praktyka oświaty dorosłych była szeroko stosowana.

Nic też dziwnego, że powstałe w 1992 roku Centrum nawiązało do długich tradycji oświaty dorosłych w Słowenii, ale także do doświadczeń światowych, skandynawskich, a szczególnie szwedzkich, do dorobku krajów zachodnich i USA.

Na podstawie obserwacji zjawisk oświatowych, w Centrum opracowano specjalny program informacyjny dla kształcenia młodych — dorosłych, bezrobotnych, osób bez zawodu oraz dla tych, którzy przerwali naukę przed ukończeniem 10 klasy. Przyjęto przy tym zasadę, że nikt nie może pozostać bez pomocy w zakresie kształcenia. W zakresie kształcenia ogólnego treści dotyczą: ochrony zdrowia, wychowania, geografii, rodziny, czasu wolnego, orientacji ogólnej i zawodowej, wydarzeń aktualnych, zagadnień kulturalnych oraz otoczenia. Program realizowany jest w różnych formach, m.in. w uniwersytetach ludowych.

Centrum w Lublianie powstało dla rozwiązywania konkretnych problemów oświaty dorosłych, a szczególnie dla tworzenia warunków, możliwości kształcenia się. Cele Centrum zostały sformułowane w trzech punktach: 1) do Centrum mogą przychodzić ludzie chcący się uczyć, gdzie znajdą pomoc w doborze technologii uczenia się, materiały

dydaktyczne oraz porady w sztuce samokształcenia, 2) udzielanie porad w zakresie podstaw studiów samodzielnych, 3) udzielanie porad nie tylko w Centrum, ale i poza tą instytucją.

Poradnictwo to dotyczy: szkół obowiązkowych, szkół średnich, uniwersytetów, uniwersytetów ludowych, prywatnych organizacji oświatowych, centrów kształcenia w przedsiębiorstwach, bibliotekach publicznych, społecznych centrów pracy oraz innych instytucji.

Centrum w Lublianie prowadzi badania nad funkcjonowaniem placówek oświatowych. Dlatego opracowane zostały założenia metodologiczne w 5 fazach. Kończą się wspomniane badania ewaluacją ogólnego projektu.

Po powstaniu Centrum podjęto przy pomocy Phare program demokratyzacji społeczeństwa oraz dotyczący problemów bezrobocia. Te drugie zagadnienia objęły kręgi społeczne: osób do 24 lat, ponad 40 lat, przechodzenie od jednego do drugiego zawodu, pozostających dłużej niż rok bez pracy, kobiet, mężczyzn oraz grup mieszanych.

W Centrum funkcjonuje biblioteka otwarta dla wszystkich, z ponad 80 periodykami, specjalnymi programami komputerowymi oraz poradnictwem w sprawach czytelnictwa. Stworzono też specjalny ośrodek dla osób bezrobotnych w młodym wieku. Pracują tam mentorzy (co daje efekty).

System kształcenia i doskonalenia dorosłych stale się rozwija w Słowenii. Dlatego w Centrum podejmuje się szereg badań nad koncepcjami i rozwojem oświaty dorosłych. Przykładowe tematy badawcze to: 1) kształcenie ogólne dorosłych i analfabetyzm funkcjonalny, 2) kształcenie zawodowe dla dorosłych, 3) kształcenie dorosłych na poziomie średnim, 4) kształcenie dorosłych na poziomie wyższym, 5) nieformalne kształcenie dorosłych. W tematach powyższych bierze się pod uwagę treści, metody i formy organizacyjne kształcenia dorosłych, regulacje prawne, organizację instytucji kształcących, finansowanie, rozwój osobowości, formalne i nieformalne kształcenie. Niektóre tematy są traktowane jako przyszłościowe, w miarę tworzenia warunków.

Centrum wydaje periodyk „Novičke”, który był już prezentowany na łamach naszego czasopisma. W Centrum jest zatrudnionych 24 osoby pracowników merytorycznych, a dyrektorem jest dr Zoran Jelenc.

W konkluzji warto zachęcić polskie ośrodki andragogiczne do nawiązywania kontaktów z tym młodym, prężnym ośrodkiem Słowenii.

Kształcenie kursowe szkoły dla dorosłych

Krzysztof Mazurek

*Towarzystwo Wiedzy Powszechnej
w Poznaniu*

Zastosowanie technik multimedialnych w nauczaniu dorosłych

Wykorzystanie technik multimedialnych w nauczaniu dorosłych dotyczy dwóch aspektów:

- wykorzystanie multimediiów w trakcie kursów w celu zwiększenia skuteczności nauczania,
- wykorzystania multimediiów przy przygotowaniu materiałów kursowych.

Przy czym jako multimedia rozumiane są tutaj techniki mikrokomputerowe wykorzystujące grafikę, dźwięk i tekst jako wspólne środowisko użytkownika.

Upowszechnienie się techniki mikrokomputerowej w Polsce, szczególnie widoczne na przestrzeni dwóch—trzech ostatnich lat, spowodowało największe zmiany w szeroko pojętej problematyce masowego gromadzenia i przetwarzania

informacji. Dziedziny, które w poprzednich latach były standardowo utożsamiane z komputerami, jak na przykład zagadnienia obliczeń inżynierskich (rozwiązywanie skomplikowanych algorytmów matematycznych), projektowanie wspomagane technikami komputerowymi (CAD), czy też problemy sterowania numerycznego, dzisiaj nie są już jedynymi dziedzinami zastosowań mikrokomputerów. Nawet w dziedzinach tak niedawno jeszcze odległych od komputerów, jak prawo, medycyna, sztuka czy językoznawstwo coraz częściej wykorzystuje się zaawansowane technologie komputerowe, przede wszystkim przy gromadzeniu i przetwarzaniu masowych danych.

Wprowadzenie jednolitego podatku VAT w 1993 roku praktycznie wymusiło konieczność skomputeryzowania większości sklepów, hurtowni i magazynów, a co się z tym wiąże, wzrosło również zapotrzebowanie na specjalistyczne oprogramowanie oraz na wiedzę w zakresie obsługi i zastosowań mikrokomputerów.

Efekt tego zjawiska jest wyraźnie zauważalny w pracy Centrum Intensywnego Szkolenia Komputerowego przy Towarzystwie Wiedzy Powszechnej. Centrum, utworzone w marcu 1992 roku,

początkowo prowadziło kursy o charakterze podstawowym, z programem ograniczonym do zagadnień związanych z obsługą mikrokomputerów i podstawami systemu operacyjnego DOS.

Należy podkreślić, że wobec niewielkiej bazy sprzętowej od początku działalności Centrum postawiono na profesjonalność zajęć i wysoką skuteczność nauczania. Uzyskano to poprzez organizację kursów o małej liczebności (4—6 osób), podczas których każda osoba pracuje przy swoim własnym stanowisku mikrokomputerowym. Niewielka liczebność grupy pozwala dodatkowo na dostosowanie programu do indywidualnych zainteresowań uczestników kursu. Jedynie w przypadku kursów dwustopniowych stosowana jest niekiedy zasada, iż na pierwszym stopniu nauczania pracują po dwie osoby przy jednym stanowisku mikrokomputerowym.

W miarę wzrostu ilości kursów ich program był wzbogacany o naukę konkretnych aplikacji. Ostatecznie kursy dla początkujących mają obecnie program 40-godzinny, zawierający blok zagadnień podstawowych, wzbogacony o pracę z edytorami tekstu, praktycznym wykorzystaniem arkuszy kalkulacyjnych oraz wprowadzeniem do wykorzystania graficznego środowiska użytkownika — środowiska WINDOWS.

Zapotrzebowanie na wiedzę w zakresie praktycznych zastosowań mikrokomputerów zaowocowało wieloma kursami wykorzystania arkuszy kalkulacyjnych „LOTUS 1-2-3” i „EXCEL”. Kursy te prowadzone były głównie dla zorganizowanych grup z zakładów pracy, a program kursów zawierał przede wszystkim umiejętność praktycznego wykorzystania

arkuszy kalkulacyjnych w problemach specyficznych dla danego zakładu. Celem tych kursów jest, aby użytkownik komputera nauczył się nie tylko jego uruchamiania i obsługi, lecz przede wszystkim jego wykorzystania na swoim stanowisku pracy poprzez naukę konkretnych aplikacji.

Oprócz wymienionych zagadnień w Centrum Szkolenia Komputerowego prowadzone są zajęcia z podstaw księgowości komputerowej. Ćwiczenia w pracowni komputerowej są uzupełnieniem wykładów organizowanych w Policealnym Studium Księgowości, z którym TWP współpracuje od dłuższego czasu. Ta problematyka staje się jednym z najważniejszych zastosowań mikrokomputerów w zakresie oświaty dorosłych i w najbliższym czasie będzie dominować w programach szkolenia w Centrum.

Nie mniej ważną formą zastosowań komputerów w oświacie dorosłych jest wykorzystanie ich w nauczaniu języków obcych. Techniki multimedialne nauczania języków są znane od dawna. Dopiero jednak powszechność dostępu do sprzętu mikrokomputerowego spowodowała, że stały się one możliwe do wykorzystania przy niewielkich stosunkowo nakładach pieniężnych (mowa tu oczywiście o nakładach na dodatkowe urządzenia peryferyjne i oprogramowanie, a nie o nakładach na sam sprzęt). Dodatkowo należy zauważyć, że wraz z upowszechnianiem się dostępu do sprzętu multimedialnego rośnie również ilość dostępnych programów, wykorzystujących w sposób efektywny wszystkie posiadane urządzenia peryferyjne. Większość z tych programów to produkty polskie i oczywiście — polskojęzyczne.

Programy wykorzystywane w nauczaniu języków można nieformalnie (z punktu widzenia ich zastosowań przez potencjalnego użytkownika mikrokomputera) podzielić na trzy zasadnicze grupy:

— Grupa I

W skład tej grupy wchodzi programy komputerowe, których zadaniem jest utrwalanie wiedzy w zakresie gramatyki i ortografii danego języka poprzez samodzielne rozwiązywanie opracowanych ćwiczeń i testów.

— Grupa II

Grupę tę stanowią programy komputerowe współpracujące z kartą dźwiękową, wykorzystujące cyfrowy zapis nagrań głosu rdzennego lektora jako uzupełnienie ćwiczeń. Oprócz fraz ukazujących się na ekranie ćwiczący słyszy sposób wymowy prezentowanej frazy.

— Grupa III

Do grupy tej można zaliczyć programy ułatwiające praktyczne wykorzystanie języka na stanowisku pracy, jak np.:

- rezydentne słowniki do tłumaczenia tekstów,
- edytory ukierunkowane językowo
- ułatwiające tworzenie tekstów narodowych z odpowiednimi zestawami znaków diakrytycznych,
- programy do prowadzenia korespondencji handlowej w danym języku
- z użyciem idiomów i powszechnie używanych skrótów,
- programy zawierające bazy danych z pojęciami fachowymi z danej branży w wybranym obcym języku.

Zestaw tych programów w języku niemieckim i angielskim znajduje się na wyposażeniu pracowni w Centrum Szkolenia Komputerowego. Programy wykorzystywane na kursach językowych to

między innymi „E-Teacher”, „Business letters”, „Mini Euro”. Zajęcia prowadzone w laboratorium językowym połączone z zajęciami w pracowni komputerowej dają uczestnikom kursu oprócz nauki języka obcego również możliwość zapoznania się z podstawami obsługi mikrokomputerów.

Należy też wspomnieć o jednym z najlepszych programów w kategorii programów edukacyjnych — „SUPER MEMO”, poznańskiej firmy „SUPER MEMO WORLD”. Ten program ułatwia nie tylko naukę języka, lecz dodatkowo, dysponując zawartymi w pakiecie programowym najrozmaitszymi bazami danych, użytkownik może poznawać i uczyć się zagadnień z dowolnej dziedziny wiedzy. Zaletą programu jest możliwość wykorzystania go w samokształceniu dorosłych. Zapamiętuje on popełniane przez użytkownika błędy, podpowiada ilość i częstotliwość koniecznych powtórek materiału, ocenia stopień opanowania materiału.

Łącząc w sobie tekst, dźwięk i grafikę „SUPER MEMO” ułatwia opanowanie konkretnego materiału. Bazy danych „SUPER MEMO” zawierają zestawy pojęć z wielu najrozmaitszych dziedzin wiedzy (od listopada br. bazy danych dostępne są już na płycie CD-ROM). Jedną z baz danych jest ADVANCED ENGLISH, zawierająca 38 000 haseł w języku angielskim wraz z wymową (baza dźwiękowa) oraz grafiką (rysunki nowo poznawanych pojęć).

Technika multimedialna nie ogranicza się jedynie do problemów wykorzystania mikrokomputerów w nauczaniu języków obcych. Coraz powszechniejsze staje się instalowanie w mikrokompute-

rach napędów CD-ROM, czyli urządzeń odczytujących informacje zapisane na płytach kompaktowych. Jedna płyta kompaktowa zawiera ok. 500—600 Mb informacji, co stanowi równowartość około 500 dyskietek lub dwóch dysków twardych o dużej pojemności. Tak duża pojemność płyty kompaktowej pozwala na prezentację np. zawartości kilku tomów encyklopedii (w tym najsłynniejsze wydanie Encyklopedii Britannica na płytach kompaktowych), wielu utworów muzycznych w postaci cyfrowego zapisu dźwięku wraz z informacjami o kompozytorze, czy też cyfrowo zapisanych obrazów wraz z wiadomościami o malarzach.

Wykorzystanie napędów CD-ROM stwarza więc zupełnie nowe możliwości nauczania, szczególnie w upowszechnianiu wiedzy dla dorosłych w takich dziedzinach, jak kultura, sztuka, języki obce, literatura. W trakcie zajęć informacje zawarte na płycie kompaktowej mogą zastąpić częściowo prezentowane albumy sztuki, nagrania magnetofonowe i podręczniki. Dodatkowo chęć praktycznego wykorzystania na co dzień tych technik dyscyplinuje użytkowników sprzętu do ukończenia kursu co najmniej z podstaw obsługi mikrokomputerów. Wielu z uczestników kursów posiada własne mikrokomputery. Zakup odpowiedniego oprogramowania umożliwia im samodzielną naukę i powtórkę materiału poznanego w trakcie kursu.

Techniki multimedialne ułatwiają także przygotowanie przez lektora materiałów szkoleniowych z różnych dziedzin. Dokument uzupełniony o rysunek utworzony technikami cyfrowymi ułatwia naukę i jest bardziej komunikatywny dla odbiorcy.

Materiały przygotowywane są przez lektorów na bieżąco, jako uzupełnienie prowadzonych wykładów, w zależności od tematyki aktualnych zajęć oraz w zależności stopnia opanowania materiału przez uczestników kursu. Niekiedy materiały są graficzną prezentacją treści wykładu, niekiedy jest to tłumaczenie obcojęzycznych fragmentów oprogramowania użytkowego i narzędziowego, a niekiedy jest to materiał przygotowany na kolejne zajęcia jako uzupełnienie i wyjaśnienie trudniejszych partii materiału z zajęć poprzednich. Konieczność przygotowania przez lektora takich materiałów występuje w przypadku prowadzenia kursów o małej liczebności, gdzie program w maksymalnym stopniu jest dostosowany do zainteresowań uczestników (również jako prezentacja możliwości posiadanego oprogramowania).

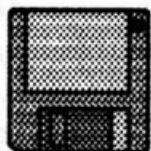
Wiele z tych materiałów przygotowanych jest na kursach obsługi arkusza kalkulacyjnego EXCEL, w którym można bardzo łatwo łączyć ze sobą takie elementy techniki multimedialnej, jak notatki dźwiękowe, grafikę użytkową, wykresy, zdjęcia czy tzw. slajdy.

Poniższy fragment referatu jest prezentacją sposobu przygotowywania materiałów szkoleniowych na kurs obsługi mikrokomputerów dla początkujących, jak i na kurs obsługi arkusza kalkulacyjnego EXCEL.

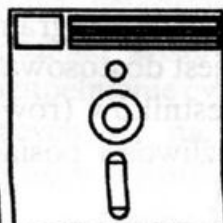
Profesjonalne edytory umożliwiają uzupełnienie tekstu nie tylko o grafikę, lecz również o dodatkowe notatki, które mogą być odczytane w trakcie przeglądania materiału źródłowego — lecz nie musi być drukowana ich treść.

UWAGA! Wprowadzona notatka może być notatką dźwiękową — jeśli dokument zostanie odczytany na stano-

wisku multimedialnym, to treść notatki zostanie odtworzona poprzez kartę dźwiękową. Mogą to być np. uwagi pro-



- Dyskietka 3,5" - pojemność zapisu informacji 1,44 Mb



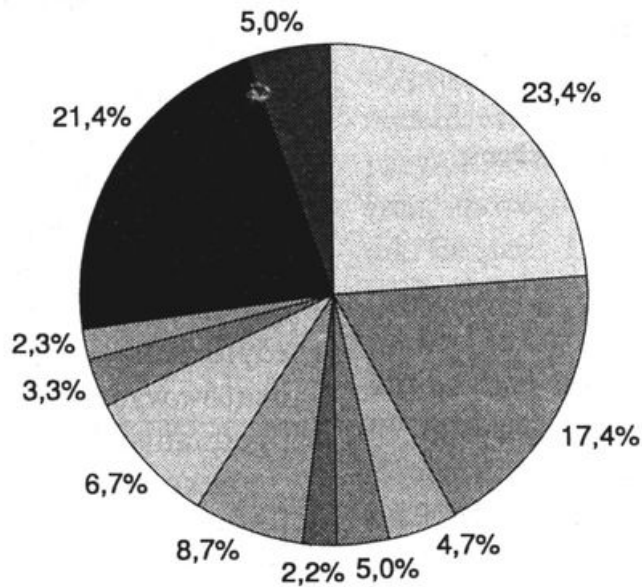
- Dyskietka 5,25" - pojemność zapisu informacji 1,2 Mb



SVGA

Jakość obrazu komputerowego jest uzależniona od dwóch czynników - klasy samego monitora jak i rodzaju zainstalowanej w komputerze karty graficznej.

PROCENTOWY UDZIAŁ NAKŁADÓW PRZY INFORMACJI BIURA



Tutaj jest notatka dźwiękowa

wadzącego zajęcia do słuchacza, lub odwrotnie, uwagi użytkownika o przygotowanym samodzielnie materiale.

Podczas przygotowania materiału zaznacza się w tekście miejsce występowania notatki. Użyty znacznik graficzny może być rozmaity — od poważnych do żartobliwych.



Alarm-clock
pot. Alarm

budzik

Przeczytaj notatkę tekstową — jest jak motyl.

Uzupełnieniem z kolei materiałów na kursy językowe może być w prosty sposób przygotowany dokument zawierający nowe pojęcie, odpowiadający mu rysunek oraz tłumaczenie w języku polskim. Większość podręczników do nauki języka jest wydane w takiej właśnie technice. W artykule mowa jedynie o materiałach, które przygotowuje sam lektor. Poniżej przykład takiego dokumentu, który może być połączony z notatką dźwiękową — np. sygnałem budzenia. Notatki dźwiękowej niestety w artykule nie można pokazać ani też odtworzyć.



Notatka tekstowa



Pencil - ołówek

Ruler - linijka

Sheet of paper - kartka papieru

Tak przygotowane przez lektora materiały szkoleniowe, z wykorzystaniem profesjonalnych edytorów łączących tekst z grafiką, są znacznie bardziej komunikatywne dla słuchacza. Jeśli w trakcie prowadzenia kursu zostanie dodany do tego np. cyfrowy zapis dźwięku (który słuchacz może samodzielnie wielokrotnie odtworzyć) kursy stają się znacznie skuteczniejsze i atrakcyjniejsze. Przygotowane samodzielnie przez wykładowcę materiały są również podstawą do zaprezentowania przez niego w trakcie kursu metod ich tworzenia. Należy nadmienić, że profesjonalne edytory tekstu są przede wszystkim bardzo pomocne w przygotowywaniu materiałów do lektoratów z języków obcych.

Jednym z poważniejszych problemów przy praktycznym wykorzystaniu języka w pracach biurowych jest edycja pism, korespondencja handlowa, tworzenie materiałów reklamowych, ulotek. Profesjonalne edytory tekstu ułatwiają korektę tekstów napisanych w obcym języku, pozwalają na używanie znaków diakrytycznych (znaków narodowych), ułatwiają stosowanie skrótów. Dodatkowo za pomocą edytorów można łączyć ze sobą

grafikę z tekstem w jednym dokumencie oraz używać czcionki o różnej wielkości i stylu. Wzbogaca to dokument i pozwala na łatwe wyróżnienie wybranych fragmentów tekstu. Nauka posługiwania się edytorami tekstu jest elementem szkolenia na kursach komputerowych, również na kursach dla początkujących. W Centrum Intensywnego Szkolenia Komputerowego były też organizowane kursy specjalistyczne w zakresie posługiwania się edytorami tekstu, między innymi dla studentów wydziałów polonistyki, anglistyki i germanistyki.

Szkolenia w zakresie języków obcych prowadzone są w Towarzystwie Wiedzy Powszechnej od kilkadziesiąt lat. Sposób prowadzenia zajęć zmieniał się wraz z upowszechnianiem się nowych technik nauczania. Od wielu już lat wykorzystywane są wielostanowiskowe laboratoria językowe, a od kilku lat również komputery. Prowadzenie zajęć z pełnej techniki multimedialnej wymaga jednak poważnych inwestycji w zakresie sprzętu.

Niewątpliwą korzyścią wykorzystania multimediiów w nauczaniu dorosłych jest między innymi:

- większa komunikatywność pomiędzy lektorem i słuchaczami,
- zwiększenie skuteczności przyswajania materiału,
- łączenie zajęć językowych z zajęciami obsługi mikrokomputera,
- zwiększenie atrakcyjności zajęć,
- możliwość wielokrotnych powtórek materiału.

Techniki te pomagają i ułatwiają również przygotowanie zajęć.

Techniki multimedialne upowszechniają się wraz ze wzrostem dostępności do

sprzętu. W zamierzeniach Centrum Intensywnego Szkolenia Komputerowego jest utworzenie pracowni wyposażonej w sprzęt umożliwiający prowadzenie zajęć w zakresie techniki multimedialnej. Wiąże się to z uzupełnieniem posiadanego sprzętu w czytniki płyt kompaktowych CD-ROM, karty dźwiękowe, wysokiej jakości karty graficzne i scanery, jak również założenie kilkustanowiskowej sieci komputerowej. Umożliwi to prowadzenie kursów, których program będzie dotyczył:

- wykorzystania graficznych metod obróbki obrazu,
- przygotowywania pokazów tzw. „slajdów” w arkuszach kalkulacyjnych (prezentacja projektów i kosztorysów uzupełnionych o notatki dźwiękowe i cyfrowe zapisy obrazów),
- wykorzystaniu profesjonalnych edytorów tekstów,
- korzystania z dużych baz danych (encyklopedie i słowniki na płytach CD-ROM, tezaury z różnych dziedzin wiedzy).

W najbliższej przyszłości ta tematyka będzie dominowała w większości praktycznych zastosowań stanowisk mikrokomputerowych. Upowszechnienie technik multimedialnych w krajach zachodnich spowodowało wzrost zainteresowania nimi również i w naszym kraju. Docelowo, kursy z zastosowaniem technik multimedialnych będą miały na celu nauczanie, jak posłużyć się komputerem (także laptopem) w celu prezentacji swoich pomysłów projektowych, graficznych, edytorskich, kosztorysowych czy też gotowych tekstów literackich wraz z projektami rysunków. Dzisiaj coraz częściej

polski businessman zamienia aktówkę pełną papierów na przenośny mikrokomputer z odpowiednim oprogramowaniem (przede wszystkim z arkuszem kalkulacyjnym, który jest obecnie standardowym wyposażeniem nawet tzw. notatników menedżerskich). I to właśnie stanowi przyszłość w zakresie nauczania dorosłych, szczególnie w dziedzinach takich, jak finanse, księgowość, marketing, zarządzanie.

Coraz częściej prezentacja danych jest multimedialnym przekazem sterowanym programem komputerowym, a nie przekazywaniem stosów dokumentów. Przy tego typu prezentacjach stosuje się niekiedy specjalne urządzenia, umożliwiające odwzorowanie i powiększanie obrazu z monitora komputerowego poprzez rzutnik na dużą powierzchnię ekranu ściennego. Wykłady takie lektor może przygotowywać wcześniej, mając dodatkowo możliwość prezentacji „na żywo” pracy programu. Dodatkową zaletą takich zajęć jest obserwacja czynności wykonywanych na ekranie przez lektora i jednocześnie wykonywanie ich przez wszystkich słuchaczy (szczególnie istotne przy prezentacji np. sposobu pracy z myszką w środowisku WINDOWS).

Kursy z wykorzystaniem takich technik organizowano w Centrum Intensywnego Szkolenia Komputerowego we współpracy z Centrum Doradztwa i Edukacji w Rolnictwie — były to kursy obsługi arkusza kalkulacyjnego „EXCEL FOR WINDOWS”. Tylko w okresie od lutego do maja 1994 r. przeszkolono około 70 osób, pracowników ośrodków doradztwa dla rolnictwa, planistów rolnych i samodzielnych rolników, którzy

dla potrzeb tworzonych „biznes planów” i obsługi pobieranych kredytów muszą posiadać umiejętność samodzielnego posługiwania się mikrokomputerami i arkuszami kalkulacyjnymi.

Zajęcia prowadzone były przez wykładowców z Centrum Intensywnego Szkolenia Komputerowego TWP częściowo we własnej pracowni, częściowo w pracowni Centrum Doradztwa i Edukacji w Rolnictwie, wyposażonej w urządzenia do rzutowania ekranu monitora. Wybór naszego Centrum jako partnera w tym szkoleniu był kontynuacją wcześniejszej współpracy pomiędzy ośrodkami dotyczącej organizowanych w 1993 roku kursów obsługi arkusza kalkulacyjnego „LOTUS 1-2-3”.

Rolnictwo w ostatnim czasie intensywnie się informatyzuje, a zapotrzebowanie na różne formy szkolenia w tym środowisku jest bardzo duże. Dlatego też te kursy były dla naszego Centrum szczególnie ważne i korzystne. Kursy obsługi arkusza kalkulacyjnego „EXCEL” są organizowane częściej ze względu na ich duże zapotrzebowanie. Między innymi realizowano je na zlecenie Działu Projektów „WIEFAMEL”, dla pracowników Działu Sprzedaży i Marketingu DOKP w Poznaniu. Każdy z kursów tego typu połączony jest z rozwiązywaniem konkretnych przykładów arkuszy kalkulacyjnych związanych merytorycznie ze stanowiskiem pracy uczestnika kursu.

Organizacja kursów tego typu bez wykorzystania technik multimedialnych jest prawie niemożliwa, szczególnie w przypadku nauczania praktycznego wykorzystania arkuszy kalkulacyjnych w codziennej pracy. Rozwój tych technik w najbliższym czasie daje gwarancję dotar-

cia do wszystkich kręgów odbiorców wiedzy w zakresie praktycznego użytkowania mikrokomputerów.

Współczesne stanowisko pracy wymaga znajomości chociażby podstaw obsługi mikrokomputera, natomiast współczesne biuro to umiejętność posługiwania się co najmniej jednym edytorem tekstu, umiejętność stworzenia arkusza kalkulacyjnego i zaprezentowania zawartych w nim danych w postaci graficznego wykresu. Takie biura istnieją i jest ich coraz więcej. Stanowisko sekretarki zostało zamienione na stanowisko asystentki dyrektora. Wiąże się z tym umiejętność obsługi środków łączności — faxu, telexu, a coraz częściej modemu komputerowego. Wygląd współczesnego biura się zmienia, a wraz z nim zmienia się również zapotrzebowanie na wiedzę w zakresie obsługi urządzeń, które się w nim znajdują. W nauczaniu dorosłych na kursach komputerowych należy obecnie więcej uwagi poświęcać konkretnym aplikacjom programowym oraz technikom multimedialnym, a mniej samym podstawom systemu operacyjnego. Praca w środowisku graficznym wymaga od przeciętnego użytkownika przede wszystkim znajomości zasad uruchomienia aplikacji poprzez wybór kolorowej ikony i „tupnięcie” na niej myszką oraz umiejętności utworzenia i wydrukowania tekstu. W mniejszym stopniu natomiast interesuje go, w którym katalogu program jest zainstalowany i jaka jest jego nazwa. Celem kursów musi być nie umiejętność uruchomienia komputera, lecz jego praktyczne wykorzystanie w codziennej pracy na swoim stanowisku roboczym.

Należy przy tym pamiętać, że jedna z definicji komputera brzmi „GENIAL-

NY IDIOTA". Jest genialny, gdyż nigdy się nie myli, ale myśleć za niego musi jego użytkownik. Tego też należy nauczyć na kursach.

Stanisław Kostrzewa



w Radomiu

Inżynierskie programy komputerowe

Wprowadzenie

Człowiek uczy się przez całe życie. Jest to stwierdzenie tak banalne, jak i powszechnie nie doceniane. W Polsce pojęcie edukacji kojarzyło się dotychczas ze szkołą i budziło negatywne wspomnienia przywodząc na myśl belferstwo, nudę i stres.

Osiągnięcia techniki komputerowej ostatnich lat skłaniają do tego, by korzystając z odmiennych niż zwykle środków przekazu stwarzać całkowicie nowe środowiska edukacji młodzieży.

Dzięki atrakcyjności i skuteczności techniki komputerowej w przyswajaniu wiedzy istnieje możliwość przełamania podstawowych barier psychologicznych związanych z procesem uczenia się, czy korzystania z wiedzy.

Z uwagi na to, że ostatnie sto lat działalności przemysłowej człowieka zdominowała koncepcja produkcji masowej,

edukacja komputerowa szczególnie powinna kojarzyć się z hasłem Computer Aided Design (CAD). Pojęcie CAD tłumaczy się zwykle na język polski jako Komputerowe Wspomaganie Projektowania. Rozumiemy pod nim taki proces, w którym komputer wykorzystywany jest na każdym etapie: od koncepcji począwszy, a na dokumentacji konstrukcyjnej skończywszy.

Charakterystyka systemu aktywnego wytwarzania

Obecnie produkcja masowa wyrobów o wysokiej jakości jest wypierana przez nowy, prężny system produkcyjny wspierany nowymi generacjami komputerów i sieci komputerowych. System ten nazywany jest aktywnym wytwarzaniem AM (Agile Manufacturing).

Jego podstawowe cechy to:

- produkty i usługi są określane i definiowane przez klienta,
- producent szybko reaguje na zapotrzebowanie na produkty o krótkim okresie istnienia na rynku (np. produkty związane z modą),
- wyroby i procesy produkcyjne muszą spełniać aktualne wymogi ekologiczne.

W świecie „aktywnego wytwarzania” klient lub jego przedstawiciel uczestniczy w procesie projektowania. Systemy takie pracują już w USA, Niemczech i Japonii. Za przykład mogą służyć koncerny samochodowe, gdzie klient ustala i określa wygląd swojego samochodu, który jest następnie wykonywany i dostarczony w ciągu kilku dni.

W przemyśle odzieżowym czas reakcji wynosi odpowiednio kilka godzin.

Dotychczasowe badania potwierdzają, że wśród wielu czynników aktywnego wytwarzania centralną i najważniejszą rolę odgrywają systemy Computer Aided Design/Computer Aided Manufacture (CAD/CAM). Systemy te charakteryzują się następującymi cechami:

- umożliwiają klientom przez ich interaktywne systemy komputerowe tworzenie i konfigurowanie wyrobu według własnych życzeń i upodobań,
- dają możliwość pracy nad jednym projektem jednocześnie przez wiele osób niezależnie od miejsca pracy,
- szeroko wykorzystują do promocji systemy multimedialne,
- dają szeroki dostęp do sieciowanej bazy danych,
- umożliwiają modelowanie, symulację, analizę wytrzymałościową konstrukcji i planowanie produkcji dzięki sprzętowi komputerowemu i oprogramowaniu,
- istnieje więcej dostępnych otwartych systemów informacyjnych z większymi ilościami danych (jak np. komponentowe bazy danych),
- lepsze zrozumienie stosowanych metod matematycznych w konstruowaniu i projektowaniu,
- posiadają uzgodnione normy prawne i standardy w oprogramowaniu i przekazywaniu informacji.

Takie systemy chociaż na niewielką skalę już są wykorzystywane w przemyśle polskim.

Podstawową trudność sprawia jednak brak fachowej kadry inżynierijno-technicznej. Powodem tego jest małe zainteresowanie wśród użytkowników popularnych systemów CAD, które mogłyby pełnić rolę programów wprowadzających

w trudne zagadnienia komputerowego wspomaganie projektowania.

Polskie CAD, podobnie jak większość podmiotów gospodarczych, ożywa na krótko przed końcem roku, wydając resztki pieniędzy po to, by zapaść w stan odrętwienia na prawie cały następny rok w oczekiwaniu na zmianę koniunktury. W wielu zakładach dodatkowym hamulcem są Rady Pracownicze, niechętnie wydawaniu pieniędzy na „zabawki dla inżynierów” — przynajmniej tak twierdzi duża część znanych mi dyrektorów.

Kursy w zakresie oprogramowania CAD

Prowadzone w KSI AutoR szkolenia w zakresie oprogramowania CAD mają na celu przełamanie tych barier. W AutoRzowanym Centrum Szkolenia AutoCAD-a w Radomiu odbywają się następujące kursy:

1. AutoCAD — Kurs podstawowy (40 godzin).

Kurs jest przeznaczony dla osób, które zamierzają wykorzystać AutoCAD jako środowisko graficzne w swojej pracy zawodowej. Uczestnik kursu powinien posiadać podstawową wiedzę z zakresu systemu operacyjnego DOS i pracy z komputerem klasy IBM-PC.

Zagadnienia omawiane na kursie:

- informacje podstawowe o konfiguracji i strukturze AutoCAD-a,
- organizacja edytora graficznego, przygotowanie rysunku prototypowego,
- rysowanie podstawowych elementów graficznych 2- i 3-wymiarowych,
- edycja elementów graficznych,
- elementy powtarzalne w rysunku, bloki, atrybuty, odnośniki,

- wymiarowanie,
- drukowanie i kreślenie rysunku.

Zakres informacji przekazanych na kursie jest niezbędny i wystarczający do rozpoczęcia, po jego ukończeniu, samodzielnej pracy z AutoCAD-em.

2. AutoCAD + AME — Modelowanie 3-wymiarowe (32 godziny).

Kurs jest przeznaczony dla użytkowników AutoCAD-a chcących wykorzystać w projektowaniu możliwości, jakie daje moduł modelowania bryłowego AME (Advanced Modelling Extension). Od uczestnika oczekuje się znajomości AutoCAD-a R12, na poziomie kursu podstawowego.

Program kursu obejmuje:

- poznanie ogólnej struktury poleceń modułu AME,
- rysowanie i złożenie podstawowych obiektów bryłowych,
- edycję i obsługę obiektów bryłowych,
- organizację pracy z AutoCAD-em pod kątem wykorzystania modelu bryłowego (3-wymiarowego) w tworzeniu „płaskiej” dokumentacji 2-wymiarowej.

3. AutoLISP — programowanie (32 godziny).

Kurs przeznaczony jest dla osób posiadających doświadczenie w pracy z AutoCAD-em, zainteresowanych poznaniem zasad programowania w języku AutoCAD-a. Wiedza zdobyta na kursie, pozwoli na tworzenie własnych programów i aplikacji, realizujących w środowisku AutoCAD-a specyficzne potrzeby i zadania, praktycznie w każdej branży. Od uczestnika oczekuje się znajomości AutoCAD-a R12, na poziomie kursu podstawowego.

Program kursu:

- struktura i składnia języka AutoLISP,
- typy danych,
- funkcje podstawowe AutoLISP-u,
- funkcje dostępu do graficznej bazy danych AutoCAD-a,
- optymalizacja programów w AutoLISP-ie.

4. AutoCAD R12 — nowe możliwości (16 godzin).

Kurs jest dedykowany osobom posiadającym doświadczenie w pracy z AutoCAD-em R12, pragnącym szybko i profesjonalnie poznać i wykorzystywać w swojej pracy nowe możliwości, które daje najnowsza wersja AutoCAD-a R12.

5. AutoCAD dla mechaników — GENIUS 12 PL (24 godziny).

Kurs jest przeznaczony dla użytkowników AutoCAD-a, tworzących dokumentację w branży mechanicznej i dotyczy szkolenia w zakresie obsługi polskiej wersji językowej pakietu GENIUS 12.

Program kursu obejmuje, między innymi, następujące zagadnienia:

- instalację pakietu i poznanie jego ogólnej struktury,
- wspomaganie rysowania edycji elementów konstrukcji mechanicznych,
- obsługę biblioteki elementów znormalizowanych i symboli rysunkowych,
- tworzenie i obsługę własnej biblioteki elementów i zespołów,
- zarządzanie rysunkiem złożeniowym, zestawienia materiałowe.

6. Zarządzanie bazą danych rysunków i projektów AutoCAD-a (16 godzin).

Kurs dotyczy szkolenia w zakresie obsługi programów rodziny AutoManager, najbardziej popularnych na świecie

narzędzi do wspomagania zarządzania bazami danych rysunków i projektów AutoCAD-a, tworzonych w ramach zintegrowanego systemu CAD.

Zagadnienia omawiane na kursie dotyczą optymalnego wykorzystania do realizacji ww. zadań następujących programów:

- AutoManager Classic,
- AutoManager Organizer,
- AutoManager WorkFlow.

Na polskim rynku systemów CAD dominującą rolę odgrywają produkty z USA i Niemiec. Sytuacja taka wynika przede wszystkim z bardzo dobrej strategii firmy Autodesk w dziedzinie promocji swoich programów.

Sztandarowy produkt firmy Autodesk — AutoCAD — jest tego najlepszym przykładem. Ponad milion kopii sprzedanych w ponad 80 krajach. Polska licencjonowana wersja tego programu trafiła do kilku tysięcy odbiorców na terenie całego kraju. Przypuszcza się, że co najmniej kilka razy tyle kopii nielegalnych jest w rękach polskich użytkowników.

Skupieni wokół Autodesku Autoryzowani Developerzy wzbogacają środowisko graficzne AutoCAD-a o aplikacje mechaniczne, elektryczne, architektoniczne, geodezyjne itp.

Na świecie istnieje ponad cztery tysiące aplikacji poszerzających możliwości projektowe licencjonowanych użytkowników AutoCAD-a.

Standardem w mechanice jest niekwestionowany na rynku światowym i w Polsce wielomodułowy pakiet GENIUS 12 — produkt niemieckiej firmy GENIUS CAD-Software GmbH, pracujący w środowisku graficznym AutoCAD 12.

W architekturze najbardziej popularnym w Niemczech, Czechach, Austrii, a z uwagi na bliskie tradycje kulturowe i architektoniczne również i w Polsce jest produkt CADKON firmy C + E GmbH (Niemcy).

W strategicznych planach marketingowych firmy Autodesk dotyczących Polski ważną rolę odgrywa obecnie AutoCAD LT łączący funkcjonalność, profesjonalność, dokładność i łatwość obsługi w środowisku Windows 3.1 z przystępną ceną. Komunikacja z użytkownikiem jest oparta na tej samej filozofii otwartego systemu co AutoCAD 12. AutoCAD LT posiada pełen zestaw dwuwymiarowych funkcji konstrukcyjnych i edycyjnych oraz podstawowe funkcje tworzenia, przekształcania i prezentacji obiektów trójwymiarowych. AutoCAD LT jest programem otwartym na świat. Czyta i pisze pliki w formatach .DWG, .DXF, .SLD, .BMP, .WMF. Wszystkie używane pliki są w 100% zgodne z plikami tworzonymi przez oraz dla programu AutoCAD.

Wraz z pojawieniem się na rynku w Polsce AutoCAD-a LT zacznie się tworzyć środowisko graficzne stanowiące idealne narzędzie edukacyjne dla szkół średnich oraz dla małych firm projektowych.

Ostatnio niemiecka firma Genius CAD — Software GmbH, mająca status Strategicznego Developera firmy Autodesk wytworzyła nowy produkt z rodziny oprogramowania mechanicznego o nazwie GENIUS LT. Jest to pierwsza aplikacja działająca w środowisku AutoCAD-a LT.

Początki projektowania z pomocą tego programu są nie tylko łatwe, ale od-

bywają się na zupełnie innym poziomie jakościowym. Jest to pakiet idealnie nadający się do dydaktyki podstaw CAD na etapie szkoły średniej.

Moim zdaniem wraz z wejściem tego programu na rynek edukacyjny w Polsce pojawi się szansa na przełom w dziedzinie polskiego CAD. Swojej oceny sytuacji dokonuję przede wszystkim z pozycji dydaktyka — mechanika zajmującego się między innymi szkoleniem w zakresie CAD. Na pytanie czy początki projektowania z pomocą systemów CAD muszą być zawsze trudne odpowiedź jest jedna — z chwilą pojawienia się Windows już nie. Wszystko co może środowisko Windows — może także GENIUS LT w środowisku AutoCAD-a LT. Dodatkowym atutem programu jest polska wersja językowa. Współpracuje on z dedykowanym na polski rynek edukacyjny AutoCAD-em LT.

Ufam, że powszechna jest w naszym kraju świadomość wagi problemu wypracowania dla szkół standardów CAD, według których przyszłe pokolenia kształtować będą obraz polskiej gospodarki. W kreowaniu obrazu polskiego CAD bardzo silna jest rola państwa. Mam na myśli głównie tzw. centralne zakupy programów. W trudnej sytuacji materialnej szkół z całą pewnością mają one istotny wpływ na to, z jakimi programami zapoznają się uczniowie czy studenci i jakich w związku z tym programów będą poszukiwać w przyszłym miejscu pracy. Nawet bowiem wersje edukacyjne programów kupowane indywidualnie przez

szkoły są relatywnie drogie, chociaż w relacji z takimi programami, jak CADKey, LogoCAD, czy MegaCAD — AutoCAD wypada najkorzystniej. Polityka udzielania szkołom bezpłatnych licencji przez producentów jest bardzo ograniczona, nawet w stosunku do silnych ośrodków. Korzystne ceny można zaś uzyskać jedynie drogą masowych zakupów. Jako przykład może posłużyć zakup przez Ministerstwo Edukacji Narodowej ośmiuset pakietów programu AutoCAD dla wyższych uczelni.

Podsumowanie

Znajdujemy się obecnie na progu rewolucji edukacyjnej. Powstałe w ostatnich latach techniki CAD idą w parze z dynamicznym rozwojem bazy sprzętowej. Fascynujące nowe metody przekazywania i wykorzystywania wiedzy przełamują bariery psychologiczne zarówno wśród uczących się, jak również ich nauczycieli, gdyż nie jest to sztuka dla sztuki. To przecież przede wszystkim konieczność dorównania światu, w którym niedostatecznie szybka jazda oznacza po prostu regres i zależność od innych. Myślę, że miejsce w światowej społeczności wyznaczy nam potencjał intelektualny i dynamizm. Dobrze byłoby, aby ten problem dostrzegli polityczni dysponenti funduszy publicznych, a także nasi zdolni programiści dostosowujący standardy światowe CAD do potrzeb naszego rynku. Wielki i wdzięczny rynek czeka na przemyślane decyzje.

Henryk Bednarczyk

Krzysztof Symela

Kazimierz Stojek

Międzyresortowe Centrum Naukowe

Eksploatacji Majątku Trwałego

w Radomiu

Doskonalenie kadr kierowniczych szkół zawodowych

Powolna, ale jednak modernizacja kształcenia zawodowego w warunkach bardzo trudnej sytuacji ekonomicznej szkół i państwa powoduje konieczność poprawy zarządzania. Wydaje się, że właśnie dyrektorzy szkół zawodowych, ich kadra kierownicza, mają ogromną szansę na lepsze wykorzystanie posiadanego majątku również produkcyjnego na oddolną modernizację całego systemu kształcenia. Minął już szok, chociaż pozostały trudności wymuszające ograniczenie działalności produkcyjnej warsztatów z powodu braku środków na materiały i popytu na dotychczas produkowane wyroby. Szkoły zawodowe posiadają jednak przede wszystkim cenny, ogromny kapitał wysoko kwalifikowanych specjalistów, nauczycieli. Wiadomo, że w szkole zawodowej winno się zmienić wszystko: programy nauczania, technologie kształcenia, baza laboratoryjna i produkcyjna, kwalifikacje nauczycieli. Czy naprawdę nic nie można zmienić? Skoro nie mamy wpływu na poziom płac, to może poprzez różnorodną aktywność gospodarczą, oświatową, wydawniczą można poprawić sytuację materialną pracowników. Doświadczenia niewielu jednak szkół zawodowych

wykazują, że można rozwiązywać większość zasygnalizowanych problemów doskonaląc organizację pracy wewnątrz szkoły. Działalność szkoły w nowych dziedzinach, lepsze wykorzystanie potencjału wysoko kwalifikowanej kadry, uczniów, rodziców i otoczenia gospodarczego zwykle prowadzi do modernizacji i poprawy jakości kształcenia zawodowego. Impuls do takiej działalności może być oddolny jako inicjatywa pracowników, nauczycieli lub poprzez przyjęcie i akceptację środowiska propozycji dyrektora. W każdym jednak przypadku skuteczność takich programów zależy w ogromnej mierze od umiejętności kadr kierowniczych. Takiego nowego aktywnego podejścia do pracy w zupełnie zmienionych warunkach otoczenia szkoły należy się jednak nauczyć.

Uważamy, że bardzo ważnym aktualnym zadaniem jest doskonalenie kadr kierowniczych oświaty, a szczególnie szkolnictwa zawodowego.

W przedstawionej niżej koncepcji chcielibyśmy zaprezentować również, wydaje się, nowe rozwiązania programowe i realizacyjne doskonalenia kadr kierowniczych szkolnictwa zawodowego.

Uważamy, że dzisiaj nie ma tak silnej placówki, która mogłaby szkolić kadrę kierowniczą samodzielnie, nie można do nowych warunków przygotowywać tradycyjnie. Co proponujemy?

Doskonaleniu winny być poddane szeroko rozumiane kadry kierownicze szkoły i jednostek nadzoru: dyrektorzy szkół, kierownicy warsztatów szkolnych, przewodniczący komisji przedmiotów zawodowych, doradcy i konsultanci zawodowi, a także kadra kierownicza kuratoriów, organów samorządowych.

Podstawowy program doskonalenia składa się z następujących modułów:

1. Podstawy organizacji i kierowania w oświacie.
2. Prawo oświatowe i uregulowania normatywne.
3. Elastyczne technologie kształcenia zawodowego.
4. Komputerowe wspomaganie kształcenia i zarządzania.
5. Praca badawcza menedżera w szkole.
6. System zapewnienia jakości kształcenia.
7. Nowoczesne technologie produkcji, eksploatacji.
8. Współczesne metody badań materiałów i wyrobów.
9. Aktywna działalność gospodarcza szkół.
10. Współpraca szkoły z otoczeniem (przedsiębiorstwa, urzędy, organizacje).

Zaliczenie określonej ilości modułów i wykonanie pracy dyplomowej zapewni słuchaczowi uzyskanie dyplomu ukończenia studiów podyplomowych.

Generalnie każdy z modułów jest dostosowany do kształtowania konkretnych umiejętności praktycznych. Każdy moduł winien być obudowany pakietami multimedialnymi (podręczniki, broszury, kaseety, programy komputerowe), co umożliwi również indywidualne tempo doskonalenia i zastosowania do różnorodnych form doskonalenia od tradycyjnych grupowych do zaocznych i indywidualnych pod opieką tutora.

Preferowane strategie kształcenia:

- problemowa (nauczanie przez rozwiązywanie problemów) obejmująca: pogadankę, dyskusję problemową, metodę sytuacyjną, przypadków, giełda pomysłów, gry dydaktyczne;

- operacyjna (nauczanie przez działanie praktyczne) obejmują np. pokaz, demonstrację ćwiczenia, projekty, prace laboratoryjne, prace szkoleniowo-produkcyjne;

- badawcza (nauczanie przez badanie) obejmująca np. ćwiczenia, laboratoria, metodę sytuacyjną, metodę przypadków:

- multimedialna (nauczanie przez wykorzystanie różnych źródeł informacji) obejmująca np. metodę pakietu multimedialnego, metodę podręcznika audiowizualnego, metodę zajęć obudowanych;

- nauczania — uczenia się.

Dla doskonalenia kadr kierowniczych szkolnictwa zawodowego o profilu: mechanicznym, elektrycznym, informatycznym, skórzanym w przedsięwzięciu planuje się współdziałanie instytucji:

- Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu,
- Wydział Nauczycielski Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Radomiu,
- Pracowni Doskonalenia Nauczycieli Przedmiotów Zawodowych Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie,
- Wojewódzkiego Ośrodka Metodyczno-Politechnicznego w Radomiu,
- Zespołu Szkół Mechanicznych w Radomiu,
- partnerów zagranicznych ww. instytucji.

Współpraca ww. instytucji zapewnia niezbędną bazę dydaktyczną, laboratoryjną, badawczą, produkcyjną i wydawniczą, a przede wszystkim wysokiej klasy specjalistów kształcenia kadr kierowniczych.

Dotychczasowe doświadczenia ww. instytucji w organizacji dużych programów badawczych, konferencji, kursów, wydawnictw, a także uczestnictwo w międzynarodowych projektach są, wydaje się, dobrą rekomendacją dla rozpoczynanego przedsięwzięcia.

Literatura

1. Doskonalenie kadr kierowniczych szkolnictwa zawodowego i ogólnokształcącego. MCNEMT, Radom 1994.
2. Kobyliński W.: Podstawy organizacji i kierowania w oświacie. SOP-Warszawa-MCNEMT, Radom 1994.
3. Stochmiałek J.: Pedagogiczne aspekty kierowania. Wyd. Ossolineum 1988.
4. Rogalska M., Sokołowska-Poźniak J.: Poradnik dyrektora szkoły w zakresie spraw kadrowych w Centrum Kształcenia Zawodowego. Szczecin 1992.
5. Zubrzyńska K., Brzeska B.: Poradnik dyrektora szkoły w zakresie spraw finansowo-księgowych. Centrum Kształcenia Zawodowego, Szczecin 1992.
6. Matuszewski Z.: Działalność warsztatów szkolnych Centrum Kształcenia Zawodowego. Szczecin 1992.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Henryk Bednarczyk

Międzyresortowe Centrum Naukowe

Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu

PROBLEMY JAKOŚCI I EFEKTYWNOŚCI SZKOLENIA I PRZEKWALIFIKOWANIA BEZROBOTNYCH

Wprowadzenie

Bezrobocie, szczególnie bezrobocie strukturalne, jest przede wszystkim skutkiem kryzysu ekonomicznego, a w naszym kraju również wynikiem transformacji gospodarki. Doświadczenia wielu krajów dowodzą, że jedną z najbardziej skutecznych metod przeciwdziałania bezrobociu była modernizacja i rozwój kształcenia i doskonalenia zawodowego. Nie znaczy to jednak, że główną przyczyną jest tylko zła struktura kształcenia i jakość przygotowania zawodowego.

W określonej sytuacji na rynku pracy pracę zdobędzie tyłu bezrobotnych, ile jest ofert pracy. Właściwe przygotowanie ułatwi więc tylko wygranie konkurencji pojedynczym bezrobotnym w konkretnej sytuacji. Zmieniająca się sytuacja gospodarcza, koniunktura w skali państwa i lokalnie wytwarza zapotrzebowanie na

coraz nowe kwalifikacje, dodatkowe umiejętności. Temu zapotrzebowaniu nie jest w stanie sprostać żaden, nawet bardzo elastyczny, system edukacji. Stąd ogromne zapotrzebowanie na różne formy doksztalcania, przekwalifikowania, słowem, kształcenia ustawicznego i powstanie ogromnej sieci instytucji szkoleniowych całego przemysłu edukacyjnego.

Taki nacisk, zapotrzebowanie na różnorodne formy kształcenia i przekwalifikowania ma miejsce również w naszym kraju. Złożona sytuacja ekonomiczna państwa, zadłużenia instytucji oświatowych, zubożenia społeczeństwa, powodują konieczność sformułowania w polityce edukacyjnej państwa miejsca edukacji jako ważnego czynnika przeciwdziałającego powstawaniu i skutkom bezrobocia.

W artykule pragnę zwrócić uwagę na podstawowe problemy, jakość i efektywność szkolenia i przekwalifikowania bez-

robotnych, niezawodność naukowo-metodycznego wspomaganie oraz przedstawić niektóre doświadczenia w tym względzie Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr MCNEMT w Radomiu.

Problemy szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych

Jedną z głównych barier w wyborze kierunków szkolenia i przekwalifikowania w powszechnym odczuciu pracowników urzędów pracy, instytucji oświatowych jest brak wiarygodnych prognoz rozwoju sytuacji ekonomicznej, kierunków restrukturyzacji i rozwoju aktywności gospodarczej. Wydaje się, że oczekiwanie na szczegółowe prognozy jest błędem. W ciągu ostatniego roku opublikowano Założenia polityki przemysłowej państwa [1], Raport o stanie przemysłu [2], a także opracowano programy restrukturyzacji dla wielu województw [3], gmin i przedsiębiorstw. Wyniki studiów sektorowych, określenie perspektywicznych branż rozwojowych łącznie z narzędziami osiągnięcia założonych celów określa w sposób wystarczający zamierzenia polityki przemysłowej. Globalny program „Strategii dla Polski” jest kolejnym ważnym dokumentem. Postępuje proces prywatyzacji, zmiany struktury zatrudnienia z wyraźnym wzrostem zatrudnienia w usługach, dostosowanie norm i systemów zapewnienia jakości.

Uwzględniając dokładne prognozy zmian sytuacji demograficznej, doświadczenia innych państw posiadamy wystarczające przesłanki dla określenia głównych kierunków szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych:

- usługi,
- gromadzenie, przetwarzanie i obrót informacji,
- ochrona środowiska,
- racjonalna eksploatacja majątku trwałego,
- nowe technologie.

W konkretnych lokalnych warunkach programy restrukturyzacji województw, gmin, przedsiębiorstw w połączeniu z analizą struktury kształcenia, struktury bezrobotnych, trendów zapotrzebowania na nowych pracowników można określić bieżące i perspektywiczne programy szkolenia i przekwalifikowania w konkretnych zawodach i specjalnościach.

Oferta edukacyjna urzędów pracy winna uwzględniać nie tylko bieżące zapotrzebowanie, ale również specyficzne potrzeby poszczególnych grup bezrobotnych. Według wykształcenia bezrobotnych, wykształcenie wyższe posiada 1,7%, średnie i policealne 26,2%, zasadnicze 38,9%, niepełne podstawowe i podstawowe 33,2% (marzec 1993 r.). Z natury rzeczy główna uwaga zwrócona jest na największe grupy bezrobotnych, a więc o najniższym wykształceniu. Oferta dla tej grupy to przyuczenie do nowego zawodu lub zdobycie dodatkowych umiejętności.

Wydaje się celowe zwrócenie uwagi na bezrobotnych z wyższym wykształceniem, których przekwalifikowanie przywracające ich do pracy umożliwiłoby wzrost zatrudnienia na nowych stanowiskach pomocniczych bezrobotnych z niższymi kwalifikacjami.

Inne zagadnienie to zróżnicowanie oferty edukacyjnej w poszczególnych grupach kwalifikacji z uwzględnieniem wieku bezrobotnego i miejsca zamieszkania.

Pragnę zwrócić uwagę na szczególnie trudną sytuację w dostępie do szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych zamieszkałych na wsi i w małych miastach.

Szczególne jest więc sytuacja takich grup, jak:

- absolwenci i powracający z wojska,
- kobiety, w tym po urlopach macierzyńskich,
- pracownicy przed emeryturą, emeryci i renciści.

Niezbędne jest więc podjęcie działań przygotowujących do zachowań na rynku pracy uczniów ostatnich klas, pracowników zagrożonych zwolnieniami grupowymi.

Specyfikę oferty edukacyjnej określa więc wiele czynników i nie może to być tylko bieżące zapotrzebowanie, a aktywne kształtowanie programu szkolenia i przekwalifikowania jako jednego z najważniejszych elementów przeciwdziałania bezrobociu i skutkom bezrobocia.

Jakość i efektywność szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych

Najczęściej stosowaną miarą skuteczności szkolenia jest określenie uzyskania nowych miejsc pracy, kosztów szkolenia, kosztów uzyskania miejsca zatrudnienia. Według Bożeny Adamczyk-Klaczek z Instytutu Finansów uzyskuje zatrudnienie 34,6% szkolonych, a koszt uzyskania w ten sposób stanowiska pracy wynosi 14 mln. Dla porównania roboty publiczne — 4,2% — 37,9 mln, prace interwencyjne — 34% — 33,6 mln, pożyczka 62% — 19,8 mln zł. Są to więc dobre wyniki efektywności szkolenia, gdyż nowe kwalifikacje będą procentować w dłuż-

szym okresie.

Jednoznacznie potwierdza się więc efektywność szkoleń. Oczekiwać więc należy zwiększenia funduszy na ten rodzaj działalności.

W polskich przedsiębiorstwach, szczególnie eksportujących lub importujących trwają ogromne prace nad powstaniem zakładowych systemów zapewnienia jakości produkcji i usług [4]. W procedurach takich systemów przedstawiono jako jeden z ważnych elementów doskonalenie zawodowe pracowników.

Różnorodność instytucji oświatowych, niedostateczny nadzór pedagogiczny szczególnie działalności kursowej powoduje często problemy z jakością prowadzonych szkoleń. W wielu krajach jakość edukacji zawodowej regulują standardy kształcenia zawodowego [5]. W polskim systemie kształcenia zawodowego stworzono podstawy zaledwie kilku elementów takiego systemu, jak klasyfikacja zawodów szkolnych, charakterystyki zawodowe, ramowe programy nauczania (dokumentacje programowe), próby wprowadzania minimum. Nie można swobodnie wykorzystywać ich w praktyce szkolenia bezrobotnych. Istnieje więc pilna potrzeba opracowania i wdrożenia systemu zapewnienia jakości w systemie pozaszkolnym [6]. Z analizy programów kursów wynika, że coraz częściej, ale jednak rzadko stosuje się modułowe programy. Stosuje się mało nowoczesnych środków dydaktycznych, pomocniczych i metodycznych. Słuchacze otrzymują zaświadczenia, z których bardzo często nie wynika, czego się nauczyli, co umieją, a więc brakuje wykazu zdobytych umiejętności. Poprawa jakości szkoleń jednak

następuje głównie pod wpływem silnej konkurencji instytucji i firm oświatowych oraz obecności na rynku tradycyjnych organizacji, Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Towarzystw Wiedzy Powszechnej, Szkół Zawodowych, wyższych uczelni, instytutów naukowych.

Niezbędnym krokiem w kierunku dalszej poprawy jakości szkoleń jest opracowanie nowych uregulowań prawnych, praktyczne egzekwowanie nadzoru pedagogicznego, kontrola i wzrost wymagań zamawiających szkolenia urzędów pracy, a także naukowo-metodyczne wspomaganie wszystkich uczestników procesu edukacji zawodowej.

Naukowo-metodyczne wspomaganie doskonalenia i przekwalifikowania bezrobotnych

Aktualnie w Polsce brak jest wyspecjalizowanego instytutu, ośrodka, który prowadziłby prace nad kształceniem ustawicznym, nowoczesnymi technologiami kształcenia, opracowywał materiały metodyczne i pomocnicze. Prowadzone są oddzielne, często wycinkowe, prace w wielu ośrodkach. Przedstawione wcześniej problemy wystarczająco uzasadniają potrzebę naukowo-metodycznego wspomaganie.

Niżej przedstawię tylko główne problemy, które winny być przedmiotem prac naukowo-metodycznych:

- zapotrzebowanie na nowe kwalifikacje, doksztalcenie i przekwalifikowanie bezrobotnych,
- opracowanie i wdrożenie elastycznych technologii kształcenia,
- opracowanie wzorcowych modułów programów szkolenia, materia-

łów metodycznych i pomocniczych dla słuchaczy i wykładowców,

- opracowanie i wdrożenie systemu zapewnienia jakości szkolenia oraz niezbędnych narzędzi,
- analiza efektywności szkolenia i przekwalifikowania,
- opracowanie materiałów metodycznych dla doradztwa zawodowego,
- system informacji o instytucjach edukacyjnych, programach kursów, materiałach metodycznych i pomocniczych.

W aktualnych warunkach ww. prace mogą być realizowane w następujących formach:

- programy zamawiane w KBN przez MEN lub Urząd Pracy,
- projekty celowe KBN zamawiane i finansowane przez Urząd Pracy,
- zespół grantów — KBN,
- prace własne Urzędu Pracy lub Ministerstwa Edukacji Narodowej,
- na zamówienie przedsiębiorstw.

W ciągu ostatnich dwóch lat w poszczególnych rejonach i wojewódzkich urzędach pracy powstało wiele opracowań lokalnych. Z uznaniem należy zauważyć działalność Centralnego Urzędu Pracy, upowszechnioną w wielu seminariach i konferencjach oraz wydawnictwach. Ciągle brakuje jednak spójnego systemu informacji. W szybkim tempie powstaje biblioteka wydawnictw urzędów pracy zawierająca tłumaczenia, monografie, materiały metodyczne i pomocnicze oraz czasopisma. Wydaje się, że czasopisma: Rynki Pracy, Pedagogika Pracy i Edukacja Dorosłych mogą spełniać znacznie większą rolę w przepływie informacji do urzędów pracy i instytucji oświatowych.

Ośrodek Kształcenia Kadr i Doskonalenia MCNEMT w Radomiu

W Międzyresortowym Centrum Naukowym Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu obok badań z zakresu eksploatacji prowadzone są prace naukowo-metodyczne kształcenia i doskonalenia zawodowego wykonywane w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr MCNEMT. W ośrodku działają zakłady: Badań Edukacji Zawodowej, Doskonalenia Kadr, Działowy Ośrodek Informacji, Wydawnictwo i Poligrafia. Badania koncentrują się na opracowaniu opisów zawodów, charakterystyk zawodowych, dokumentacjach programowych o elastycznych technologiach kształcenia i jakości kształcenia.

Ośrodek współpracuje z wieloma instytutami naukowymi, uczelniami w kraju i za granicą. Jest realizatorem jednego z projektów programu TESA. W ośrodku jest wydawanych 6 czasopism naukowych ogólnopolskich oraz 10 ÷ 20 tytułów monografii, podręczników rocznie.

Specjalizacja Ośrodka zapewnia możliwość realizacji:

- badań naukowo-metodycznych w zakresie przedstawionym w rozdziale 3,
- szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych inżynierów, nauczycieli przedmiotów zawodowych,
- wspólnych wydawnictw i usług wydawniczych i poligraficznych,
- usług informacyjnych.

Działalność szkoleniową Ośrodka chcemy ukierunkować na doskonalenie i przekwalifikowanie inżynierów w następujących specjalnościach:

- nowoczesnych technologii produkcji i eksploatacji,

- nowoczesnych metod badań, kompleksowego projektowania systemów jakości,
- elastycznych, modułowych systemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli przedmiotów zawodowych i praktycznej nauki zawodu.

Podsumowanie

Szkolenie i przekwalifikowanie bezrobotnych jest jedną z najbardziej efektywnych form uzyskania zatrudnienia. Oferta edukacyjna urzędów pracy winna uwzględniać zapotrzebowanie poszczególnych grup bezrobotnych oraz kierować się nie tylko bieżącymi ofertami pracy. Poprawy wymaga jakość szkolenia, dostępność materiałów pomocniczych, forma dokumentowania szkoleń poprzez, między innymi, uregulowania prawne. Prowadzone w tak masowej skali szkolenie wymaga silnego wspomaganie naukowo-metodycznego, informacyjnego w tym rozwoju wydawnictw.

Literatura

1. Założenia polityki przemysłowej. Praca zbiorowa. MPiH, Warszawa 1993.
2. Raport o stanie polskiego przemysłu. Praca zbiorowa. MPiH, Warszawa 1993.
3. Program restrukturyzacji województwa radomskiego. Praca zbiorowa. Radom — 92. Urząd Wojewódzki w Radomiu 1992.
4. Giera K., Werpachowski W.: Księga jakości. MCNEMT, Radom 1994.
5. Symela K., Bednarczyk H.: Problemy standaryzacji kształcenia zawodowego. *Pedagogika Pracy* 1994. Nr 22, s. 46—60.
6. Bednarczyk H., Pawłowa M.: Ocena kashestva v otkritych elastishnyh sistiemach

nieprzerwanego profesjonalnego obrazowania. Instytut Profesjonalnego Obrazowania, Moskwa 1994, s. 48—51.

7. Bednarczyk H.: Naukowo-metodyczne wspomaganie przekwalifikowania i dosko-

nalenia bezrobotnych. Edukacja Dorosłych 1993, Nr 2, s. 28—32.

8. Suchy St.: Edukacja dorosłych — warunki i możliwości. Urząd Pracy 1994.

Janusz Sztumski
Uniwersytet Śląski

ZAWÓD I JEGO WYBÓR W ŚWIETLE SOCJOLOGII

Zawód w ujęciu socjologii

Przez słowo „zawód” w interesującym nas znaczeniu rozumie się na ogół określony zespół czynności, jakie zostały wyodrębnione w procesie społecznych podziałów pracy i są wykonywane przez danego człowieka na podstawie uzyskanych kwalifikacji w celach zarobkowych.

W uprzemysłowionych społeczeństwach posiadanie zawodu ma dla ludzi o wiele większe znaczenie niż w poprzednich. Bowiern współczesna technika, technologia i organizacja produkcji wymagają coraz to nowych fachowców o bardzo niekiedy wąskich zakresach specjalności. Stąd też nic dziwnego, że wykazy zawodów w tych społeczeństwach ulegają ciąglemu rozszerzaniu, a na ich podstawie możemy wysnuć wnioski o stanie rozwoju danego społeczeństwa.

Zawód w wyróżnionym znaczeniu tego słowa może być rozpatrywany z punktu widzenia wielu nauk, np. pedagogiki, psychologii, ekonomii, etnologii, prawa i socjologii. Z punktu widzenia socjologii szczególnie ważne są następujące problemy związane z zawodem:

1. Jakie rodzaje prac, czy zespoły czynności, określa się mianem „czynności zawodowych” w danym społeczeństwie lub środowisku społecznym, np. wśród mieszkańców wsi i dlaczego są one właśnie tak określone?
2. Jakie warunki podmiotowe i przedmiotowe muszą być spełnione przy wykonywaniu czynności zawodowych, czyli inaczej mówiąc, kto i w jakich okolicznościach musi wykonywać te czynności, które określamy „czynnościami zawodowymi”?
3. Jaki jest prestiż danego zawodu w konkretnym społeczeństwie lub środowisku społecznym i od czego to zależy?
4. Jakie właściwości psychofizyczne i psychospołeczne łączą się z danym zawodem oraz w jaki sposób i w jakim stopniu są one kształtowane przez społeczne uwarunkowania dotyczące wykonywania tego zawodu, czyli przez wzory społeczne i istniejące stereotypy zawodu?

Wykonywanie zawodu łączy się zawsze z określoną aktywnością danego człowieka, wyrażaną w licznych czynno-

ciach. Jak wyróżnić jednak spośród wielu różnorodnych czynności wykonywanych przez konkretnego człowieka takie, które nazywamy „zawodowymi”? Czym różnią się owe czynności od innych? Na jakiej więc podstawie orzekamy, że te, a nie inne czynności są czynnościami zawodowymi? Oto pytania, nad którymi chcę się zastanowić.

Biorąc pod uwagę formalno-prawne przesłanki, zawodowymi są wszystkie czynności uznane za takie przez normy prawne lub zwyczajowe, wykonywane zarobkowo przez poszczególne osoby, zgodnie z obowiązującymi przepisami i standardami. Tego rodzaju określenie czynności zawodowych, które może być przydatne dla prawników lub ekonomistów, nie jest jednak wystarczające w naszych rozważaniach, ponieważ nie akcentuje socjologicznych aspektów owych czynności.

Z socjologicznego punktu widzenia zawodowymi nazwiemy wszystkie czynności, jakie wynikają ze społecznego podziału pracy i powodują szczególne zaangażowanie psychofizyczne danego człowieka, a ponadto określają jego:

- funkcję i pozycję społeczną, czyli określone przez prawo i zwyczaj jego obowiązki i uprawnienia;
- standard i styl życia;
- wygląd zewnętrzny i sposób zachowania.

Przyjrzyjmy się bliżej tego rodzaju czynnościom, które są po prostu łączone z przeróżnymi zawodami.

Są to czynności na tyle społecznie ważne, że ludzie łączą z nimi zarówno określone obowiązki wynikające z istniejącego w danym społeczeństwie podziału pracy (np. obowiązki rzemieślnika, leka-

rza, nauczyciela itp.), jak i uprawnienia związane ze społeczną funkcją danego człowieka, tzn. z ogółem jego obowiązków. Owe obowiązki i uprawnienia stanowią podstawę do wyodrębnienia w praktyce życia społecznego takich zbiorów ludzi, jakimi są kategorie zawodowe.

Zauważmy, że ogół prawnych i moralnych obowiązków, jakie ciąży na danym osobniku ze względu na przynależność do danej kategorii zawodu, współwyznacza to, co nazywamy jego funkcją społeczną. Natomiast wynikający z tego samego tytułu ogół jego uprawnień współokreśla pozycję społeczną danego człowieka w konkretnej zbiorowości. Zwróćmy też uwagę na to, że zarówno funkcja, jak i pozycja społeczna konkretnej osoby, wynikające z przynależności do określonej kategorii zawodowej, są modyfikowane faktem jego przynależności do innych kategorii społecznych, tzn. do takich, jak np. kategoria wykształcenia, płci, wieku itp. Różna jest więc nie tylko funkcja i pozycja społeczna np. nauczyciela ze średnim i wyższym wykształceniem, ale ponadto funkcje i pozycje społeczne ludzi przynależnych do każdej z tych kategorii są modyfikowane ich płcią, wiekiem, stażem pracy itp. Inaczej mówiąc, nie tylko czegoś więcej oczekujemy od nauczyciela z wyższym wykształceniem niż od tego ze średnim, ale także od nauczyciela starszego wiekiem, stażem pracy itp. I ze względu na dane oczekiwania akceptujemy jego pozycję społeczną.

Należy również dodać, że tak funkcje, jak i pozycje społeczne wynikające z przynależności do danej kategorii zawodowej ulegają przeobrażeniom wraz ze zmianami społeczno-ekonomicznymi. Inna była ongiś i jest obecnie funkcja i pozycja

społeczna np. aktora, nauczyciela czy duchownego.

Z wykonywaniem każdego zawodu łączy się określony standard i styl życia. Standard życia jest przede wszystkim określony przez dochody, jakie dany zawód pozwala osiągnąć i przejawia się w sposobie odżywiania, ubierania danego człowieka, w jego warunkach mieszkaniowych, w sposobie spędzania wolnego czasu, w konsumpcji dóbr materialnych itp.

Kiedy mówimy z kolei o stylu życia, to mamy na myśli po prostu sposób życia konkretnego osobnika, który jest m.in. także w pewnej mierze określony warunkami, w jakich wykonuje się swój zawód. Można więc wyróżnić takie style życia, jakie są określone miejscem, w którym wykonuje się konkretne czynności zawodowe, np. styl wiejski, małomiasteczkowy, wielkomiejski, czy też charakterem i rodzajem pracy, np. styl chłopski, rzemieślniczy, urzędniczy, wielkoprzemysłowy itp.

Wykonywany zawód kształtuje wygląd zewnętrzny danego człowieka, a więc m.in. jego sylwetkę, stan fizyczny, higienę osobistą, a także jego sposób zachowania zarówno w poszczególnych sytuacjach, jak i na co dzień. Już po wyglądzie ludzi możemy — nawet poza ich miejscem pracy — co nieco sądzić o ich zawodzie, patrząc np. na ich spracowane albo wypielęgnowane dłonie, zdeformowane albo starannie utrzymane ciało, tandetne albo wytkwintne ubranie.

Również i po sposobie zachowania poszczególnych ludzi można niekiedy odgadnąć, jaki zawód wykonują. Na tej podstawie mówi się np. o lokajskiej grzeczności, dygnitarskiej pewności siebie,

mentorskim tonie głosu nauczyciela, świętoszkowatej skromności duchownego i tego rodzaju cechy pozwalają domniemywać, jaki jest zawód ludzi, u których one występują.

Ze względu na istniejące związki między wyglądem zewnętrznym i zachowaniem ludzi, a wykonywanym przez nich zawodem ukształtowały się przeróżne stereotypy zawodów. Są to po prostu takie wyobrażenia o ludziach reprezentujących poszczególne zawody, które są następstwem powierzchownych uogólnień swoich właściwości psychofizycznych, jakie występują, czy przejawiają się często w wyglądzie zewnętrznym i zachowaniu ludzi wykonujących dany zawód. Spotykamy więc stereotypy np. lekarza, nauczyciela, rolnika, oficera, duchownego czy urzędnika, ujmujące te zawody w sposób mniej lub bardziej karykaturalny, ukazujące jakieś cechy szczególne, które występują często u ludzi wykonujących dany zawód.

Oczywiście od stereotypów zawodów trzeba odróżniać w z o r y społeczne, wynikające z faktu wykonywania danego zawodu, które — najogólniej biorąc — określają wygląd zewnętrzny, standard życia i zachowanie każdego przedstawiciela tegoż zawodu. Wzory społeczne, w przeciwieństwie do stereotypów, mają charakter normatywny, czyli ich naruszenie pociąga za sobą zawsze określone sankcje społeczne. Inaczej mówiąc, jeżeli ktoś wygląda lub zachowuje się nie tak, jak powinien ze względu na swój zawód, to spotyka się z określoną dezaprobatą społeczną. Jeżeli natomiast ktoś swoim wyglądem lub zachowaniem odbiega od stereotypowych wyobrażeń danych ludzi o jego zawodzie, np. będąc nauczycielem

nie sprawia wrażenia „typowego belfra”, to nie wynikają z tego żadne społeczne konsekwencje. Cóż bowiem dany człowiek może poradzić na to, że nie wydaje się komuś przedstawicielem tego zawodu, jaki rzeczywiście wykonuje.

Wybór zawodu i jego rodzaje

Wyboru zawodu można dokonywać dwoma sposobami: kierując się dowolnymi motywami albo wskazaniem naukowymi.

Trudno byłoby wymienić wszystkie możliwe motywy, jakie mogą rzutować na decyzje dotyczące wyboru zawodu. Ograniczę się zatem do kilku najbardziej typowych motywów, jak np. tzw. „zdrowy rozsądek”, moda, wysoki prestiż społeczny wybieranego zawodu, osobiste pragnienia i tradycje rodzinne.

O tzw. „zdrowym rozsądku” przy wyborze zawodu mówimy często wówczas, gdy wybierający kieruje się np. popłatnością danego zawodu, jego wysoką przydatnością społeczną, małą konkurencyjnością na rynku pracy itp. racjami. Każda z nich wydaje się wybierającemu zasadna ze względu na jego osobiste odczucia, przygodne doświadczenia lub powierzchowne obserwacje.

Chociaż u podstaw wyboru zdroworozsądkowego tkwią mniej lub bardziej zasadne racje, może on jednak stać się nieraz powodem różnych rozczarowań, ponieważ owe racje, jeżeli nawet są rzeczowe, to przecież dezaktualizują się często z upływem czasu. Zdarza się bowiem, że zawód popłatny przed laty przestał nim być na skutek zmian na rynku pracy, sposobów jego wykonywania itp. okoliczności. Ponadto, jeżeli dana osoba wy-

bierze nawet zawód rzeczywiście atrakcyjny, bez liczenia się z własnymi możliwościami fizycznymi lub psychicznymi niezbędnymi do wykonywania tego zawodu, nie osiągnie także spodziewanych efektów i swój wybór będzie uważała za chybiony. Rodzice, którzy wybierają dziecku — ich zdaniem — „dobry zawód”, nie licząc się z jego rzeczywistymi zdolnościami czy możliwościami i pragnieniami, osiągają pozornie zamierzony efekt wówczas, gdy opanuje ono dany zawód. Nie sposób wszakże ocenić, jakie szkody powodują takim postępowaniem, marnując jego talenty lub predyspozycje, które właściwie wykorzystane mogłyby w konsekwencji dać znacznie lepsze efekty danej jednostce i społeczeństwu.

Jak wiadomo, coraz to jakieś zawody stają się modne. Jedne dlatego, że są nowe. Inne znów, że stają się nagle szczególnie cenione. Ale moda na zawody — jak każda inna moda — jest zjawiskiem przejściowym. W miarę np. zaspokojenia popytu na poszukiwanych fachowców ustępuje stopniowo moda na dany zawód.

Również tradycje rodzinne nie stanowią niezawodnej zasady wyboru zawodu, aczkolwiek są takie zawody, w których przekazywanie doświadczeń z pokolenia na pokolenie ma bardzo istotne znaczenie. W społeczeństwach feudalnych była to zasada dość powszechna i łączyła się ze stanowym charakterem owych społeczeństw. Interesującym faktem jest wszakże to, że chociaż od czasów Marcina Lutera zaczęto zawód utożsamiać z powołaniem, to jednak przy wyborze zawodu nie tyle kierowano się powołaniem, co innymi racjami bardziej pragmatycznymi. Oczywiście nie przeszkadza-

ło to wykorzystywaniu samej idei powołania, a zwłaszcza, jeżeli wybór okazywał się trudny dla danej osoby. Często było to po prostu przykładem dorabiania swoistej ideologii do motywów, które rzeczywiście brano pod uwagę w konkretnym wypadku.

Zauważmy, że wspomniana luterńska idea „powołania do zawodu” zakłada, że każdy człowiek jest powołany przez siły nadprzyrodzone do wykonywania swojego zawodu. Ale z czasem ideę tę zaczęto ograniczać tylko do pewnych zawodów, podnosząc w ten sposób ich prestiż, np. do zawodu kapłana, czy też do zawodów wymagających poświęcenia i nie najlepiej płatnych, aby poprawić w ten sposób samopoczucie osobom, które taki zawód wykonują, np. pielęgniarkom, nauczycielom itp.

W pewnym związku z tradycjami rodzinnymi pozostaje klasowo-warstwowe uwarunkowanie wyboru zawodu. Dzieci przejmują często zawody rodziców lub podobne nie tylko ze względu na tradycję rodzinną, ale także z powodu różnych ograniczeń klasowo-warstwowych, jakie utrudniają niekiedy dość skutecznie awans społeczny, czyli przejście do wyżej notowanej w danej strukturze społecznej klasy lub warstwy. Zjawisko to występuje nie tylko w społeczeństwach stanowych czy kastowych, ale także w społeczeństwach liberalno-burżuazyjnych, w których pomimo braku przepisów prawnych reglamentujących dostęp do określonych szkół — zwłaszcza elitarnych — czy zawodów wiele z nich jest po prostu niedostępnych ze względów ekonomicznych, czy też swoistych reglamentacji środowiskowych.

Ogólnie biorąc, wszelkie zasady wy-

boru zawodu, które nie opierają się na wskazaniach naukowych, mają tę słabość, że przeceniają jeden z motywów, często przypadkowy, nie licząc się wiele — niekiedy nawet wcale — z obiektywnymi i subiektywnymi realiami, w jakich ten wybór następuje. Z tych więc względów uważam, że są to zasady prowadzące do mniej lub też bardziej wątpliwych efektów.

Spółeczna i jednostkowa doniosłość wyboru zawodu oraz mała skuteczność sposobów wyboru zawodu opartych na poprzednio ukazanych przesłankach skłoniły ludzi do poszukiwania takich zasad, które pozwalałyby na osiągnięcie bardziej niezawodnych rezultatów. Tak doszło do poszukiwania naukowych zasad wyboru zawodu.

Postępujący nieustannie podział pracy, szczególnie szybki i widoczny w wysocze uprzemysłowionych krajach, stymuluje coraz bardziej rozwój naukowego poradnictwa zawodowego. Koncentruje się ono zasadniczo na dwojakiej działalności: a) udzielaniu dokładnych informacji o dostępnych zawodach, zwłaszcza ludziom młodym lub bez zawodu i o aktualnych zapotrzebowaniach na rynku pracy oraz b) stawianiu diagnoz o przydatności kandydatów do poszczególnych zawodów.

Z czasem — w miarę rozwoju naukowego poradnictwa zawodowego — podejmowano badania już nie tylko nad psychofizycznymi, ale również psychospołecznymi właściwościami, jakie powinny cechować ludzi wykonujących poszczególne zawody, a także nad uwarunkowaniami tzw. „sukcesu zawodowego”.

Możliwości wyboru zawodu są współokreślone zarówno postępem technicz-

nym i naukowym, jak też społeczno-gospodarczym. Zmieniają się one zatem wraz z rozwojem społeczno-gospodarczym danego społeczeństwa oraz wraz z rozwojem nauki i techniki. Rozważania nad czynnikami warunkującymi wybór zawodu powinny więc uwzględniać zarówno konkretne warunki społeczno-ekonomiczne danego społeczeństwa, jak i jego

aktualne zaawansowanie naukowo-techniczne. Ważnym jest także uwzględnienie sytuacji na rynku pracy. Wybór zawodu jest więc bardzo ważną decyzją w życiu danego człowieka, którą powinno podejmować się z dużym zrozumieniem realiów ważnych w danym czasie i miejscu oraz z dużym poczuciem odpowiedzialności.

Maria Kwiatkowska

Wojewódzki Urząd Pracy
we Wrocławiu

BEZROBOCIE A EDUKACJA W WOJEWÓDZTWIE WROCŁAWSKIM

Problematyka bezrobocia i szeroko rozumianej edukacji stanowi ważny zakres zagadnień znajdujących się w polu zainteresowań bieżącej polityki społeczno-gospodarczej w województwie wrocławskim.

Konieczność i potrzebę silniejszego sprzężenia problematyki kształcenia zawodowego oraz rynku pracy dostrzegają władze administracji wojewódzkiej, samorządów lokalnych, jak również służby oświatowe i służby zatrudnienia działające na terenie województwa.

Ścisłe związki problematyki kształcenia z sytuacją na wojewódzkim rynku pracy uwiadcniają się corocznie zwłaszcza w miesiącach letnich, tj. w okresie wchodzenia na rynek pracy absolwentów o zróżnicowanym poziomie wykształcenia, a tym samym o zróżnicowanych możliwościach podjęcia pracy.

Wzajemne powiązania problemów rynku pracy (bezrobocia) oraz edukacji uwiadcniają się w szczególności w ostatnim okresie, charakteryzującym się nasileniem procesów restrukturyzacyjnych wymuszających racjonalizację zatrudnienia.

Procesy racjonalizacji zatrudnienia pociągają za sobą konieczność przemieszczenia zasobów siły roboczej między sferą produkcji i usług, wymagają zatem również prowadzenia i organizowania szerokiego zakresu przekwalifikowań zawodowych, które umożliwiają zdobycie nowego zawodu w okresie znacznie krótszym niż w ramach kształcenia szkolnego. Punktem wyjścia i odniesienia dla dokonywania rozważań i ocen wpływu struktur kształcenia na kształtowanie się sytuacji na rynku pracy jest informacja o strukturze ludności zawodowo czynnej według

poziomu oraz kierunku wykształcenia. Według danych Narodowego Spisu Powszechnego z grudnia 1988 r., tj. na rok przed wejściem w życie przepisów ustawy o zatrudnieniu i bezrobociu i wprowadzeniu ewidencji tzw. jawnego bezrobocia, w strukturze ludności zawodowo-czynnej przeważały osoby, dla których głównym źródłem utrzymania była praca w przemyśle (ca 30,0%) oraz w rolnictwie (ca 17,0%). Z danych NSP wynika również, że 409,4 tys. osób, tj. 73,5% ogółu ludności z wykształceniem ponadpodstawowym było czynnych zawodowo. W tej liczbie liczną grupę aktywnych zawodowo stanowiły osoby z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym — 140,3 tys. osób, tj. 34,3%. Czynni zawodowo z wykształceniem zasadniczym zawodowym (151,5 tys. osób) stanowili 37,0%, z wyższym (72,1 tys. osób) prawie 18,0% oraz ogólnokształcącym (32,5 tys. osób) 7,9%. Przeważająca część ludności czynnej zawodowo legitymowała się wykształceniem o kierunku technicznym.

Osoby z kwalifikacjami technicznymi (226,1 tys.) stanowiły 55,2% ogółu ludności czynnej zawodowo posiadającej wykształcenie ponadpodstawowe. Wykształceniem o kierunku ekonomicznym legitymowało się około 10% ludności zawodowo czynnej, a wykształceniem rolniczym 6%.

Techniczny kierunek wykształcenia dominował zarówno wśród aktywnych zawodowo z wykształceniem wyższym, jak również średnim i zasadniczym zawodowym.

Kwalifikacjami o kierunku technicznym legitymowało się 32,6% ludności zawodowo czynnej z wykształceniem

wyższym, 53,4% z wykształceniem policealnym i średnim zawodowym oraz 81,1% z wykształceniem zasadniczym zawodowym.

Wprowadzenie na przełomie lat 1989/90 reguł gry rynkowej w gospodarce spowodowało, że wiele podmiotów w ramach działań dostosowawczych rozpoczęło racjonalizację struktur zatrudnienia zmierzającą do ograniczenia liczby pracujących.

Nastąpiło znaczne ograniczenie popytu na pracowników, co w dużej mierze ilustruje bilans ruchu zatrudnionych (przyjęć i zwolnień) w gospodarce województwa.

Liczba osób przyjętych do pracy w latach 1990—1991 była o ponad 30,0 tys. mniejsza od liczby zwolnionych z pracy, a w roku 1992 ujemne saldo przyjęć do pracy zmniejszyło się do 13,0 tys. osób. Liczba zwolnień z pracy w przemyśle w latach 1990—1991 przewyższała liczbę przyjęć o 14—11 tys. osób, a w roku 1992 o około 5,0 tys. W ramach przeprowadzanych przekształceń własnościowych oraz restrukturyzacyjnych redukcje zatrudnienia obejmowały w szczególności osoby pracujące na stanowiskach robotniczych.

W roku 1990 na koniec grudnia bezrobotni robotnicy (13,5 tys. osób) stanowili 57,7% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych.

Na koniec 1993 r. liczba zarejestrowanych bezrobotnych pracujących ostatnio na stanowiskach robotniczych wynosiła 35,7 tys. osób, tj. w okresie trzech lat wzrosła o 22,2 tys. W końcu grudnia 1993 r. robotnicy stanowili 55,2% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych, a ich udział w przyroście bezrobocia w latach 1990—93 wynosił 53,7%.

Rok 1994 jest okresem dalszego wzrostu bezrobocia wśród robotników. Liczba zarejestrowanych bezrobotnych pracujących ostatnio na stanowiskach robotniczych w okresie I kwartału 1994 r. zwiększyła się o 2,8 tys. osób, a jej udział w strukturze bezrobocia wzrósł w porównaniu z grudniem 1993 r. o 2,1 punktu procentowego, tj. do poziomu 57,3%. Struktura zawodowa bezrobotnych pracujących ostatnio na stanowiskach robotniczych nawiązuje w dużym stopniu do struktury działowo-gałęziowej gospodarki województwa wrocławskiego. Według stanu na koniec grudnia 1993 r. najliczniejsze grupy bezrobotnych w zawodach robotniczych stanowiły osoby z kwalifikacjami zawodowymi dominującymi w przemyśle elektromaszynowym.

Są to robotnicy obróbki stali (4,4 tys. osób), mechanicy i monterzy (3,8 tys.), elektromonterzy i elektrycy (2,0 tys.). Stanowili oni łącznie 28,6% ogólnej liczby bezrobotnych pracujących ostatnio na stanowiskach robotniczych.

Udział specjalistów w produkcji odzieży przekraczał 7% ogółu zarejestrowanych robotników, a specjalistów w przetwórstwie spożywczym 4%. Specjaliści w zawodach budowlanych oraz w zawodach rolniczych stanowili po około 6% ogólnej liczby bezrobotnych robotników.

Znaczny odsetek wśród zarejestrowanych bezrobotnych stanowiły również osoby reprezentujące kadrę inżynieryjno-techniczną i ekonomiczną.

Na koniec 1993 r. liczba zarejestrowanych w urzędach pracy inżynierów w specjalnościach technicznych wynosiła blisko 800 osób, tj. stanowiła 1,2% ogółu bezrobotnych, a udział techników w za-

wodach technicznych przekraczał w strukturze bezrobocia 8,0% (5,0 tys. osób). Ekonomiści z wyższym wykształceniem w liczbie około 400 stanowili 0,6% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych, a technicy ekonomiści 4,5% (2,9 tys. osób).

Ograniczenie popytu na pracowników nie ominęło również rynku pracy absolwentów szkół ponadpodstawowych. O ile jeszcze w roku 1989 podjęło pracę po raz pierwszy 10,3 tys. absolwentów, to już w latach następnych liczba podejmujących pracę zmniejszyła się do 7,4 tys. osób w r. 1990 i 6,2 tys. w r. 1992.

Szczególny spadek zapotrzebowania nastąpił na absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. Liczba podejmujących pracę absolwentów tych szkół zmniejszyła się z 5,1 tys. osób w roku 1989 do 2,8 tys. w roku 1992.

W okresie tym notowano stały spadek liczby absolwentów podejmujących pracę w przemyśle. W porównaniu z rokiem 1989 (2,9 tys. osób) liczba absolwentów podejmujących pracę w przemyśle w roku 1992 była blisko 2-krotnie mniejsza (1,6 tys. osób). Zmniejszenie popytu na absolwentów odnotowane w przemyśle dotknęło głównie absolwentów zasadniczych szkół zawodowych.

W roku 1992 pracę w przemyśle po raz pierwszy podjęło 1,3 tys. absolwentów zasadniczych szkół zawodowych, tj. blisko 2-krotnie mniej niż w 1989 r. (2,3 tys.).

Analizując ściśle związki bezrobocia i edukacji w aspekcie rozwoju systemu kształcenia na wszystkich szczeblach szkolnictwa ponadpodstawowego należy brać pod uwagę skalę bezrobocia wśród osób legitymujących się wykształceniem wyższym, średnim zawodowym i zasadniczym zawodowym.

Na koniec 1993 r. stopa bezrobocia wśród osób z wykształceniem wyższym była najniższa i nie przekraczała 4%. Znacznie trudniejszą sytuację notuje się wśród osób z wykształceniem średnim zawodowym i zasadniczym zawodowym, gdzie wskaźnik bezrobocia przekracza już odpowiednio poziom 10 i 15%.

Mając na uwadze konieczność i potrzebę silniejszego sprzężenia problematyki kształcenia zawodowego oraz rynku pracy podejmowano w województwie działania na rzecz dostosowywania struktur kształcenia do prognozowanych struktur zatrudnienia.

W strukturze poziomu wykształcenia w latach 1991—93 następowały zmiany, które dotyczą głównie zmniejszania się udziału absolwentów zasadniczych szkół zawodowych z 42,9% w 1991 r. do 39,4% w 1993 r. przy równoczesnym wzroście udziału absolwentów szkół policealnych i średnich zawodowych o 6,5 punktu, a także absolwentów liceów ogólnokształcących o 1,7 punktu. Minimalnemu wzrostowi uległ udział absolwentów szkół wyższych do ogółu absolwentów szkół ponadpodstawowych województwa w okresie ostatnich trzech lat (o 0,4 punkta).

Wprowadzane w ostatnich latach zmiany w strukturze naboru do klas pierwszych szkół ponadpodstawowych i zwiększenie liczby studentów na studiach dziennych zaznaczyły się w 1993 r. tylko w zmniejszeniu liczby absolwentów zasadniczych szkół zawodowych. Natomiast na poziomie pełnym średnim i wyższym zwiększenie liczby osób kończących te szkoły nastąpi w roku 1994 i w latach następnych z powodu dłuższego toku nauki. W porównaniu z poprzednimi la-

tami w poziomie kształcenia ponadpodstawowego zaobserwowano następujące zmiany: wzrost liczby studentów studiów dziennych oraz uczniów szkół policealnych o ponad 5 tys. osób, zmniejszenie liczby uczniów w szkołach zasadniczych zawodowych o około 2,3 tys. osób w latach 1991—93 przy równoczesnym wzroście kształcanej młodzieży w liceach ogólnokształcących (3,3 tys. osób) i średnich szkołach zawodowych. Zmiany te pozwoliły na odejście od kształcenia wąskoprofilowego i specjalistycznego na rzecz kształcenia o szerokich kwalifikacjach z możliwością łączenia pokrewnych zawodów i zdobywania dodatkowych uprawnień. Dążyć się będzie do wzbogacania programu nauczania w liceach ogólnokształcących tak, aby absolwent przygotowany był w zakresie obsługi urządzeń nowoczesnych technik biurowych, znajomości języków obcych oraz podstaw ekonomii.

Szkoły ponadpodstawowe dla młodzieży oraz studia dzienne kończy corocznie ponad 15,5 tysiąca absolwentów. W ostatnich trzech latach liczba absolwentów wszystkich typów szkół ponadpodstawowych uległa wzrostowi o około 600 osób rocznie i w roku 1993 wyniosła 17,0 tys. osób. Większość absolwentów szkół ponadpodstawowych i wyższych w latach 1991—93 znajdowała pracę we własnym zakresie. Pozostali starali się o pracę za pośrednictwem rejonowych urzędów pracy województwa.

W grudniu 1991 r. w rejonowych urzędach pracy zarejestrowanych było 3 921 bezrobotnych absolwentów, co stanowiło 25,3% ogółu absolwentów tego rocznika. W grupie tej dominowali absolwenci zasadniczych szkół zawodowych (60,7%). Mniej liczną grupę stanowili

absolwenci szkół policealnych i średnich zawodowych (28,7%) pozostali to absolwenci liceów ogólnokształcących (2,3%) i szkół wyższych (8,7%).

Z końcem 1993 roku zwiększyła się liczba zarejestrowanych absolwentów w rejonowych urzędach pracy do 4 414 osób, co stanowi 1/4 ogółu absolwentów tego roku. Nadal najliczniejszą grupę stanowili bezrobotni absolwenci zasadniczych szkół zawodowych (49,7%), mimo że udział młodzieży kończącej szkoły na tym poziomie wykształcenia zmniejszył się o 11 punktów w stosunku do roku 1991.

Na tym samym poziomie utrzymuje się udział bezrobotnych absolwentów szkół policealnych i średnich zawodowych (30,3%). W roku 1993 uległa w stosunku do 1991 r. zwiększeniu liczba absolwentów liceów ogólnokształcących poszukujących pracy za pośrednictwem rejonowych urzędów pracy do 592 osób, co stanowi 13,4% ogółu zarejestrowanych absolwentów. Natomiast zarejestrowani bezrobotni absolwenci szkół wyższych stanowili w tym roku 6,5% ogółu zarejestrowanych absolwentów. Skalę bezrobocia wśród absolwentów ilustruje wskaźnik określający, jaki procent absolwentów, którzy ukończyli szkoły w 1993 roku na danym poziomie wykształcenia znajduje się w rejestrach urzędów pracy i posiada status bezrobotnego. Przyjmując stan na koniec grudnia 1993 r. wskaźnik ten kształtował się następująco:

- absolwenci szkół wyższych — 10,4%
- absolwenci liceów ogólnokształcących — 17,9%
- absolwenci szkół policealnych i średnich zawodowych — 29,2%

— absolwenci szkół zasadniczych zawodowych — 34,3%.

Zachodzące w sferze gospodarczej przemiany wymagać będą dostosowania do nowej sytuacji kwalifikacji coraz większej liczby osób znajdujących się na rynku pracy oraz tych, którzy na ten rynek wejdą w najbliższym okresie. W tej sytuacji coraz większą rolę odgrywać będzie poradnictwo zawodowe oraz rozbudowywany stopniowo nowoczesny system informacji zawodowej, do których należeć będzie:

- przygotowywanie młodzieży szkolnej do wyboru kierunku kształcenia oraz, co staje się coraz ważniejszym celem, nauczanie tej młodzieży radzenia sobie na rynku pracy po ukończeniu szkoły,
 - służyć pomocą poszukującym pracy oraz bezrobotnym, w tym zwłaszcza informacjami niezbędnymi do podejmowania decyzji związanych z pracą, możliwościami zdobycia nowych kwalifikacji zawodowych lub uzupełnienia umiejętności już posiadanych.
- Zdając sobie sprawę z wagi zagadnienia urzędy pracy w województwie wrocławskim znacznie wzmocniły pion poradnictwa zawodowego. W ramach doskonalenia struktur organizacyjnych rejonowych urzędów pracy wydzielono samodzielne stanowiska ds. orientacji i poradnictwa zawodowego bądź też powierzono na stałe obowiązki w tym zakresie jednemu z pracowników.

W Rejonowym Urzędzie Pracy we Wrocławiu utworzono zespół ds. orientacji i poradnictwa zawodowego, który pełni rolę wiodącą w województwie.

W województwie rozwijano również system szkoleń i przekwalifikowań bezrobotnych oraz zagrożonych bezrobo-

ciem. Wychodzono z założenia, że szkolenie nie tylko zwiększa szansę na znalezienie zatrudnienia, ale także stanowi formę podtrzymywania aktywności zawodowej bezrobotnego. Stąd przy ustalaniu każdorazowo limitów na poszczególne aktywne formy preferowano i w zasadzie w pełni zabezpieczano środki na organizowanie przyuczenia do zawodu lub przekwalifikowań bezrobotnych.

W latach 1990—93 z kursów przyuczenia do zawodu i przekwalifikowania skorzystało łącznie ponad 4,0 tys. bezrobotnych, z których co najmniej połowa znalazła stałe zatrudnienie. Rejonowe urzędy pracy zorganizowały i zleciły instytucjom szkolącym w okresie czterech lat 380 kursów i przeszkoleń wydając na ten cel ponad 17,0 mld złotych. I tak w roku 1990 na szkolenia bezrobotnych przeznaczono zaledwie 1,1% środków Funduszu Pracy na aktywne formy. W roku 1991 udało się znacznie zwiększyć środki na ten cel (13,9%). Najwięcej środków na ten cel wydatkowano w roku 1992, bo aż 44,2% oraz w roku ubiegłym (21,1%).

Najwięcej bezrobotnych zdobywało kwalifikacje na kursach:

- komputerowych, w tym kursy księgowości komputerowej,
- sekretarek, w tym obsługa nowoczesnego sprzętu biurowego, organizacja i technika pracy biurowej, maszynopisanie,
- księgowości, bankowości,
- małego biznesu, w tym w zakresie prowadzenia drobnej działalności gospodarczej, handlowej, usługowej,
- marketingu i zarządzania.

Bezrobotni zdobywali także kwalifikacje w takich zawodach, jak mu-

rarz-tylnik, betoniarz, zbrojarz, spawacz. Rozwój systemu szkoleń i przekwalifikowań jako jednej z form edukacji zawodowej nabiera w województwie wrocławskim szczególnego znaczenia w rozwiązywaniu problemów bezrobocia w odniesieniu do osób niepełnosprawnych.

Potrzeba znacznego poszerzenia działalności szkoleniowej i objęcia tą formą pomocy coraz większej liczby osób niepełnosprawnych wynika z wysokiej dynamiki wzrostu bezrobocia wśród tej populacji osób (ponad 2-krotny wzrost liczby bezrobotnych w r. 1993 w stosunku do roku poprzedniego).

Dostrzegając problem pogarszającej się na rynku pracy inwalidów służby zatrudnienia w województwie wrocławskim skierowały w 1993 r. na szkolenia finansowane ze środków PFRON 257 bezrobotnych inwalidów, tj. ponad 12,0% ogółu niepełnosprawnych posiadających status bezrobotnego. Szkolenie ukończyło 193 osoby.

Oprócz zdobywania wiedzy zawodowej i umiejętności praktycznych w ramach prowadzonych kursów liczna grupa młodzieży niepełnosprawnej (ponad 3 tys. osób) zdobywa kwalifikacje zawodowe w szkołach specjalnych. W latach 90. liczba absolwentów szkół specjalnych kształtowała się corocznie na poziomie blisko 500 osób.

Rozwijanie systemu szkoleń staje się obecnie jedną z najefektywniejszych form aktywizowania lokalnego rynku pracy. Wiedza urzędów pracy na ten temat ciągle się pogłębia, choć nadal jest niewystarczająca. Powstaje coraz więcej badań i analiz na ten temat. Aktualnie WUP i urzędy rejonowe pracują nad wypracowaniem modelowego systemu urucha-

miania szybkiego szkolenia pracowników i bezrobotnych w odpowiedzi na konkretne zapotrzebowanie zakładów pracy.

Osiągnięcie znacznego postępu w tym zakresie wymagać będzie z jednej strony stałego podnoszenia jakości usług oferowanych przez instytucje szkolące, z drugiej wprowadzenia rozwiązań systemowych motywujących finansowo zakłady pracy do udziału w organizacji szkoleń i przekwalifikowań zarówno własnych pracowników, jak i bezrobotnych.

Pogłębianie ścisłych związków problematyki edukacji oraz bezrobocia nakłada na służby oświatowe oraz urzędy pracy konieczność realizacji szeregu zadań dotyczących w szczególności:

— dokładnego rozpoznania popytu i podaży zasobów siły roboczej, w tym

zwłaszcza od strony posiadanych kwalifikacji zawodowych,

- rozwoju systemu kształcenia ogólnego i zawodowego w dostosowaniu do potrzeb reformującej się gospodarki,
- w miarę pełnego i racjonalnego zatrudnienia podaży wykształconej siły roboczej oraz prawidłowego jej rozmieszczenia w układzie rodzajów działalności gospodarczej oraz w układzie przestrzennym.

W podejmowaniu działań na rzecz tworzenia płaszczyzny edukacyjnej urzędy pracy będą nadal ściśle współpracować również z pracodawcami, instytucjami szkoleniowymi, a także z Klubami Pracy oraz innymi partnerami społecznymi, pomagającymi bezrobotnym.

Współpraca międzynarodowa — wymiana doświadczeń

Brunon Bartz

Mercator Universität Duisburg

Rozważania nad problemem bezrobocia w Niemczech

„Cierpieniem wszystkich cierpień jest bezrobocie” — tak można sparafrazować dramatyczne debaty ostatniego roku w najważniejszych niemieckich gremiach: pracobiorców i pracodawców, partyjnych i rządowych.

Moment dyskusji o bezrobociu i rozmiar tego zjawiska okazały się w najwyższym stopniu newralgiczne. Liczba bezrobotnych w Niemczech wzrasta z miesiąca na miesiąc i osiągnęła na koniec lipca 1995 — 3,7 mln osób (na wschodzie — obszar byłej NRD — 15,1%, na zachodzie — 8,3%), co wystarcza na rekord powojennego bezrobocia w tym kraju. Ten niekorzystny przebieg tak istotnego zjawiska społecznego odbywał się w roku spiętrzonych wyborów (Superwahljahr) do parlamentu europejskiego, parlamentu federalnego (Bundestagu), wielu parlamentów krajów związkowych (Landtagów), jak również do organów komunalnych. Socjaldemokratyczna (SPD) i zielona (Grüne — Bündis 90) opozycja

oraz związki zawodowe atakują politykę koalicji rządowej całym potencjałem krytycznego impetu, wzmacniając siłę swego uderzenia populistycznymi sloganami o rzekomo beznadziejnym losie zwiększających się mas bezrobotnych. Zarzucają oni rządowi Kohla „socjalne zimno” (soziale Kälte) i „wyprzedaż historycznych zdobyczy socjalnych” (Abbau der geschichtlichen Sozialerrungenschaften).

Aktualną sytuację Niemiec na rynku pracy porównuje się do stosunków zaistniałych 60 lat temu w Republice Weimarskiej, kiedy to liczba bezrobotnych wyniosła 6 mln osób. Było to, jak dziś wiadomo, zarzewie rozwoju socjalizmu narodowego, które umożliwiło dyktaturę hitlerowską, ekspansjonistyczne dążenia i hekatombę II wojny światowej. Przeciwnicy obecnej koalicji nie przebierają w środkach i idą z oskarżeniami jeszcze dalej twierdząc, że oficjalne dane statystyczne o bezrobociu nie obejmują wszystkich bezrobotnych, czyli np. tych, którzy pracują w organizacjach pracy subwencjonowanej, odbywają szkolenia w nowych zawodach oraz osób nie zarejestrowanych w urzędzie pracy, a korzystających po prostu z przysługującego każdemu obywatelowi RFN minimum sojalnego — wynoszącego około 600 DM, plus opłata za mieszkanie. Wliczając wymienione osoby, liczba bezrobotnych

przekroczyłaby *de facto* 7,5 mln osób, przy czym liczba ludności RFN wynosi ca 80 mln. Podawane dane brzmią wiarygodnie, ale w sensie politycznym alarmująco, nie są one jednak wynikiem neutralnej analizy sytuacji, a spojrzeniem i prezentacją zjawiska przez jedną ze stron walczących o władzę.

Z dyskusji na temat bezrobocia w Niemczech wybrać można następujące, przydatne być może czytelnikowi polskiemu, informacje. W aktualnym wydaniu systemu kapitalistycznego nie ma możliwości usunięcia bezrobocia na stałe, stwierdzają Späth i Henzler z dyrekcji znanej firmy doradczej — Mc Kinsey. Odwrotnie, gdyby zastosować osiągalną dzisiaj technikę wszędzie tam, gdzie to możliwe, spośród 33 mln miejsc pracy istniejących obecnie w Niemczech, 9 mln musiałoby być zlikwidowanych. Oznaczałoby to wzrost bezrobocia do poziomu 38%. Nie doszło jeszcze do takiego krytycznego stanu, tylko z powodu funkcjonowania przepisów państwa opiekuńczego i bariery zbytu drogich choć powszechnie cenionych niemieckich produktów na obszarze II i III Świata.

Tendencji do zwiększania się bezrobocia nie da się już globalnie zastopować. Co jest zatem przyczyną takiego kryzysu? Otóż immanentną cechą aktualnego systemu ekonomicznego jest wytwarzanie pomnażalnego szybko bogactwa w postaci drogich i ekskluzywnych dóbr i usług, przy malejącym zaangażowaniu pracy żywej. Przedsiębiorstwa zwalniają większą liczbę zatrudnionych sił roboczych w okresie każdorazowej recesji i stagnacji aniżeli przyjmują w fazach następującej po niej koniunkturze. Ilość miejsc pracy zmniejsza się nie tylko po-

przez zastosowanie elektronicznego przetwarzania danych, automatyzacji i robotyzacji, ale również przez perfekcjonizację pracy zatrudnionych kadr. Wspierane są bowiem ustawicznie intensywne formy doskonalenia kwalifikacji i profesjonalną mobilność „jądra” (czyli najbardziej wydajnych i niezawodnych pracowników) załogi. Wokół stałego, ciągle zmniejszającego się liczbowo, „jądra” najwyższej kwalifikowanej, a więc pożądanej na stałe części załogi, wywołuje się umyślnie i przyzwala na „krążenie” wokół przedsiębiorstw i instytucji zwiększających się bezustannie liczbowo dorywczych sił roboczych (zatrudnionych w ograniczonym czasie i tylko do określonych czynności) o niepewnej i niejasnej przyszłości. Zbiornowość tę można zależnie od potrzeb szybko rozbudować lub zredukować. Praktyka ta zakłada rzecz jasna *a priori* pewną rezerwę bezrobotnych, z których przedsiębiorstwa mogą do woli czerpać, ignorując bez skrupułów ich indywidualne losy, co w konsekwencji nie godzi się ani z pryncypiami ogólnospołecznego dobra, ani normami etycznymi cywilizowanego społeczeństwa. Do wykwitów dysproporcji „jądra” z „marginesem” załogi doszło już częściowo w USA, gdzie 500 największych firm zatrudnia tylko 10% załogi na stałe i w pełnym wymiarze godzin. Oznacza to, jakkolwiek patrzeć, że 90% załogi to aktywizowana na zawołanie „marginesowa” rzesza ludzi pracująca w bezustannym strachu przed dniem jutrzejszym.

W Niemczech zamierza się zapobiec tego typu ekstremalnemu zjawiskom społecznym, chociaż kierunek w sferze stosunków pracy ulega powolnemu trendowi konwergencji w kierunku „scenariusza”

amerykańskiego. Wolumen pracy w przemyśle niemieckim zmniejszył się w ciągu 20 minionych lat o 40,8%. Łącznie z dążeniem do ograniczenia liczby godzin pracy ze strony związków zawodowych (10-letnia walka metalowców o 35-godzinny tydzień pracy) doprowadziło to do stanu, że obecnie przeciętne zatrudnienie pracownika trwa 30 lat przy 1500 godzinach pracy rocznie. Na początku tego wieku niemieccy pracownicy musieli jeszcze wytrzymać 3000 godzin pracy rocznie. Trzeba się zatem przygotować do tego — twierdzą wizjonerzy, np. Andre Gorz, że na koniec stulecia będziemy pracować przeciętnie 1200 godzin, a w niewiele lat później 1000 godzin rocznie. Zbliżone do przyszłościowych parametry osiągnięto już w Holandii, gdzie 32,8% zatrudnionych (por. załączony histogram) pracuje w niepełnym wymiarze godzin. W tymże kraju i w krajach skandynawskich uznano widocznie, że tym, czego mało trzeba się dzielić, co nie należy przecież do typowych cech ustroju kapitalistycznego, lecz gwarantuje socjalną stabilizację. Dzielenie się pracą w Niemczech jest mało popularne, choć zaczyna nabierać na znaczeniu.

Czy można zatem przyjąć, że zastosowany w fabryce samochodów Volkswagen kompromisowy podział mniejszej ilości pracy wśród aktualnej załogi (zamiast zwolnienia kilku tysięcy robotników) w postaci redukcji dni pracy w tygodniu z 41 do 28,8 godz. może być modelem na przyszłość? Prawdopodobnie tylko częściowo i to w aktualnej fazie problemu, gdyż kolejna redukcja ilości pracy i podział na zatrudnionych wraz z obniżką płac, mogłaby doprowadzić do absurdu.

Potrzebna jest z gruntu filozofia i no-

we koncepcje rozwiązywania dylematu bezrobocia. Rozpocząć można by od uznania rzeczywistości i systematycznej obserwacji tendencji rozwojowych. Trzeba ludziom powiedzieć, że nie pracować zarobkowo przez 8 godz. dziennie nie jest wykroczeniem ani grzechem oraz że poprzez mniejszą ilość pracy można sobie niekiedy ukształtować życie ciekawiej i stabilniej. W gruncie rzeczy już od dawna pracujemy mniej aniżeli nasi poprzednicy. Ta potencjalna obietnica zawarta w obserwowanym trendzie wypływa z istoty przeżywanego przecież współcześnie rewolucji mikroelektronicznej, a my przekornie nie chcemy przyjąć do wiadomości jej jednoznacznych konsekwencji. Zakłada ona także — jak pisze futurysta Gorz — śmierć społeczeństwa pracy lub społeczeństwa nastawionego wyłącznie na dochody z pracy. Tak długo jak realia te nie będą uznawane, a obecny umiarkowany model społeczeństwa będziemy chcieli podtrzymywać przy życiu, zamiast go zmienić, przeżywać będziemy nieuniknioną redukcję ilości pracy zarobkowej jako kryzys, w którym będziemy się coraz bardziej pograżać.

System gospodarczy Niemiec i innych wysoko uprzemysłowionych krajów wytwarza bowiem z coraz mniejszym nakładem pracy ludzkiej coraz więcej dóbr na sprzedaż i zużycie. Produktywność w całej gospodarce wzrasta rocznie o 2—3%, ale w przemyśle i usługach komputerowych może wzrastać nawet do 20%, w przeciwieństwie do szkolnictwa i służby zdrowia, które wykazują spadek w granicach nawet do 5%. Za wytworzone przez przemysł towary i świadczone usługi trzeba zapłacić. Jak tego dokonać, kiedy bezrobocie wzrasta, a wraz z nim

maleje siła nabywcza znacznej części społeczeństwa?

By odpowiedzieć na to pytanie potrzebna jest wola polityczna na inne jak do tej pory potraktowanie wartości niektórych rodzajów pracy i czasu (którym dysponują bezrobotni i nie tylko). Istnieje dziś możliwość podjęcia i rozwoju takich czynności, których nie można zaliczyć ani do sfery produkcyjnej, ani reprodukcyjnej i w tym sensie nie mieszczą się już one w przyjętych (ekonomicznie zorientowanych) definicjach pracy. Są to np. czynności z dziedziny pielęgnacji starych ludzi, środowiska naturalnego, sztuki, czy jakości współżycia społecznego.

Wartość pielęgnacji starych ludzi w Niemczech ostatnio radykalnie wzrosła (również w sensie ekonomicznym). Stało się to przez uchwalenie pierwszej na świecie ustawy o obowiązkowym ubezpieczeniu pielęgnacyjnym ludzi w złotym wieku, kosztem nałożenia podatków na wszystkich pracodawców i pracobiorców, tudzież rezygnacji z jednego w roku dnia wolnego od pracy (święta kościelnego). Dzięki zebranim w ten sposób funduszom na pracę może liczyć dodatkowo ponad 0,5 mln osób. W celu zabezpieczenia bytu następnym pokoleniom rozważa się także podwyższenie rangi ochrony środowiska, drogą wprowadzenia podatku ekologicznego wobec tych przedsiębiorstw i osób, które najbardziej przyczyniają się do jego przyspieszonego zużycia. Jednoznaczne społecznie potrzeby i przezorność przyczyniły się tym samym do stworzenia przepisów państwowych, które dowartościowały do tej pory niezasłużenie i nieodpowiednio do należnej roli traktowane czynności ludzkie.

Cały zasób czynności ludzkich, poza

tymi, które składają się w dotychczasowym ekonomicznym sensie na pracę zawodową (i których wynikiem jest wartość dodatkowa lub usługowa przeznaczona na sprzedaż oraz wypracowanie zysku), nabiera dla ludzi coraz większego znaczenia — i determinuje ich życie bardziej niż kiedykolwiek przedtem — powinna być lepiej zorganizowana. W przeciwnym razie każdemu społeczeństwu grozi stałe napięcie społeczne, chroniczne niezadowolenie i frustracja. Populiści polityczni, obiecujący realizację utopii, ezoterycy, czy nawet psychoanalitycy, mogą te napięcia w najlepszym przypadku na krótki dystans tylko złagodzić.

Potrzebny jest inny stosunek człowieka do jego własnego czasu, do własnego bycia, do poszukiwania sensu w sytuacji, kiedy nie może liczyć na pracę zarobkową i awans zawodowy. Czas powstały ze zmniejszającej się ilości pracy nie może być traktowany jako czas wolny albo do prywatnej dyspozycji. Jest to czas należący do społeczeństwa, dla którego dana osoba (o ile tylko ma zamiar pracować) w interesie ogólnym i własnym mogłaby podjąć różne czynności. Oczywiście społeczna wartość wykorzystania takiego czasu musiałaby być uznana prawnie (podobnie jak stało się to z czasem przeznaczonym na pielęgnowanie ludzi starych), a jego zagospodarowanie przekazane odpowiednim instytucjom. Wyjaśnienie nowej roli czasu w nowej sytuacji stanowi ogromne zadanie dla polityki.

Ponieważ liczba osób z zapewnioną stałą pracą będzie się coraz szybciej zmniejszać, powstaje na Zachodzie niezliczona ilość projektów rozwiązań zmierzających do utrzymania stosunku pracy i zasady regularności wypłaty wynagro-

dzeń przy elastycznej, zależnej od potrzeb przedsiębiorstwa, realizacji godzin pracy. Na przykład wypłaca się comiesięczne wynagrodzenie za 800 godzin pracy w roku lub za 2000 godzin pracy w ciągu 3 lat. Systematyczne wynagradzanie człowieka, stosownie do wartości jego pracy, jest optymalną formą jego integracji i identyfikacji z danym społeczeństwem oraz niezastąpionym czynnikiem samorealizacji i dobrego samopoczucia.

Ekonomiści Scharp i Mitschke propagują tzw. płacę obywatelską, która polega na tym, że każdy obywatel, który sam nie umie sobie poszukać odpowiedniej pracy otrzymałby stałe wynagrodzenie i zobowiązany byłby do wykonywania dla społeczeństwa (a więc konkretnych zakładów i instytucji publicznych) odpowiednich do jego kwalifikacji i stanu zdrowia, czynności. Krytyka tej propozycji była jednak totalna, gdyż ze względu na brak obiektywnych kryteriów trudne byłoby ustalenie wysokości płacy. Ponadto niska płaca byłaby okazją do rabunkowej eksploatacji sił roboczych przez wyrafinowanych pracodawców.

Osobiście opowiadałbym się za modelem zainicjowanym w Danii, prowadzonym według motto: „wszyscy jesteśmy potrzebni”. Koncepcja tego projektu polega na tym, że obywatel (wcześniej bezrobotny) otrzymuje normalny angaż na czas nieokreślony i płacę, jeżeli zobowiąże się do wykonywania wartościowo społecznej pracy, która może być również przez niego samego określona i odpowiada jego indywidualnym umiejętnościom i zainteresowaniom. Najciekawsze jest w tym projekcie uzasadnienie koncepcji, które brzmi następująco: „Osiągniesz poczucie przynależności do społeczeństwa,

kiedy stwierdzisz, że ono ciebie potrzebuje, że uważa twoją pracę i umiejętności za społecznie pełnowartościowe. Tym samym upoważni ciebie do szanowania samego siebie i do współkształtowania miejscowej i ogólnospołecznej sytuacji”. Czy rzeczywiście istnieją u nas racjonalne przeszkody, by projekt ten móc zaadaptować? Pyta się coraz więcej niecierpliwych bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem Niemców.

Stanisław Kaczor

Międzyresortowe Centrum Naukowe
Eksploatacji Majątku Trwałego
w Radomiu

Niektóre problemy orientacji szkolnej i zawodowej w Europie

Wprowadzenie

W poprzednim, 23. numerze „Pedagogiki Pracy” wiele artykułów traktowało o orientacji szkolnej i zawodowej w Polsce oraz o konsekwencjach dla rynku pracy. Powstała jednak pewna luka, którą zamierzamy wypełnić przez informacje o badaniach, prowadzonych w niektórych krajach europejskich, dotyczących orientacji szkolnej i zawodowej omawianych m.in. na kolokwium w Gandawie we wrześniu 1993 roku.

Mimo że wiele miejsca w publikacjach, o których nadmieniano poświęcano sprawom terminologicznym, ciągle są pewne nieporozumienia. Dlatego nie od rzeczy będzie ustalenie znaczeń terminów w ujęciu słownika UNESCO (*Terminologie de l'enseignement technique et professionnel*. Edition revise 1984 Unesco, s. 82—83).

Terminologiczne określenia

Orientacja zawodowa i szkolna jest ważnym elementem procesów wychowania do życia, w tym do tej jego części, która łączy się z pracą zawodową oraz opanowania szeregu umiejętności, niezbędnych w życiu społecznym, w tym w życiu rodzinnym.

We wspomnianym słowniku UNESCO, wyróżnia się pięć terminów odnoszących się do orientacji szkolnej i zawodowej: 1) do pojęcia orientacji w ogóle, 2) do orientacji szkolnej, 3) do orientacji zawodowej, 4) do osób będących doradcami w wyborze zawodu i szkoły, 5) do uzdolnień młodzieży w kontekście orientacji.

Orientować kogoś czy siebie, oznacza przyczyniać się do popierania czegoś. W tym przypadku, gdy mówimy o orientacji szkolnej i zawodowej chodzi o proces dopomagania osobom najczęściej młodym w wyborze rodzaju przyszłego zajęcia, zawodu, poprzedzonego przygotowaniem się w szkołach spełniających te funkcje lub w licznych formach pozaszkolnych, jak np. kursy zawodowe, przyuczanie się przy warsztacie, a następnie w toku pracy dalsze opanowywanie umiejętności i wiedzy niezbędnej do samodzielnego wykonywania zadań na stanowisku pracy.

Badania nad orientacją szkolną i zawodową w niektórych krajach europejskich

Dziewięć krajów zostało dobranych na zasadzie czegoś specyficznego podjętego w badaniach. Jak się okaże, poza Wielką Brytanią są to kraje o mniejszej liczbie ludności i poszukujące nowych rozwiązań.

Szwecja

Prace w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej w szkołach szwedzkich, charakteryzują się dostarczaniem informacji dotyczących rzemiosł lub pracy w zawodach rzadziej spotykanych. Niestety, jak wykazują badania, doradcy zawodowi coraz więcej czasu poświęcają na sprawy administracyjne, a nie rzeczywistą pracę z młodzieżą. Wprawdzie nie ma zgodności co do oceny stanu istniejącego, to jednak wszyscy są zgodni, iż możliwości nie są wykorzystane, a potrzeby nie są zaspokojone. Braki w pracy orientacyjnej polegają głównie na tym, że nie ma koordynacji między orientacją szkolną i zawodową. Oczekiwania ze strony nauczycieli i nauczycieli-doradców są zróżnicowane.

Badania ukazują, że rodzice i ich dzieci mają niewielki wpływ na to, co się dzieje w szkole, w tym na nauczanie, ale także na orientację do zawodu. Wykryto istotną zależność wyboru zawodu od płci, jak też od tradycji poszczególnych środowisk społecznych. Najczęściej to właśnie decyduje o wyborze zawodu. Inne czynniki decydujące o wyborze zawodu, to orientacja uczniów i rodziców o sytuacji na rynku pracy. Jest jeszcze jeden czynnik wpływający na wybór zawodu, a mianowicie tradycje regionalne.

Orientacja szkolna i zawodowa, według badań w Szwecji, ma sens wtedy, gdy nie dopuszcza się do prostej reprodukcji zawodów w określonych rodzinach i grupach społecznych, ale wpływa na wybór różny, wolny i odpowiadający konkretnym uzdolnieniom zawodowym.

Finlandia

W dokumentach urzędowych stwierdza się, że badania pomagają w doskonaleniu orientacji szkolnej i zawodowej. Prowadzono je m.in. w odpowiadaniu na pytania, jaka jest u młodych wizja świata w przyszłości. Interesujące jest to, że kolejne badania biorą pod uwagę wyniki poprzednich.

Stwierdzono, że wybór rzemiosła odbywa się w nawiązaniu, w znacznym stopniu, do tradycji rodzinnych. Powstaje przez to pewien kalendarz dla młodych ludzi. Stwierdzono również, że zainteresowania zawodowe występują w nasileniu ok. 20 roku życia, a następnie ok. 30 roku. Ujawniają się również w całej pełni tradycji etyki protestanckiej, ale w powiązaniu z poszczególnymi zawodami i sytuacją w nich w konkretnym czasie.

Badania dotyczyły też bezrobocia i jego związków z zadaniami orientacji. Wyodróżniono 4 kategorie młodzieży bez pracy:

- 1) która ma jasną wizję przyszłości i przeżywa to,
- 2) marginalna, która poszukuje sensu życia,
- 3) liczne grupy młodzieży, dla których praca jest, ale niezbyt odpowiada ich oczekiwaniom,
- 4) grupy ryzykujące i poruszające się na marginesie tego, co dozwolone. Mło-

dzież ta wpada w kłopoty, nawet kryminalne.

Badania wskazują na zainteresowania przyszłością ze strony znacznych grup młodzieży. Szczególnie kształceniem na poziomie wyższym. Drugi nurt dotyczy poziomu kolegów i liceów zawodowych. Selekcja odbywa się wokół regionów i społeczności. Podobnie jak w innych krajach występują duże zależności wyboru zawodu od płci i wpływu rodziny. Od tego zależą w znacznej mierze kariery zawodowe.

Bardzo interesujące okazały się wyniki badań nad zależnościami między wyborem kariery zawodowej a rozwojem psychicznym w grupach homogenicznych. Nawiązywały one do teorii Supera o rozwoju zawodowym. Przynależność młodzieży do określonej grupy zawodowej nie odgrywa istotnej roli w wyborze zawodu. Decyduje natomiast to, co dzieje się w toku nauczania, a szczególnie zajęcia praktyczne. Wtedy poszukuje się intensywniej przyszłego zawodu i adaptacji.

Na podstawie wymienionych badań, minister pracy przygotował wytyczne z nowymi metodami dla ewaluacji prac orientacyjnych.

Prowadzono też badania nad skutecznością lekcji przeznaczonych wyłącznie na orientację zawodową. Wyniki nie były jednoznaczne. Z tego względu postanowiono dalej doskonalić cały system.

Cypr

W tym kraju służby orientacji zawodowej i szkolnej składają roczne raporty ze swojej działalności w szkołach. Ciekawe są porównania raportów od roku 1984/85 do 1991/92. W świetle tych porów-

nań stwierdza się, że:

- 51% uczniów zetknęło się przez mniej niż 15 minut z doradcami,
- najczęściej pomocy udzielali uczniom nauczyciele języka greckiego (63%), języka angielskiego (16%), a nauczyciele ds. orientacji tylko 4%. Przypuszcza się, że po dokonaniu określonych zmian w organizacji wskaźnik ten wyniesie 24%,
- każdy nauczyciel-doradca ma określony limit spotkań i rozmów z uczniami indywidualnie,
- odbywali oni też rozmowy przy udziale ojca (11%), matki (15%), psychologa szkolnego (12%), pracownika socjalnego (4%),
- tematyka rozmów indywidualnych doradcy z uczniami to: 10% dotyczyło trudności w rodzinie, 9% problemów dyscypliny, 6% trudności w kontaktach z kolegami w klasie.

Obok badań na tematy wyżej wspomniane, prowadzone były studia nad funkcjonowaniem służb w zakresie kształcenia zawodowego. Dotyczyły one przede wszystkim odpowiedzi na pytanie, jak zaspokajają one potrzeby bezrobotnych. Stwierdzono, że skutki są relatywne i taki sam wpływ mają na kariery zawodowe.

W sumie jednakże stwierdza się, że służby w zakresie orientacji szkolnej i zawodowej są pożyteczne i opinia publiczna jest o tym przekonana. Natomiast wiedza z badań służy reformowaniu wspomnianych służb.

Czechy

Od roku 1990 w Czechach następują sukcesywne zmiany w dziedzinie eduka-

cji, a tym samym w orientacji i poradnictwie zawodowym. Istnieje ona w szkołach, a organizowana jest przez Biuro Pracy i centralę orientacji zawodowej. Problem ujmuje się, jak dotychczas, tradycyjnie. Istnieje współpraca między poszczególnymi służbami. Z tego względu być może, że w Czechach problem bezrobocia nie był dotychczas znaczący i alarmujący, prace orientacyjne w tym zakresie nie zostały jeszcze rozwinięte. Natomiast szybki rozwój ekonomiczny, w tym restrukturyzacja przemysłu i usług zmuszają władze do prowadzenia orientacji zawodowej w szkołach. Współpracuje z nimi Instytut Badań nad kształceniem technicznym i zawodowym.

Powstaje w Czechach system informatyczny, który będzie pomagał w wyborze zawodu. Ośrodek ten powadzi również liczne seminaria dla doradców i nauczycieli. Program ten wspierany przez PHARE Wspólnoty Europejskiej podzielony jest na 6 faz, które w sumie obejmują 18 miesięcy:

- opracowanie metodologii analizy orientacji w dwóch województwach oraz selekcja pilotażowa, 1 miesiąc,
- analiza wyników badań pilotażowych pod kierownictwem ekspertów zagranicznych, 2 miesiące,
- opracowanie powstania planu centrum (materiały techniczne, zapotrzebowanie i kształcenie pracowników), 3 miesiące,
- zastosowanie wytycznych planu w centrum pilotażowym, 10 miesięcy,
- ewaluacja systemu modelowego, 3 miesiące,
- opracowanie efektów projektu w Czechach, 1 miesiąc.

Grecja

W Grecji, jak wynika z materiałów przedstawionych na kolokwium w Gandawie, prowadzone są na szeroką skalę badania poświęcone problemom orientacji szkolnej i zawodowej oraz pokrewnym. Jedno z badań przeprowadzonych za pomocą ankiety wykazało co następuje:

- 1) wśród czynników wyboru szkoły i zawodu przez uczniów, orientacja prowadzona w szkołach figurowała na ostatnim miejscu,
- 2) większość uczniów kończących szkoły średnie wyraża chęć studiowania na poziomie wyższym,
- 3) o programie orientacji zawodowej zgodnie wypowiadają się uczniowie, rodzice i doradcy,
- 4) za pożyteczną orientację uważa się 38% studentów,
- 5) jeden uczeń na dwóch wypowiadał się, że orientacja była nieadekwatna,
- 6) większość rodziców deklaruwała się za podejmowaniem przez siebie decyzji,
- 7) jeden na dwóch kierowników zakładów pracy nie posiadał odpowiedniej wiedzy na temat orientacji zawodowej.

Innym tematem badań pełniejszych było: funkcjonowanie informacji i doradców zawodowych w szkołach średnich — próba ewaluacji.

Konkluzje z tych badań były następujące:

- 1) orientacja zawodowa w szkołach średnich była ważnym źródłem informacji dla uczniów do wyboru szkoły i zawodu,
- 2) znaczna ilość informacji, jakie uczniowie otrzymują okazuje się nieadekwatna,

3) w takim samym stopniu porady indywidualnie okazywały się nieadekwatne,

4) w wielu regionach służby informacyjno-orientacyjne są mierne, a przez to wymagają dalszego doskonalenia.

Inne tematy badań prowadzonych w Grecji:

- młodzież i informacja zawodowa — analiza empiryczna,
- percepcja uczniów wiedzy w ramach orientacji zawodowej. Propozycje reformy,
- poziom rezultatów w szkołach wybranych przez uczniów (według liceów technicznych i zawodowych).
Uczenie się a zawód,
- wybór zawodu przez greckie kobiety w średnich szkołach technicznych według roli społecznej i zawodowej kobiet,
- problemy przygotowania uczniów w liceach ogólnokształcących w kontekście świata pracy.

Niektóre z tematów badań były związane ze zdobywaniem stopni doktorskich.

Austria

W Austrii dwa ministerstwa są zainteresowane sprawami młodzieży i jej wyborem zawodu oraz szkoły.

Orientacja zawodowa to sprawy, którymi interesuje się ministerstwo pracy i spraw socjalnych. Terenowe biura pracy uważają to za bardzo ważną część swojej działalności. Działają w szkołach, a także wykorzystują inne sytuacje. Funkcjonuje bardzo bogaty system informatyczny. Dużą rolę w łączności odgrywają komputery osobiste. Są one bardzo popularne i w ten sposób uczniowie mogą zaspoka-

jać swoją ciekawość świata pracy.

Orientacja szkolna uczniów jest domeną ministerstwa oświaty i kultury. Prowadzi ono służby, które stosują różnorodne formy pracy. Szczególne nasilenie tych prac w szkołach ma miejsce w przedostatnich i ostatnich klasach.

Przez orientację szkolną rozumie się:

- informację ogólną,
- orientację personalną przez cały czas trwania nauki szkolnej,
- prace organizacyjne, a dotyczy to współdziałania z innymi instytucjami,
- instruowanie, kształcenie wstępne i dalsze uczniów oraz doradców w zakresie orientacji zawodowej.

U podstaw orientacji zawodowej, według specjalistów austriackich powinna być przestrzegana zasada — hasło „od pomocy młodzieży do samopomocy”. W końcu jednak nauczyciele decydują przez uczniów.

Belgia

W Belgii toczą się dyskusje na temat skuteczności orientacji zawodowej w szkołach. Sięga się przy tym do wyników badań prowadzonych w różnych ośrodkach naukowych. Orientację traktuje się jednocześnie jako specyficzny rodzaj pomocy społecznej.

Dla jasności zagadnienia odróżnia się przewodnictwo specyficzne od ogólnego. W specyficznym przewodnictwie odgrywają zasadniczą rolę nauczyciele poszczególnych dziedzin wiedzy. W toku nau czania odbywa się orientacja o poszczególnych dziedzinach działalności ludzi. Zakłada się, że w toku wspomnianego nauczania uczniowie wyrabiają sobie poglądy na pracę w konkretnych sytuacjach.

Natomiast przez przewodnictwo ogólne rozumie się raczej działalność nieformalną, która przyczynia się do systematyzacji zagadnień i powstawania jawnych struktur w działalności ludzi. Badania dowodzą, że jest to działalność bardzo ważna w całości pomocy orientacyjnej.

Specjaliści orientacji doszli do modelu przewodnictwa ogólnego. Szkoła bowiem jako instytucja formalna poszukuje modelu. W jednym z wariantów traktuje się szkołę jako centralne miejsce dla koordynacji wszelkich działań w interesującym nas zakresie.

Drugi wariant modelu to struktura zbudowana na towarzystwach wewnętrznych. Tam odbywają się sesje informacyjne i doradcze ze strony nauczycieli.

Trzeci model ma charakter opiekuńczy. W tym modelu każdy uczeń ma opiekuna indywidualnego. Model ten nazywany jest we Flandrii zielony, a więc niedojrzały. Poszczególnych uczniów „zielonych” utrzymuje się w tajemnicy.

Ostatni z przewidywanych modeli, to model doradztwa klasowego. W takiej klasie profesor spełnia rolę administratora i koordynatora. Dla komunikowania się uczniów wydaje się np. gazetkę klasową. Nie traktuje się tego jako remedium na wszystkie niepowodzenia. Dlatego do udziału w orientacji i poradach mogą się włączać rodzice oraz uczniowie innych klas szkolnych.

W toku wspomnianych dyskusji wskazuje się pewne punkty ciężkości nazywane „kluczami”. Po pierwsze samo odróżnienie przewodnictwa specyficznego od ogólnego nie wyczerpuje możliwości twórczego podejścia do zagadnień orientacji. Trzeba zatem zawsze podchodzić krytycznie. Dlatego m.in. dużą rolę

przypisuje się centrom Psycho-Medyczno-Społecznym (P.M.S.). Centra te towarzyszą wszelkim działaniom szkół, stając naprzeciw wszystkim problemom ujawnionym lub nie znanym szkołom. Wiele miejsca w dyskusjach poświęca się centralnej roli profesorów, szczególnie w przewodnictwie ogólnym. Chodzi tu m.in. o ogólny klimat panujący w szkole.

Z badań i doświadczeń przeprowadzonych w Belgii ukształtowały się różne wizje pedagogiczne. Do ważniejszych, częściej wskazywanych należą:

- niezależność społeczno-kulturalna młodszych i starszych uczniów,
- długa zależność ekonomiczna młodzieży,
- zmiany w realnej rzeczywistości współczesnej dla młodzieży — „być młodym”,
- zmiany duchowe naszego społeczeństwa,
- akcentowanie pedagogiki jako instrumentu działań.

W konkluzji ogólnej toczonych dyskusji stwierdza się, że:

- nie trzeba traktować uczniów jako przedmioty pasywne,
- centralna rola nauczyciela powinna być rozpatrywana w kontekście komunikacji z uczniami,
- trzeba mieć zdolność do wsłuchiwania się w sprawy zasadnicze uczniów w kontekście socjalizacji,
- plany organizacyjne orientacji powinny przewidywać wiele form, a każda z nich powinna podlegać w toku dyskusji i debat pedagogicznych analizie i ocenie.

Słowenia

Słowenia jako jedna z republik byłej Jugosławii szybko dokonuje transforma-

cji we wszystkich dziedzinach życia. Do takich należy również orientacja zawodowa i szkolna. Będąc bardzo małym państwem, tym bardziej wszystko robi dla jednoczenia się z Europą. Czerpiąc z tradycji środkowoeuropejskiej, od końca lat osiemdziesiątych orientacja zawodowa ma za zadanie sprostać przygotowaniu młodych do podjęcia pracy w zawodach nowoczesnych. Prowadzone są dyskusje na temat szkoły, jej kształtu. Jedni opowiadają się za szkołą zunifikowaną inni, za zróżnicowaną. Przeważa pogląd drugi, szczególnie gdy chodzi o szkolnictwo zawodowe. Podkreśla się, że Słowenia ma długą tradycję w kształceniu zawodowym. Już w 1985 roku jeden z ówczesnych decydentów przedstawił projekt radykalnej reformy systemu edukacji. Było tam m.in. takie stwierdzenie: „orientacja szkolna i zawodowa, która jest spoiwem przygotowania dzieci do świata pracy integruje, nastawia twórczo, selekcjonuje, realizuje interesy indywidualne i zespołowe, ewoluuje, rozwija osobowości. Wszystkie te elementy będą miały znaczenie w rozwiązywaniu problemów życia i związku ze światem pracy. Muszą one być brane pod uwagę w pomocy udzielanej przez instytucje i służby wyspecjalizowane w aplikowaniu metod naukowych”.

Dlatego m.in. system kształcenia zawodowego i w całości, w Słowenii, jest w okresie głębokich przemian. Wszyscy przecież uczą się. Badania w Słowenii są doceniane, ale jednocześnie pozostaje wiele zagadnień do rozwiązania.

Wielka Brytania

Wielka Brytania mając wieloletnie doświadczenia własne w orientacji szkolnej i zawodowej upowszechnia je w toku licznych konferencji międzynarodowych.

Czerpie też wiedzę z innych krajów.

Sięga się przede wszystkim do rozwiniętych krajów Wspólnoty Brytyjskiej, takich jak: Kanada, Australia lub Nowa Zelandia. Między innymi dlatego jedne z badań noszą tytuł: „Orientacja i pomoc pastoralna — kilka refleksji nawiązujących do porównań międzynarodowych”. Oto np. w Kanadzie orientacja zawodowa jest przede wszystkim pomocą psychopedagogiczną udzielaną przez tzw. pomoc pastoralną. Tradycyjnie pomoc miała potrójny charakter: w nauce, wyborze zawodu (indywidualnie) oraz społeczny. Obecnie w programie pomocy pastoralnej proponuje się pomoc uczniom w adaptacji w szkole i w procesie pedagogicznym. Dopomóc, wesprzeć w wyborze przyszłości i rozwoju własnych projektów zawodowych, po okresie kształcenia się w szkole średniej, z uwzględnieniem warunków społeczno-indywidualnych.

Proponuje się liczne programy do wyboru. Jednym z nich jest: „Kierować swoim życiem”. Występują w tym programie następujące moduły do studiowania: estetyka, starzenie się, organizacja kariery, podejmowanie decyzji, uprawienia zakładu pracy, utrzymanie domu, stosunki międzyludzkie, prawo, dietetyka, wychowanie dzieci, budżet, dobrze żyć.

Konkluzja ogólna nasuwająca się po zapoznaniu się z wynikami badań porównawczych, to wychowanie efektywne w Europie.

Konkluzje ogólne na podstawie obrad konferencji w Gandawie

Organizatorzy wspomnianej na początku artykułu konferencji chcieli do-

wiedzieć się, jak w badaniach wyglądają odpowiedzi na pytania w rodzaju: 1) orientacja zawodowa w szkołach średnich i jej skuteczność, 2) orientacja zawodowa w kontekście studiów wyższych, 3) orientacja dla dziewcząt, 4) jak ma wyglądać kształcenie nauczycieli i specjalistów aktywnych w orientacji szkolnej i zawodowej.

Główny sprawozdawca na konferencji w Gandawie M.A. Watts z W. Brytanii sformułował z zespołem 10 konkluzji:

- 1) we wszystkich społeczeństwach demokratycznych orientacja szkolna i zawodowa jest swego rodzaju „naoliwianiem” skuteczności społecznego działania,
- 2) orientacja nie może zastępować reform strukturalnych edukacji,
- 3) służby orientacyjne mogą prezentować dobre raporty, a przez to skutecznie zmniejszać niepowodzenia szkolne oraz nietrafne wybory zawodu,
- 4) orientacja może spełniać i spełnia szczególnie ważną rolę w integrowaniu treści nauczania,
- 5) badania nad funkcjonowaniem orientacji szkolnej i zawodowej są warunkiem niezbędnym do jej ciągłego doskonalenia,
- 6) doradcy zawodowi powinni brać udział w badaniach, gdy tylko taka możliwość zaistnieje,
- 7) projekty badań poszczególnych krajów powinny być powszechnie znane, przez określenie celów i metod,
- 8) trzeba będzie prowadzić badania, które pomogą krajom „wchodzącym po drabinie” w zbliżaniu się jednych z drugimi,
- 9) Rada Europy powinna uzgadniać

pomoc udzielaną krajom Europy Centralnej i Wschodniej dla rozwoju orientacji szkolnej i zawodowej,

- 10) Rada Europy będzie mogła przez raporty, wspólnie z Komisją Wspólnoty Europejskiej, zwiększać środki potrzebne krajom Europy Centralnej i Wschodniej dla aktywizacji badań i ich rozwijania.

Literatura

1. M. Carl Asemar: Quelques exemples de recherche sur l'orientation scolaire et professionnelle dans l'enseignement en Suede. DECS (Rech) 93/68.
2. M. Jouni Valijarvi: La recherche sur l'aide a l'orientation scolaire en Finlande. DECS (Rech) 93/56.
3. Demetris Leventis: Le developpement de la fonction de professeur-orienteur polyvalent a Chypre et les recherches connexes. DECS (Rech) 93/70.
4. M. Petr Vicenik: L'orientation en Republique Tcheque. DECS 93/65.
5. M. Stamatis Palaiokressas: Recherche recente sur l'orientation professionnelle dans l'enseignement secondaire en Grece. DECS (Rech) 93/64.
6. Gerhard Orth: Principales caracteristiques de l'orientation des jeunes en Autriche. DECS (Rech) 93/48.
7. Maria Bouverne de Bie: Guidance des eleves: voie necessaire au bien-etre de l'eleve? DECS 93/66.
8. Darko Strajn, Tanja Seme: Retour vers le futur en Slovenie. DECS (Rech) 93/63.
9. M. Peter Lang: Les enseignants et l'assistance active, project de recherche international. DECS 93/32.
10. Rapport du secretariat. DECS (Rech) 93/75.

Krzysztof Symela

Międzyresortowe Centrum Naukowe
Eksploatacji Majątku Trwałego
w Radomiu

Poradnictwo zawodowe w Republice Federalnej Niemiec

Wprowadzenie

Republika Federalna Niemiec ma skomplikowany i wysoko rozwinięty system gospodarczy z nowoczesnym przemysłem i rozwiniętą sferą usług. Ostra konkurencja na krajowych, europejskich i zamorskich rynkach doprowadziła RFN do bardzo zróżnicowanych, wysoko rozwiniętych technologii i form organizacyjnych, które z kolei wymagają wysokiego i zróżnicowanego wykształcenia zawodowego pracowników.

Z wyjątkiem zawodów akademickich pracownicy nabywają kwalifikacje poprzez kształcenie zawodowe, a to znaczy, że przeważająca część fachowców przechodzi przygotowanie zawodowe, kursy dokształcające albo jest przekwalifikowana. Na instytucjach zajmujących się kształceniem zawodowym ciąży zatem odpowiedzialność za dostarczenie niezbędного personelu dla sprawnie funkcjonującej gospodarki, od której z kolei zależy stabilność społeczeństwa i państwa.

Droga edukacyjna młodych obywateli RFN rozpoczyna się przedszkolem.

W wieku 6 lat większość dzieci podejmuje naukę w trwającej na ogół 4 lata szkole powszechnej. Następnie rodzice dziecka korzystając z głosu doradczego szkoły decydują o wyborze dalszej drogi kształcenia ogólnego. Może to być:

- szkoła główna (Hauptschule) 5- lub 6-letnia (od 5 do 9—10 roku nauki),
- szkoła realna (Realschule) 6-letnia (od 5 do 10 roku nauki),
- liceum (Gymnasium) 6-letnie (od 5 do 10 roku nauki) — cykl pierwszy,
- szkoła zintegrowana (Gesamtschule) 6-letnia (istnieje w niektórych landach).

Ukończenie szkoły realnej lub I cyklu liceum daje wykształcenie średnie niższego stopnia, ukończenie zaś II cyklu liceum (od 11 do 13 roku nauki) daje wykształcenie średnie pełne zakończone maturą. Świadectwo maturalne, ograniczane jednak do pewnych dyscyplin, można uzyskać również w liceum zawodowym (Fachgymnasium), które kształci głównie w kierunkach ekonomicznych i socjalnych oraz przygotowuje do podjęcia studiów wyższych w odpowiednich specjalnościach. Ukończenie 6-letniej szkoły głównej daje również wykształcenie średnie niższego stopnia. Młodzież, która ukończyła 5-letnią szkołę główną ma możliwość uzupełnienia pierwszego cyklu szkoły średniej, kontynuując naukę na kursach wyrównawczych jeszcze przez rok. Szkoła realna oferuje takie samo wykształcenie, jak ww. szkoły (5—10 rok nauki), tzn. wykształcenie średnie I stopnia (Sekundarstufe) i jednocześnie uczeń otrzymuje świadectwo ukończenia nauki zawodu. Istnieje w nich również możliwość organizowania wyższego stopnia nauczania średniego (11—13 rok życia).

Ten typ szkoły jest realizacją polityki oświatowej, która dąży do zniwelowania różnic wynikających z podziału systemu szkolnego na szkoły o nierównym poziomie kształcenia.

Okolo 75% absolwentów szkół średnich stopnia I (Sekundarstufe I) podejmuje kształcenie zawodowe. Większość z nich, bo okolo 2/3 decyduje się na kształcenie w tzw. dualnym systemie kształcenia zawodowego, który jest połączeniem nauki w zakładzie pracy z zajęciami w szkole zawodowej. Praktyczne szkolenie w zakładzie pracy uzupełniane jest bardziej teoretyczną nauką w szkole zawodowej. Dualny system pozwala na zapoznanie się uczniów z rzeczywistością świata pracy, nie zaniedbując przy tym przekazywania im teoretycznej wiedzy fachowej. Pozwala on poza tym na to, aby przy współudziale pracodawców i pracowników przystosować profile zawodów do nowych technologicznych i społecznych wymagań, jak również tworzyć nowe zawody.

Pod koniec kształcenia ogólnego uczniowie przygotowują się, zwłaszcza na zajęciach z „Propedeutyki zawodowej”, do wyboru zawodu. Do tych przygotowań należy również wizyta uczniów w ośrodku informacji zawodowej, gdzie mają sposobność zapoznania się z interesującymi ich zawodami za pomocą różnorodnych środków audiowizualnych, uzyskując przy tym bezpłatną i osobistą konsultację dotyczącą predyspozycji do podjęcia dalszej drogi edukacyjnej.

Pierwsze kontakty uczniów z problematyką pracy zawodowej i zagadnieniami gospodarczymi następują jeszcze przed rozpoczęciem nauki w szkole zawodowej, poprzez wprowadzenie do pro-

gramów nauczania m.in. przedmiotu „Nauka o pracy” (Arbeitslehre). Przedmiot ten realizowany jest od klasy V w szkołach wszystkich typów i stanowi połączenie nauczania teoretycznego z zajęciami praktycznymi w warsztatach szkolnych. W zakres przedmiotu wchodzi: roboty ręczne, gospodarstwo domowe, zawodoznawstwo, socjologia, ubezpieczenia, płace, renty, świadczenia społeczne. Program przedmiotu obejmuje również wycieczki do zakładów pracy, a uczniów klas starszych obowiązują także tygodniowe praktyki produkcyjne w wybranych przedsiębiorstwach.

W Republice Federalnej Niemiec zakłada się, że wybór zawodu nie jest aktem jednorazowym, lecz długotrwałym procesem stanowiącym element szeroko rozumianego procesu wychowania. Podejmujący decyzję o wyborze zawodu traktowany jest jako podmiot, co oznacza, że wychowankowi trzeba stworzyć warunki sprzyjające jego inicjatywie i samodzielności. U podstawy tej decyzji leży informacja. Kładzie się duży nacisk na pobudzenie aktywności i inicjatywy młodzieży, skierowanej na gromadzenie informacji, które mogłyby decyzję wyboru zawodu uczynić świadomą i prawidłową.

Wolny wybór zawodu

Instytucjami pomagającymi młodzieży w podejmowaniu decyzji zawodowych są szkoły (podległe Ministerstwu Oświaty) i placówki poradnictwa zawodowego (podporządkowane urzędowi pracy). Za dostarczenie odpowiednich materiałów informacyjnych odpowiedzialny jest Federalny Urząd Pracy oraz podporządkowane jednostki organizacyjne (urzędy

krajowe w poszczególnych landach i podległe im urzędy niższego stopnia).

Poradnie zawodowe Urzędu Pracy (Berufsberatung des Arbeitsamts) oferują dużą pomoc. Na przykład w broszurze „Beruf Aktuell” krótko przedstawiono wszystkie uznane zawody, które można uzyskać w drodze kształcenia. Wyczerpujący opis konkretnego zawodu znaleźć można w odpowiednim wydaniu pisma „Blatter zur Berufskunde”. Dzięki programowi STEP-PLUS” młodzież może we własnym zakresie znaleźć zawody, które najlepiej pasują do jej osobistych zainteresowań i zdolności. Ponadto do najważniejszych zadań poradni należy: organizacja spotkań w szkołach i informowanie ogólne o wyborze zawodu, konsultacje indywidualne i grupowe, spotkania z rodzicami, pośrednictwo miejsc nauki zawodu, pomoc finansowa w nauce zawodu. W większości Urzędów Pracy istnieją Ośrodki Informacji Zawodowej (BIZ), które oferują bezpłatne korzystanie z różnych źródeł informacji.

Każdy zawód stawia określone wymagania, które w miarę możliwości powinny pokrywać się z osobistymi umiejętnościami i zainteresowaniami ucznia. Jeżeli zna się obie strony, tzn. wymagania zawodu i własne zainteresowania oraz zdolności, wówczas można dokonać wyważonego wyboru zawodu. Poradnie zawodowe znają wymagania zawodów i pomagają młodzieży lepiej poznać jej własne zainteresowania zawodowe i zdolności, aby ustalić, jakie zawody najlepiej pasują. Bardzo istotnym jest, aby przy wyborze zawodu pozostać elastycznym, tzn. nie można w sposób nierozważny obstawać przy „wymarzonej zawodzie”, lecz należy dokładnie poinformować się na temat całej

go szeregu możliwych zawodów, by w procesie wyboru zawodu mieć alternatywy.

W Republice Federalnej Niemiec wyboru przedsiębiorstwa, w którym odbywać się będzie kształcenie, dokonuje sama młodzież i jej rodzice. Również przedsiębiorstwa bardzo starannie wyszukują kandydatów do przyszłego zawodu. Szczególnie większe przedsiębiorstwa poddają czasem ewentualnych kandydatów pisemnym testom, które mają za zadanie sprawdzenie wiedzy szkolnej, wykształcenia ogólnego oraz określonych predyspozycji i zdolności. Poradnie zawodowe oferują materiały i seminaria, które dokładnie przygotowują do ubiegania się o miejsce kształcenia.

Niektóre zawody cieszą się dużym wzięciem, jak np. prace biurowe. W tym przypadku konkurencja jest duża, a wymagania odpowiednio wysokie. W wielu zawodach rzemieślniczych można znacznie łatwiej znaleźć miejsce kształcenia. Czasami korzystniej jest szukać miejsca kształcenia w innym regionie i zmienić miejsce zamieszkania. Poradnie zawodowe (Berufsberatung) posiadają informacje na temat wolnych miejsc kształcenia i zajmują się również pośrednictwem młodzieży i ich rodzicom. Wszystkie oferty poradni zawodowych są dobrowolne, stąd też kandydaci i przedsiębiorstwa mają swobodę decyzji.

Oferty poradni zawodowych

Prawidłowy wybór zawodu, właściwej drogi profesjonalnej działalności nie jest łatwą decyzją dla młodego człowieka. Dlatego też młodzież i rodzice wspierani są przez poradnie zawodowe Urzędu Pra-

cy (Berufsberatung des Arbeitsamts), które oferują: spotkania w szkołach, konsultacje, spotkania z rodzicami, konsultacje grupowe, pośrednictwo miejsc nauki zawodu, pomoc finansową.

Spotkania w szkołach. Poradnie zawodowe organizują spotkania szkolne i oferują godziny przyjęć. Przy tym między innymi informuje się ogólnie o zawodach, studiach i o rynku pracy. Należy zaznaczyć, że szkoła i poradnia zawodowa są partnerami w przygotowaniu do wyboru zawodu. Podstawę do tego stanowi „Ramowy układ o współpracy szkół i poradni zawodowych”. Uczniowie odwiedzający poradnie zawodowe w gronie klasy mogą, według ustalonych zasad otrzymać częściowy zwrot kosztów dojazdu. Natomiast towarzyszący nauczyciel (personel szkolny) otrzymuje pełny zwrot kosztów podróży.

Konsultacja. Osobista rozmowa z konsultantem lub konsultantką ds. zawodu daje najlepszą możliwość omówienia całkowicie indywidualnych spraw, pytań, problemów i planów zawodowych i uzyskania rad odnośnie dalszego postępowania. W razie potrzeby można skorzystać również z kilku konsultacji. Rodzice powinni towarzyszyć dzieciom przy tej konsultacji.

Na życzenie do konsultacji może być włączony również lekarz lub psycholog Urzędu Pracy, np. w celu wczesnego rozpoznania uczuleń, które wykluczają określone zawody lub dla ustalenia, do nauki jakiego zawodu posiada predyspozycje młody człowiek. Badania tego typu są bezpłatne.

Konsultant ds. zawodu informuje również na temat pomocy początkowych, np. odnośnie kursów językowych lub

szkoleń przygotowujących do zawodu. Mogą one ułatwić podjęcie nauki lub studiów. Termin osobistej rozmowy należy ustalić w poradni zawodowej indywidualnie.

Po mniej skomplikowane informacje można się również zwracać do konsultanta w Urzędzie Pracy bez uprzedniego ustalania terminu. Konsultanci mają również w szkołach swoje godziny urzędowania. Abiturienti i uczniowie szkół średnich oraz młodzież niepełnosprawna mają specjalnych konsultantów ds. zawodu.

Spotkania z rodzicami. Poradnie zawodowe zapraszają na wieczorki rodzicielskie. W tym małym gronie ojcowie i matki z innymi rodzicami i konsultantem ds. zawodu mogą otwarcie stawiać pytania i omawiać, jakie możliwości szkolne i zawodowe ma młodzież i jak można je wykorzystać.

Konsultacje grupowe. Wiele spraw łatwiej jest omówić w gronie rówieśników. Dlatego poradnie zawodowe oferują też możliwość konsultacji grupowych. Młodzież wraz z kolegami i przyjaciółmi może tam omawiać z konsultantem swoje pytania i problemy.

Pośrednictwo miejsc pracy. Gdy zapadła już decyzja wyboru zawodu, wówczas poradnia zawodowa pomaga w znalezieniu odpowiedniego miejsca nauki zawodu lub określa możliwości zdobycia zawodu w szkole. Konsultant ds. zawodu zna lokalny rynek pracy, jakie firmy, do jakich zawodów szukają uczniów. W razie potrzeby może on również omówić możliwości w regionie i całej Republice Federalnej Niemiec.

Pomoc finansowa. Podczas nauki zawodu często niezbędna jest pomoc finansowa. W określonych warunkach istnieją

różne możliwości wspomagania. Również na ten temat informuje poradnia zawodowa.

Samodzielne zdobywanie informacji

Ośrodki Informacji Zawodowej (BIZ) są regionalnymi centrami komunikacji w sprawach zawodu, wykształcenia i rynku pracy. Oferują one media, informacje i lokale, które służą poradnictwu pracy i poradnictwu zawodowemu do prowadzenia porad, wyszukiwania i pośrednictwa pracy. Wykorzystywane mogą być również przez inne służby doradcze, przedstawiciele szkolnictwa w ramach współpracy partnerskiej z administracją. Dla informacji grup lub pojedynczych osób BIZ oferuje:

- Punkt informacji wstępnej.
- Mediatekę ze stanowiskami odbioru audiowizualnego i interaktywne miejsce pracy, czytelnię i obszerną podręczną bibliotekę.
- Punkt dokumentacji zawodowej (archiwum).
- Pomieszczenie dla grup lub kilku pomieszczeń wykładowych.
- Indywidualne punkty treningowe.

W punkcie informacji wstępnej prezentowane są przeglądy o stanie regionalnego kształcenia szkolnego i zakładowego, a także wskazówki jego wykorzystania. Odpowiedzialny pracownik „infoteki” odpowiada na wszystkie pytania zainteresowanych.

Główną częścią BIZ jest mediateka, gdzie oferowane są wszystkie ważne informacje o sferach: zawodowej i pracy poprzez różne media, tak że każdy zainteresowany może wybrać preferowane przez siebie informacje i media (tabela 1).

Tabela 1. Różne „kanały” przekazu informacji

CZYTANIE	WIDZENIE + SŁUCHANIE	SZUKANIE + ĆWICZENIE	PYTANIE
— teczki z informacjami — książki — czasopisma — czytelnia Do zabrania ze sobą: — krótkie opisy zawodów — prospekty	— ćwiczenie (ustalenie mediów): — wideo — przezrocza — miejsce dla grup do oglądania filmów wideo	— BIZ — Komputer — programy z wydrukami komputerowymi	— medioteka informacyjna — doradca ds. zatrudnienia

Przy wyborze mediów pomaga pracownik medio- i infoteki. Udziela on także wskazówek, w jaki sposób należy korzystać z Ośrodka Informacji Zawodowej, ustala terminy wizyt i udziela odpowiedzi na pytania. Specjaliści od porad w sprawach zatrudnienia udzielają fachowych informacji i wskazówek w sprawach zawodów, a także udostępniają aktualne oferty miejsc kształcenia, które są również w ośrodku wywieszane. Spotkania kontaktowe z „doradcą na życzenie” są uzupełnieniem informacji wyszukiwanych samodzielnie przez klientów BIZ.

Korzystanie z usług ośrodka jest bezpłatne i dostępne o każdej porze. W większości Urzędów Pracy istnieją Ośrodki Informacji Zawodowej (BIZ), natomiast tam, gdzie jeszcze ich nie ma, organizuje się ruchome ośrodki informacji (BIZ-mobil), które dysponują porównywalnymi możliwościami. Ośrodek Informacji Zawodowej oferuje:

- **Teczki z materiałami informacyjnymi** — w każdej z ponad 800 teczek znajduje się krótki opis zawodu, dane dotyczące zadań i czynności, dane

dotyczące sytuacji w kształceniu, informacji o późniejszych możliwościach zatrudnienia, o możliwościach doksztalcenia i wskazówki na temat innych źródeł informacji.

- **Książki, czasopisma i prospekty** — opisujące zawody i problematykę sfery zawodowej.
- **Programy do słuchania** — przedstawiające zawody i tematykę wyboru zawodu w wywiadach i ułatwiające odczucie atmosfery miejsca pracy dla całej sfery zawodowej.
- **Przezrocza** — dające użytkownikowi możliwość zastępowania obrazu przez tekst. W BIZ można używać urządzeń (telewizji, wideo) do kopiowania. Dlatego też możliwe jest selektywne wybieranie informacji przez zainteresowanych.
- **Filmy** — w ponad 600 reportażach filmowych pokazano wrażenia na temat codziennego życia zawodowego. Oferowane są filmy o poszczególnych zawodach i różnorodnych dziedzinach zawodowych.
- **Komputer BIZ** — oferuje różne pro-

gramy umożliwiające wyszukiwanie odpowiedniego zawodu, ocenę korzyści zawodowych oraz dostarcza wzory: życiorysu i podania o pracę. Komputer BIZ oferuje pięć programów:

- Jak znaleźć zawody pasujące do moich zainteresowań?
- Czy moje życie zawodowe pasuje do moich zainteresowań?
- Jak ubiegać się o miejsce kształcenia w przedsiębiorstwie?
- Przegląd zawodów.
- Jak ubiegać się o miejsce pracy?

Obsługa komputera jest bardzo prosta. Wykazy zawodów lub inne informacje można wydrukować i zabrać do domu.

● **Stoisko informacyjne**, w ramach którego upoważnione osoby podają informacje i wskazówki na temat wykorzystania Ośrodka Informacji Zawodowej.

● **Konsultacje** indywidualne i grupowe.

Podsumowanie

W systemie przygotowania wykwalifikowanych pracowników w Republice Federalnej Niemiec istotne zadania przypadają dziedzinie informacji i poradnictwa dla młodocianych i ich rodziców. Przemiany strukturalne rynku pracy i przeobrażenia rynku miejsc nauki zawodu prowadzą już obecnie do rosnącego zapotrzebowania na rzeczową informację i poradnictwo. Pojedyncza osoba prawie nie jest w stanie ogarnąć istniejącą różnorodność zawodów i ocenić wpływ przemian technicznych i organizacyjnych na strukturę zawodową w przyszłości. Potrzebne są tu informacje i poradnictwo dotyczące:

- świata pracy i praktyki kształcenia zawodowego,

- szans i ryzyka związanego z podanymi do wyboru drogami kształcenia zawodowego,
- szans zatrudnienia i zarobku,
- możliwości awansu zawodowego i do kształcenia.

Dlatego rząd federalny wspiera dążenie Federalnego Urzędu ds. Pracy do poprawy preorientacji zawodowej i poradnictwa zawodowego dla młodzieży i ich dostosowania do przemian rynku pracy. Szczególną odpowiedzialność w tym procesie ponoszą również szkoły. Przygotowanie młodzieży do decyzji związanych z wyborem zawodu powinno ulec poprawie we wszystkich formach szkolnych, nie tylko poprzez dodatkowe materiały nauczania, lecz i poprzez:

- rozszerzenie informacji o zawodzie i pracy,
- poznawanie zakładu pracy i praktyki zawodowe,
- ciągłą wymianę doświadczeń między szkołą a światem pracy,
- intensywniejszą współpracę między szkołą a poradnictwem zawodowym urzędów ds. zatrudnienia.

Rząd Federalny widzi ponadto w kwestii przygotowania do wyboru zawodu konieczność przede wszystkim poprawy współpracy szkoły i urzędu zatrudnienia z organizacjami pracodawców i pracobiorców, jak również instytucjami prywatnymi. W tym upatruje się rozszerzenia środków do intensyfikacji poradnictwa w zakresie wyboru zawodu, przebiegu kariery zawodowej i kształcenia zawodowego, która stanowić powinna integralny element systemów społecznych: edukacji i pracy.

Sytuacja przedstawiona w niniejszym artykule potwierdza coraz częściej wyra-

żany pogląd, że przygotowanie do wyboru zawodu nie może ograniczać się do sporadycznych informacji czy porad, lecz powinno polegać na długotrwałej, systematycznej pracy wychowawczej.

Literatura

1. Kształcenie zawodowe w systemie dwutorowym w Republice Federalnej Niemiec. Minister Federalny Oświaty i Nauki, Bonn 1992.
2. Symela K.: Kształcenie, orientacja i poradnictwo zawodowe w Republice Federalnej Niemiec. W: Kształcenie zawodowe w Republice Federalnej Niemiec i Wielkiej Brytanii. MCNEMT, Radom 1992.
3. Berufs Informatins-Zentrum. Medien- und Kommunikationszentrum des Arbeitsamtes. Landesarbeitsamt NRW, Düsseldorf 1989.

Stanisław Kaczor

Międzyresortowe Centrum Naukowe
Eksploatacji Majątku Trwałego
w Radomiu

Budowanie społeczeństw obywatelskich

Europejskie Stowarzyszenie Organizacji Wolontarystycznych obchodziło jubileusz dziesięciolecia. Powstałe z inicjatywy Józefa Katusa, obecnie profesora Uniwersytetu w Leiden, rozrosło się do kilkunastu krajów, a w nich podobną ilość organizacji społecznych.

Przy okazji dorocznej konferencji, którą zaplanowano głównie w Brasov (Rumunia), wieczorem pierwszego dnia, podczas spotkania w Budapeszcie, uczestnicy konferencji dokonali podsumowania dziesięciu lat istnienia ESVA. Dokonali tego pierwsi uczestnicy spotkań: ze strony węgierskiej L. Harangi oraz z Holandii J. Katus. Początki ESVA były trudne przede wszystkim dlatego, że ludzie angażujący się w kontakty żyli w różnych kulturach, a nawet systemach społeczno-politycznych. Nie było jeszcze takich jak obecnie technicznych środków komunikowania się itp. Przybywanie innych uczestników Stowarzyszenia, w tym z Polski, spowodowało, że doroczne konferencje mogły się odbywać w wielu krajach (Rosja, Polska, Estonia), ich wyniki niewątpliwie wpływały na rozwój demokracji w różnych jej aspektach.

Trudne zadanie mieli organizatorzy z Węgier i Rumunii. Na ich barkach spoczywał obowiązek przewiezienia autokarem kilkudziesięciu uczestników z 13 krajów: Anglii, Belgii, Danii, Estonii, Finlandii, Holandii, Kanady, Polski, Rumunii, Słowenii, Szwecji, Stanów Zjednoczonych Ameryki Północnej i Węgier, ponad 800 km, umożliwiając po drodze zwiedzenie ciekawszych obiektów na terenie Rumunii. Miejsce konferencji, miejscowość Poiana Brasov, położona w górach, zapewniała wystarczające warunki dla obrad oraz bytu. Jednocześnie organizowane wycieczki umożliwiały bezpośrednie zetknięcie się z mniejszościami narodowymi, żyjącymi w tym regionie (głównie Węgrzy i Niemcy).

Program konferencji skupiał się na zagadnieniach budowania społeczeństw obywatelskich w warunkach regionów

wielonarodowościowych. Obrady przebiegały na sesjach plenarnych (referaty i dyskusje) oraz w formie warsztatów w małych grupach według zainteresowań.

Zabierający głos po otwarciu konferencji przez Józefa Katusa, burmistrz Brasov, A. Maruzi zauważył, że działania ekonomiczne i sprawa samookreślenia wysuwają się na czoło w tym, co się robi. Pierwsze są stosunkowo łatwe do zdefiniowania, o wiele trudniejsze jest dokonywanie zmian w osobowościach ludzkich.

W toku obrad plenarnych wygłoszono szereg ważnych referatów. Zaliczam do nich: J. Katus — Od dominacji państwa do pluralizmu, A. Cancescu — Rozwój społeczeństwa pluralistycznego w Rumunii, E. Kuti — Odrodzenie węgierskiego społeczeństwa obywatelskiego, A. Thomas — Wielokulturowość. Oświata Dorosłych a Stowarzyszenie Woluntarystyczne w Kanadzie, B. van Gent — Woluntaryzm a powstanie andragogiki, W. Leinman — Problemy i cele oświaty dorosłych a edukacja czterech kultur.

Głównym lejtmotywnym w wielu wystąpieniach było poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, jak ludzie na siebie oddziałują. Drugi nurt dociekań, to próby zdefiniowania na czym ma polegać ruch społeczny w edukacji dorosłych, który jest czymś więcej niż organizacją. Wreszcie wiele zastanawiano się nad tym, jak zapewnić dopływ liderów do ruchu andragogicznego.

W ciekawym wystąpieniu A. Thomasa znaleźć można było wiele inspirujących myśli. Wyraził się on bowiem już na początku swego referatu, że tematyka konferencji ESVA nie jest od początku do końca sprecyzowana. Program ten po-

wstaje dopiero w toku jej trwania. I to można było stwierdzić. Pojawiały się bowiem niekiedy pozornie mało ważne stwierdzenia, które następnie w toku dyskusji okazały się bardzo ważne i pobudzające do aktywności intelektualnej. Utrwalało się też przekonanie o zyskiwaniu na znaczeniu organizacji woluntarystycznych w przeciwieństwie do „bankructwa rządów”.

W toku dyskusji nad wymienioną problematyką zgodzono się na klasyfikację sektorów. Są to: 1) rządowy, 2) biznesowy, 3) organizacje dobrowolne. Te trzecie są swego rodzaju łącznikiem i narzędziem nacisku na poprzednie dwa sektory.

Prof. Walter Leinman z Rzymskokatolickiego Uniwersytetu w Leuven (Belgia) zreferował z komentarzami badania, jakie prowadzone są w jego uczelni za środki finansowe dostarczane przez wiele krajów. Interesująca jest w nich metodologia badań. Wymaga jednak olbrzymich środków i warsztatu, co w przeciętnych warunkach jest niemożliwe. Warto chociażby zaznaczyć, że referat przed rozpoczęciem badań odwiedził 11 krajów Unii Zachodniej, a do tego jeszcze Finlandię, Czechy i Słowenię. Poszukiwał tam odpowiedzi na pytania: 1) jakie są potrzeby kształcenia dorosłych?, 2) co oświata dorosłych może zrobić?, 3) jak wyglądają kryzysy i europejska polityka edukacyjna? To miało posłużyć do opracowania modułów porównawczych, a następnie dla robienia polityki przyszłości.

Jedno z pytań, jakie się wyłoniło już w początkowej fazie badań brzmiało: w jakim stopniu edukacja dorosłych może pomóc rozwiązywać problemy zbadane. Z jednej strony bowiem wydaje się, że

profesorowie wiedzą coś na ten temat, ale nieznana jest technologia.

Jaka była konstrukcja teoretyczna badań? Przyjęto 4 kultury:

- 1) wartości i normy,
- 2) grupowa identyfikacja,
- 3) kolektywna praktyka,
- 4) kultura komunikacyjna.

Próbowano odpowiedzieć na pytanie, który kraj do jakiej z tych kultur zmierza? Wreszcie ciekawe spostrzeżenie poczynione na koniec swego referatu, a mianowicie wątpliwość, czy na Zachodzie ludzie potrzebują badań i działalności, o której była mowa.

Na zakończenie obrad plenarnych mogliśmy wysłuchać bardzo ciekawego referatu Wielebnego Miklosa Menesi z kościoła kalwińskiego w Brasov na temat: „Kościoł i organizacje wolontarystyczne w Rumunii a mniejszość węgierska”. Stwierdził on, że historyczna droga dla organizacji wolontarystycznych dotyczy w takim samym stopniu mniejszości narodowych w Rumunii. Od 1989 roku zaistniały nowe możliwości działalności dla organizacji kościelnych. Nowa sytuacja umożliwia Kościołowi pracę nad odbudową osobowości. Jest nadzieja na skuteczność łączenia działalności religijnej i narodowej.

Uczestnicy konferencji mieli możliwość odwiedzenia kościoła referenta wraz z zapleczem dla działalności kulturalnej.

Warsztaty odbywały się do późnej nocy. Powodem był nie tylko natłok przygotowanych referatów, ale również dyskusje nad wieloma sformułowaniami. Wspomniane warsztaty odbywały się we-

dług następujących grup tematycznych:

1. Lokalne organizacje wolontarystyczne: nauka i szanse.
2. Społeczeństwo obywatelskie i edukacja.
3. Społeczeństwo obywatelskie i interesy mniejszości.

Członkowie delegacji polskiej uczestniczyli według zainteresowań we wszystkich grupach. Warto jednak zwrócić uwagę na to, że w grupie trzeciej G. Rogala wygłosił komunikat nt. „Grupy mniejszościowe w Polsce — spojrzenie historyczne”. Na tym tle odbyła się szeroka wymiana poglądów. Ukazano wielką złożoność zagadnień w poszczególnych krajach. Przestrzegano przed uproszczeniami, a jednocześnie formułowano wnioski dla kształcenia wielokulturowego w Europie i poszczególnych krajach. Na tym tle jawiły się jako naturalne wnioski dla organizacji wolontarystycznych. Jeżeli chodzi o Polskę, to przede wszystkim dla Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, które aktywnie uczestniczy przez wiele lat w życiu ESVA.

Przedstawiciele poszczególnych krajów dokonali oceny konferencji na sesji plenarnej, a słowo końcowe wygłosił przewodniczący zarządu J. Katus. Nastąpiły zmiany w zarządzie. Z ramienia Polski, a ściślej Stowarzyszenia Oświatowców Polskich do zarządu wszedł Grzegorz Rogala. Prezes Zarządu Głównego SOP Zbigniew Kuźmiński zapowiedział działania zarządu w Polsce na rzecz upowszechnienia dorobku konferencji w Brasov i w Budapeszcie na terenie naszego kraju.

Konferencje, seminaria, sympozja

Międzynarodowe Targi Branżowe Szkolenia Zawodowego "Qualifikation '94"

Hanover (Niemcy) 27—30.09.1994

Koncepcję programową Targów przygotował Związek Szkolenia Zawodowego (Verband Berufliche Qualifizierung) i obejmowała ona następujące obszary:

- Planowanie i szkolenie zawodowe;
- Kształcenie zawodowe (od podstawowego, poprzez doksztalcanie ustawiczne, kształcenie kadry kierowniczej i managerów, kształcenie indywidualne);
- Systemy i metody edukacyjne;
- Wyposażenie, sprzęt, media;
- Techniki prezentowania informacji;
- Programy narodowej i międzynarodowej polityki kształcenia;
- Technika w procesie szkolenia: sprzęt audiowizualny, komputerowy i inne;
- Organizacja techniki pracy biurowej;
- Metodyka nauczania, edukacja językowa;
- Komunikacja interpersonalna, psychoedukacja;
- Marketing i ekonomika;
- Komputerowe systemy zarządzania;
- Doradztwo w planowaniu inwestycyjnym;

— Czasopisma i wydawnictwa specjalistyczne.

Oferta ponad 350 wystawców (głównie organizatorów szkolenia zawodowego i kształcenia ustawicznego z Republiki Federalnej Niemiec) adresowana była do wszystkich potencjalnie zainteresowanych grup, tj.: zarówno do osób odpowiedzialnych za poziom kwalifikacji pracowników w przedsiębiorstwie i zakładach przemysłowych, do instytucji organizujących szkolenia, a także do wszystkich osób bezpośrednio zainteresowanych uzupełnianiem czy zdobywaniem nowych kwalifikacji zawodowych.

Spora część ekspozycji poświęcona była nowym, innowacyjnym koncepcjom szkolenia różnych grup zawodowych oraz prezentacji najnowszych produktów w dziedzinie hardware, software i courseware (na potrzeby audiowizualne).

Tematem przewodnim Targów „Qualifikation '94” było hasło „Przez szkolenie do wysoko rozwiniętej, inteligentnej produkcji”, co można rozumieć jako intensyfikację szkoleń i sensowne wykorzystanie kwalifikacji ludzi w celu podniesienia konkurencyjności i umocnienia pozycji Europy na rynkach międzynarodowych.

Ekspozycję targową uzupełniał obszerny program imprez towarzyszących (ponad 20): seminaria, sympozja, spotkania

branżowe oraz kongres, którego problematyka skupiała się na temacie „Kształcenie zawodowe w wymiarze europejskim — doświadczenia i zadania polityki kształcenia zawodowego krajów członkowskich Unii Europejskiej”. Rozważano konsekwencje zintegrowanego rynku europejskiego i jego wpływ na sferę edukacji zawodowej krajów członkowskich Unii.

Podkreślić należy, że udział w Targach dał nową szansę uzyskania najbardziej aktualnych informacji o problemach i zagadnieniach europejskiego kształcenia zawodowego. Ubolewać należy, że wśród wystawców zabrakło reprezentantów rynku edukacyjnego w Polsce. Tym niemniej taka szansa została zarysowana, bowiem organizatorzy zapowiedzieli kolejne targi już w roku 1996.

Krzysztof Symela

Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce

Radom, 23—24.11.1994 r.

Wydział Nauczycielski Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Radomiu, przy współudziale Prezydenta Miasta Radomia, Kuratorium Oświaty i MCNEMT, był organizatorem konferencji, na której dyskutowano filozoficzne podstawy przygotowania do zawodu nauczyciela, sposoby kształcenia, ocenę kwalifikacji i wyznaczniki kształcenia nauczycieli w Polsce i za granicą. Wygłoszono 26 referatów. Wśród uczestników byli przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, władz wojewódzkich i miejskich oraz licz-

ne grono pedagogów, przedstawiciele ośrodków akademickich i naukowo-badawczych w kraju. Konferencja była okazją do podsumowania dziesięciu lat kształcenia nauczycieli w Wyższej Szkole Inżynierskiej w Radomiu.

Alicja Sadłowska

Komputery — Audio — Wideo — TVSat w kulturze i oświacie

Tarnów, 05—07.10.1994 r.

Organizatorem II Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej był Wojewódzki Ośrodek Kultury w Tarnowie przy współudziale Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Rzeszowie i Kuratorium Oświaty w Tarnowie. Celem konferencji było:

- omówienie kierunków zastosowań komputerów, sprzętu audio-wideo, TVSat i multimediiów w kulturze i oświacie;
- zgłębienie zagadnień związanych z przetwarzaniem przez człowieka informacji przekazywanych za pośrednictwem różnych mediów;
- rozszerzenie metodyki stosowania w działalności kulturalnej i edukacyjnej elektronicznych środków przekazu, rejestracji i przetwarzania informacji;
- ukazanie uwarunkowań ergonomicznych stosowania różnych mediów;
- pokazanie nowych możliwości zastosowania techniki w kulturze i oświacie;
- prezentacja najnowszych osiągnięć tech-

— wymiana doświadczeń warsztatowych związanych z realizacją obrazów dydaktycznych, nagrań audio i wideo, programów komputerowych i programów multimedialnych na potrzeby ośrodków kultury i szkół.

Na szczególną uwagę zasługiwały te wystąpienia, które poruszały zagadnienia związane z upowszechnianiem mediów w kulturze i oświacie, przybliżały problemy etyczne i pedagogiczne oraz wskazywały na szanse i zagrożenia dla kultury i oświaty.

Prof. Wacław Strykowski z UAM w Poznaniu stwierdził, że media odgrywają dużą rolę w procesie kształtowania systemu wartości i postaw ludzkich. Nasuwa się jednak refleksja, czy są to zawsze wartości najwyższe i społecznie pożądane. Współczesna dydaktyka i technologia kształcenia traktują media jako niezbędny element socjalnie zorganizowanego procesu nauczania-uczenia się, spełniające funkcje: poznawczo-kształtującą, emocjonalno-motywacyjną i interkomunikacyjną. Mówiąc o zagrożeniach kulturowych i edukacyjnych zwrócił uwagę na uniformizację kultury, zanik lub modyfikację tożsamości narodowej.

Nowości dotyczące elektronicznych środków komunikowania przedstawił, w sposób bardzo interesujący, dr Antoni Zajac z WSP w Rzeszowie. Według niego racjonalne posługiwanie się nowoczesnymi elektronicznymi środkami przekazu i przetwarzania informacji wymaga między innymi poznania ich ogólnej istoty i kierunków rozwojowych. Rozwój w zakresie elektronicznych środków przekazu stwarza nowe szanse dla rozwoju kultury

i edukacji pod warunkiem, że zostaną one wykorzystane zgodnie z humanistycznymi potrzebami w rozwoju edukacji.

Dydaktyka w sieci komputerowej to temat wystąpienia prof. Stanisława Paszczyńskiego z Politechniki Rzeszowskiej. Autor przedstawił wybrane aspekty możliwości wykorzystania sieci komputerowych i ich zasobów z punktu widzenia nauczyciela i ucznia. Dotyczy to zwłaszcza takich możliwości, jak dostęp do światowych baz informacji i oprogramowania oraz nowych technik przesyłania informacji. Stwarzane przez sieci szanse zwiększenia indywidualizacji kształcenia powinny być uwzględniane w programach nauczania.

Oto tylko niektóre z wielu wystąpień na tegorocznej konferencji. Na wysokim poziomie naukowym przedstawione referaty, a w nich wiele praktycznych propozycji z pewnością przyczynią się do podniesienia jakości nauczania i powszechnego stosowania technik multimedialnych w procesie edukacji.

Zbigniew Kramek

Sesja naukowa poświęcona pedagogice i Osobie Profesora Bogdana Nawroczyńskiego

Warszawa, 25.10.1994 r.

Tematem Sesji zorganizowanej przez Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego i Oddział Warszawski Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego był „Bogdan Nawroczyński — uczony, humanista, wychowawca”.

Dziekan Wydziału Pedagogicznego UW prof. Mieszalski, witając wszystkich uczestników, odczytał Uchwałę Rady Wydziału o nadaniu imienia Profesora Bogdana Nawroczyńskiego sali wykładowej Wydziału Pedagogicznego UW.

Po wystąpieniu okolicznościowym wiceministra Edukacji Narodowej prof. Tadeusza Pilcha wygłoszone zostały następujące referaty:

1. „Bogdan Nawroczyński — Człowiek i Dzieło” prof. Anna Mońka-Stańkowa;
2. „Bogdana Nawroczyńskiego — spór z Theodorem Littem o swobodę i przyrzeczenie w wychowaniu” prof. Stefan Wołoszyn;
3. „Bogdana Nawroczyńskiego pedagogika służby” prof. Wincenty Okoń;
4. „Życie duchowe w ujęciu Bogdana Nawroczyńskiego” dr hab. Stanisław Ruciński;
5. „Autoportret pamiątkarski Profesora Bogdana Nawroczyńskiego” dr Waldemar Kamiński.

W referacie A. Mońki-Stańkowej podkreślone zostało wiele momentów ważnych nie tylko historycznie, ale również dla współczesności i przyszłości. Przejść godnie przez życie mimo różnych zakrętów. Tak ocenia się właśnie życie wielkiego pedagoga. Nawroczyński zmarł w 1974 roku mając 92 lata. Doktoryzował się zaś w roku 1916 u prof. Kazimierza Twardowskiego.

S. Wołoszyn przypomniał spór Nawroczyńskiego z T. Littem pod koniec lat dwudziestych. Podkreślił przy tym szczególnie to, co było jedną z zasad w postępowaniu Nawroczyńskiego. Chodziło o przeciwstawianie się jednostronności. Opowiadał się też za powinnościowym

ideałem człowieka i przestrzegając przed łatwą rezygnacją z takiego podejścia do zagadnienia ideału wychowawczego.

W. Okoń porównał pedagogikę do medycyny w kontekście: sztuki, nauki i służby. Z tego porównania przeszedł do sformułowania tezy, że służba nie była obca polskiej pedagogice. Pedagogika będąc nauką normatywną musi dbać i rozumieć potrzeby narodowe. Przechodząc do dorobku B. Nawroczyńskiego w zakresie pedagogiki kultury, referent przypomniał myśl uczonego o tym, że poza kulturą nie ma wychowania. Natomiast Nawroczyński chciał być wychowawcą narodu. W tym wychowaniu najbardziej interesował go Człowiek. Dlatego napisał jeszcze w 1964 roku rozprawę pt. „Szukajmy człowieka”.

S. Ruciński swój referat osadził na bazie dzieła B. Nawroczyńskiego „Życie duchowe. Zarys filozofii kultury”. Kraków — Warszawa 1947. W dziele tym autor dość wyczerpująco oświetlił złożone zagadnienie, a pisał je w okresie okupacji hitlerowskiej, bez dostępu do wielu źródeł. Już poza referatem Rucińskiego warto przypomnieć chociażby takie dwa zdania. „Życie duchowe jest niewątpliwie sprawą należącą do naszego doświadczenia”. „Polowanie na życie z siecią pojęć należy do najtrudniejszych zadań poznawczych” (s. 12).

B. Nawroczyński pozostawił bardzo obszerne pamiętniki. Dysponował do końca życia wspaniałą pamięcią i zdolnością do analizy. Do tych pamiętników sięgnął właśnie W. Kamiński. Przypomniał wiele pouczających momentów, a jednocześnie skromność wielkiego uczonego i wychowawcy.

W Sesji wzięli m.in. udział członkowie

rodziny B. Nawroczyńskiego. Jego siostrzenica podzieliła się własnymi wspomnieniami ze spotkań z wujem. Podkreślała szczególnie to, co było ewidentne w postawie moralnej tego człowieka. Starzał się zawsze określać granice, której nie można było przekroczyć.

W dyskusji zabierali głos byli studenci i współpracownicy profesora B. Nawroczyńskiego.

Stanisław Kaczor

Nowoczesna technologia w nauczaniu i doskonaleniu

Warszawa 9.11.1994 r.

Seminarium zostało zorganizowane przez Departament Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej w Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej. Spotkanie poprowadziła firma DE-GEM SYSTEM z Izraela, która specjalizuje się w produkcji multimedialnych środków dydaktycznych przeznaczonych dla przedszkoli, szkół i placówek doskonalących w zakładach pracy. Uczestnikami seminarium byli urzędnicy Ministerstwa Edukacji Narodowej, dyrektorzy Centrów Kształcenia Ustawicznego, dyrektorzy placówek naukowo-badawczych, pracownicy ośrodków doskonalenia zawodowego, przedstawiciele Centralnego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli i inni. Głównym celem posiedzenia było zaprezentowanie nowoczesnych tech-

nologii w kształceniu i doskonaleniu przez wymienioną wyżej firmę, która przedstawiła najnowsze światowe osiągnięcia w tej dziedzinie.

Otwarcia seminarium dokonał Dyrektor Departamentu Kształcenia Nauczycieli i Edukacji Ustawicznej MEN dr hab. Janusz Gęsicki, po którym wystąpił Podsekretarz Stanu Ministerstwa Edukacji Narodowej prof. dr hab. Tadeusz Pilch. W wystąpieniach tych zostały przedstawione możliwości i szanse rozwoju szkolnictwa polskiego w zakresie nowoczesnych technologii kształcenia.

Dalszy przebieg seminarium obejmował następujące zagadnienia:

- Komputer w nauczaniu dzieci i nauczaniu specjalnym;
- Systemy multimedialne w nauczaniu języka angielskiego;
- Interaktywne systemy komputerowe w nauczaniu elektroniki;
- Mechatronika — interdyscyplinarne "high-tech" szkolenie dla nowoczesnego przemysłu;
- Autotronika — szkolenie nowej generacji techników do obsługi nowoczesnych samochodów.

Firma DEGEM SYSTEM od ponad 20 lat wprowadza nowe metody w zakresie technologii kształcenia. Działalność jej obejmuje 60 krajów. Tworzy nowoczesne technologie i metody nauczania, wykorzystujące komputer jako podstawowe narzędzie, które mogą być wykorzystane w szkołach podstawowych, średnich, zakładach pracy, centrach nauczania, uniwersytetach itp. DEGEM SYSTEM opracowuje interaktywne systemy komputerowe dla trzech obszarów:

1. Technologia kształcenia.
2. Opracowanie komputerowe dla edukacji.

3. Specjalne projekty np. dla rolnictwa.
W ramach oprogramowania edukacyjnego można wyróżnić następujące dziedziny:

— Nauka i technologia;
Oprogramowanie obejmuje następujące dziedziny: matematykę, fizykę, chemię, elektronikę, telekomunikację i inne.

Oprogramowanie umożliwia uczniom uzupełnienie luki pomiędzy teorią poznawaną na zajęciach a praktycznym jej zastosowaniem poprzez poznawanie rzeczywistych sytuacji spotykanych w praktyce, symulację procesów, rozwiązywanie problemów.

— Multimedialne systemy do nauki angielskiego.

Umożliwiają pełne poznanie języka poprzez naukę czytania, pisania, rozumienia ze słuchu, poznanie gramatyki, słownictwa. Umożliwiają również nagrywanie własnych wypowiedzi. Systemy wykorzystują CD-ROM jako nośnik pamięci.

— Nauczanie dzieci;
Produkty przeznaczone są do nauczania dzieci począwszy od żłobka poprzez przedszkole aż do początkowych klas szkoły podstawowej, jak również dostosowane są do wszystkich poziomów nauczania specjalnego. Te zintegrowane komputerowe systemy pomagają dzieciom rozwinąć zdolności percepcyjne oraz zdobyć podstawową wiedzę.

Jedno z prezentowanych zagadnień dotyczyło autotroniki, czyli

szkolenia techników do obsługi nowoczesnych samochodów.

Skomplikowanie nowoczesnych pojazdów wzrasta z roku na rok, co pociąga za sobą konieczność wyszkolenia nowej generacji specjalistów. Współczesny technik musi być ekspertem w dziedzinie zaawansowanych interdyscyplinarnych technologii stosowanych we współczesnych samochodach. W odpowiedzi na to zapotrzebowanie firma DEGEM wprowadziła i rozwinęła nową metodę szkoleniową — Zintegrowane Laboratorium Komputerowe AT 2000. W systemie tym rzeczywisty pojazd, komputer PC instruktora skomputeryzowanego stanowiska pracy ucznia oraz układy symulujące i demonstracyjne pracują w lokalnej sieci komputerowej. Instruktor wprowadza rzeczywistą awarię w samochodzie, a następnie uczeń ma za zadanie znaleźć jej przyczynę. Program pomaga uczniowi znaleźć właściwe rozwiązanie nawet najbardziej skomplikowanych problemów.

Przedstawione na seminarium możliwości firmy z zakresu systemów multimedialnych są ogromne. Interaktywne systemy są najnowszym światowym osiągnięciem, jednakże wymagają bardzo nowoczesnego sprzętu komputerowego. Może to stanowić barierę dla upowszechniania tej technologii kształcenia.

Zbigniew Kramek

Quality Management & Self-Assessment in Vocational Education

Zarządzanie jakością i samoocena w edukacji zawodowej

Tampere (Finlandia), 21—25.11.1994 r. Seminarium w Tampere (Finlandia) zostało zorganizowane przez fińskie Centrum Kształcenia Ustawicznego dla Instytucji Zawodowych i Administracji na zlecenie Rady ds. Współpracy Kulturalnej (CDCC) Rady Europy w ramach Programu Stypendiów dla Nauczycieli.

Program ustanowiony został w 1969 r. Umożliwia nauczycielom, dyrektorom szkół, inspektorom oświatowym, doradcom pedagogicznym i nauczycielom nauczycieli z 36 krajów członkowskich Rady Europy uczestnictwo w:

- krótkich państwowych kursach doskonalących (3—5 dni) odbywających się w jednym z tych państw;
- tygodniowych seminariach europejskich odbywających się cztery razy do roku w Donaueschingen (Niemcy), organizowanych przez Radę Europy we współpracy z władzami RFN i landu Badenu-Wirtembergii.

Cele tych kursów są następujące:

- pomagać pracownikom oświaty w rozszerzeniu ich horyzontów kulturowych, wzbogaceniu ich doświadczenia zawodowego i rozpowszechnianiu ich wiedzy;
- pomagać im w wymianie poglądów, informacji i materiałów dydaktycznych oraz stwarzaniu więzów między ludźmi z różnych krajów;
- związać ściślej pracowników oświaty z pracami Rady Europy w zakresie kształcenia.

Uczestnikami seminarium w Tampere byli przede wszystkim dyrektorzy szkół zawodowych, dyrektorzy pionów pedagogicznych i administracyjnych placówek oświatowych — zawodowych technicznych, którzy reprezentowali takie kraje, jak: Austria, Belgia, Cypr, Czechy, Estonia, Francja, Niemcy, Grecja, Irlandia, Litwa, Malta, Holandia, Polska, Portugalia, Szkocja, Hiszpania, Wielka Brytania, Finlandia.

Zarządzanie jakością i rozwój jakości to punkty węzłowe procesu zarządzania współczesnymi placówkami kształcenia zawodowego technicznego. Wraz z ewaluacją zewnętrzną samoocena stanowi istotny pomocniczy element tego procesu. Zrozumienie wagi rozwoju jakości jest istotne tak dla nauczycieli, jak i dla liderów oświatowych oraz kadry wyższego stopnia.

Tematy te były dyskutowane na sesjach plenarnych i w grupach warsztatowych z wykorzystaniem aktualnych wyników badań naukowych. Praca w czasie warsztatów szczególnie mocno aktywizowała uczestników zajęć, a zorganizowana była w czterech grupach tematycznych:

1. TQM — totalne zarządzanie jakością i przywództwo w placówkach kształcenia zawodowego-technicznego.
2. Praca nad jakością w placówkach kształcenia zawodowego-technicznego.
3. Samoocena w placówkach kształcenia zawodowego technicznego.
4. Praca nad jakością ze studentami i metody uczenia się jakości.

Uczestnicy seminarium mieli też moż-

liwość zaprezentowania własnych materiałów w formie wystawy plakatowej i ustnych wystąpień w ramach tzw. Hyde Parku. Prezentacje te z reguły dotyczyły instytucji bądź systemu kształcenia w krajach, które uczestnicy reprezentowali.

Organizatorzy seminarium umożliwili uczestnikom zwiedzenie fińskich szkół — Sztuki i Komunikacji oraz zespołu szkół zawodowych.

Trudno przecenić rolę, jaką miała dla uczestników stworzona możliwość spotkania się i wymiany doświadczeń w międzynarodowym gronie — tak zróżnicowanym, a jednak gromadzącym podobnych ludzi z różnych zakątków Europy, których łączy troska, aby oświata — zwłaszcza zawodowa — była w stanie odpowiedzieć jak najlepiej na wyzwania współczesnego świata i jego skomplikowanych mechanizmów gospodarczych.

*Ewa Kędracka-Feldman
Jan Więch*

Propozycje programowe VI Ogólnopolskiej Sesji Wiosennej Szkoły Andragogiki — maj 1995 r.

Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich już tradycyjnie przygotowuje, programuje i organizuje wspólnie z Komitetem Naukowym W.S.A. VI Ogólnopolską Sesję Wiosennej Szkoły Andragogiki na temat:

„Przyszłość pozaszkolnej edukacji dorosłych”.

Współorganizatorami VI Ogólnopolskiej Sesji W.S.A. są:

Zarząd Główny Nauczycielstwa Polskiego,
Zarząd Główny Towarzystwa Wiedzy Powszechnej,

Zarząd Główny Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego,

Urząd Pracy w Warszawie,

Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu.

Sesja Naukowa odbędzie się w maju 1995 roku w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Kaliszu.

Do udziału w obradach będą zaproszeni pracownicy naukowcy, nauczyciele, wykładowcy, sponsorzy, pracownicy i działacze organizacji i instytucji kulturalno-oświatowych.

Sesja zaplanowana jest na trzy dni. W programie Sesji przewiduje się obrady plenarne, obrady w sekcjach oraz dyskusję panelową.

Obok zasadniczych referatów przewiduje się komunikaty i doniesienia merytoryczne związane z tematami obrad plenarnych i obrad w sekcjach. Organizatorzy sesji zakładają iż dorobkiem obrad będzie wzbogacenie teorii i praktyki w zakresie pozaszkolnej edukacji dorosłych oraz wypracowanie wniosków i stanowiska w sprawie jej doskonalenia.

Przewiduje się wydanie drukiem pełnych materiałów z obrad. Komitet Naukowy W.S.A. przedstawił też projekt organizacji i wiodącego tematu z uwzględnieniem koncepcji realizacji samokształcenia kierowanego w ramach kolejnej, siódmej ogólnopolskiej sesji W.S.A., którą przewiduje się na 1997 rok.

Bolesław Dylak

Co warto przeczytać

Doradca zawodu. Studium teoretyczne z zakresu poradownictwa

Bożena Wojtasik. Uniwersytet Wrocławski 1993, s. 136.

Od kilku lat obserwuje się w Polsce rozwój wyspecjalizowanego poradnictwa. Zwiększa się liczba poradni i innych placówek zajmujących się doradzaniem. Powstają całe firmy doradcze, w których pracują wysokiej klasy specjaliści.

Wielu teoretyków wiąże rozwój poradnictwa z powstaniem społeczeństw zamożnych o wysokiej kulturze i cywilizacji, wykształconych i demokratycznych. Wymienia się przy tym wiele czynników wpływających na wzrost zainteresowania poradnictwem, m.in.:

- rozwój przemysłu, techniki, technologii i jego konsekwencje,
- ogólny wzrost wiedzy społeczeństw,
- pluralizm poglądów, postaw, w związku z rozwojem komunikacji społecznej,
- różnicowanie się form życia społecznego, a wobec tego zwiększenie się ilości sytuacji problemowych,
- zanik wielkiej rodziny, a więc niemożności wspólnego rozwiązywania sytuacji trudnych, a w konsekwencji szukania pomocy poza rodziną.

Sądzić też należy, jak zauważa Autorka, iż zwiększenie się zapotrzebowania na działania poradnicze wiąże się z coraz większym komplikowaniem się świata wewnętrznego jednostki i jej środowiska zewnętrznego. Także ciągłe komplikowanie się życia powoduje, że człowiek współczesny może być fachowcem tylko w wąskiej dziedzinie, dlatego coraz częściej szuka pomocy specjalisty doradcy. Ponadto wzrastająca stale ilość informacji na temat pracy i sposobów jej wykonywania, pojawienie się nowych zawodów i specjalności, wpływa na wzrost zapotrzebowania na poradnictwo zawodowe i poszukiwanie pomocy specjalisty doradcy zawodu.

Dlatego wychodząc naprzeciw tym lukom, Autorka podjęła próbę przedstawienia modeli działalności doradcy zawodu, które mogą być nader przydatne do opracowania teoretycznych podstaw poradnictwa zawodowego, jak również do rozwiązań praktycznych.

Autorka pracy opierając się na teorii J. Kozielskiego, dotyczącej koncepcji psychologicznych człowieka oraz wychodząc z teoretycznych typów poradnictwa według A. Kargulowej, uporządkowała literaturę polską i częściowo zagraniczną dotyczącą doradcy zawodu. Studia teoretyczne pozwoliły jej na zidentyfikowanie pięciu modeli działalności doradcy zawodu: eksperta, informatora, konsultanta,

spolegliwego opiekuna i leseferysty.

Przedstawiając wybrane koncepcje wyboru zawodu wyszła z poprawnie przyjętego założenia, że doradca musi znać specyfikę wyboru zawodu, jako wielowymiarowego skomplikowanego procesu, który ma wymiar nie tylko jednostkowy, ale także i społeczny.

Analizując poradnictwo zawodowe, wyróżniła trzy jego aspekty:

- poradnictwo zawodowe jako system instytucji, zbiorowości społecznych urzędów, organizacji wyposażenia materialnego, a także idei i systemów wartości,
- poradnictwo zawodowe jako zestaw bardzo zróżnicowanych i złożonych działań, mających w ramach instytucji i organizacji przekazywać członkom społeczeństwa określone treści wiedzy i wartości,
- poradnictwo zawodowe jako stan poinformowania społeczeństwa, przygotowania do wyboru zawodu, zasób wiedzy i poziom zainteresowania tą problematyką.

Książka składa się z dwóch części. W części pierwszej „Podstawowa problematyka” (rozdział pierwszy i drugi), Autorka omawia zagadnienia związane z doradcą zawodu. W rozdziale pierwszym dokonuje analizy podstawowej terminologii: poradnictwo, orientacja i poradnictwo zawodowe, zawód, doradca. Poszukując odpowiedzi na pytanie, kto powinien być doradcą i kim powinien on być w stosunku do osób radzących się, precyzuje zadania nie tylko dla doradcy, ale także dla doradcy zawodu. Następnie w rozdziale drugim określa wybór zawodu jako proces i akt oraz odpowiada na istotny problem, dlaczego ludzie wybiera-

ją określone zawody i jaki jest udział doradcy w tych wyborach.

Druga część pracy dotyczy „Charakterystyki modeli działalności doradcy zawodu”. W każdym z pięciu rozdziałów tej części omówiono kolejno wyróżnione modele działalności doradcy zawodu jako: eksperta, informatora, konsultanta, społecznego opiekuna i leseferysty w skali makro- i mikrospołecznej.

W odniesieniu do terminu „model” B. Wojtasik próbuje zbudować teoretyczny konstrukt, abstrakcyjny obraz działalności doradcy zawodu, który stanowi środek pośredniego poznania układu realnego, jakim są opisywane rodzaje działalności. Udany w pracy jest określenie działalności zawodowej doradcy zawodu jako systemu długotrwałych i bardzo złożonych działań społecznych, zmierzających do określonego celu lub wyniku poprzez przeprowadzoną analizę wyznaczników działania, tj.: podmiotu działającego, przedmiotu, metod, środków i wyniku działania.

Rozpatrywana problematyka obejmuje także zagadnienia, które mogą być przedmiotem zainteresowania teorii wychowania, pedagogiki społecznej czy pedagogiki pracy.

Wprawdzie książka dotyczy poradnictwa zawodowego dla młodzieży, jednak te rozważania w zupełności odnieść można również do doradców pracy, którzy zajmują się poradnictwem dla ludzi dorosłych.

Autorka spożytkowała ogromną literaturę, którą krytycznie i problemowo wykorzystwała do przedstawienia problematyki poradnictwa zawodowego jako systemu działań koncentrując się na działalności pracującego w nim doradcy za-

wodu dla sformułowania systematycznej propozycji optymalizacji modeli działalności doradcy.

Praca ta ma charakter studium teoretycznego oraz podręcznika dla adeptów teorii i praktyki jako nauki o poradnictwie.

Ryszard Parzęcki

Supermożliwości twojego umysłu. Jak uczyć się trzy razy szybciej

Katarzyna Gozdek-Michaëlis, Comes,
Warszawa 1994, s. 142

Autorka książki jest wykładowcą języka angielskiego dla obcokrajowców w International University-Europe w Bushy (W. Brytania). Prezentowana książka jest owocem jej uczestnictwa w pracach i badaniach angielskiego Stowarzyszenia na rzecz Efektywnego Ucznienia się (SEAL). Stowarzyszenie to zajmuje się propagowaniem najnowszych niekonwencjonalnych metod nauczania i uczenia się. Metod opartych na tzw. głębokim poziomie, tj. sięgających do głębokich pokładów świadomości. Są to m.in. sugestologia, programowanie neurolingwistyczne, kinezylogia edukacyjna, hipnoza i psychosynteza.

Książka ma — według zamierzeń autorki — uzmysłowić czytelnikowi i nauczyć go, jak uruchomić swoje rezerwy umysłowe, w które każdy człowiek jest wyposażony. Ma także być inspiracją do odkrywania własnych praw i metod uczenia się.

Punktem wyjścia rozważań autorki jest stwierdzenie, że tradycyjne szkolnictwo wpoilo w nas przekonanie, że sztuka uczenia się jest jedna i to, czego należy się uczyć i jak to robić, nie podlega dyskusji. Tymczasem jesteśmy wszyscy zróżnicowani, mamy inne potrzeby i motywacje i w praktyce to, co wynosimy ze szkoły, nie bardzo przystaje do tego, czego naprawdę w życiu potrzebujemy, tj. umiejętności komunikowania się z ludźmi i życia z najbliższymi, szybkiego rozumienia i dostosowywania się do zmieniających się sytuacji życiowych, umiejętności myślenia oraz optymalnego działania i funkcjonowania w życiu osobistym i profesjonalnym.

Główna teza, na której autorka opiera całe rozumowanie jest następująca: do tej pory nauczanie i uczenie się opiera się na analizie, poszatkowaniu i rozłożeniu wiedzy na elementy pierwsze, czyli dany problem należy rozłożyć na części, żeby mieć wyobrażenie całości. Pisze ona: „Sama nauka podzielona jest na dziedziny, pola i półka... tylko, że w miarę dalszych podziałów, tych oddzielnych części robi się coraz więcej. Zaczynają one pasować do więcej niż jednej dziedziny, z której się początkowo wyodrębniły... robi się coraz większe zamieszanie i zamiast coraz lepszego zrozumienia, uzyskujemy coraz większy chaos” (s. 30). I to jest — zdaniem K. Gozdek-Michaëlis — błąd. Tak uczyć się i nauczać nie należy. „To tak, jakby naukowcy zakładali, że gdy rozbiorą np. chleb na czynniki pierwsze, to otrzymają pełny zestaw składników wyjściowych: mąkę, drożdże, wodę, tłuszcz. Zdają się oni nie zauważać, że coś ważnego zachodzi w procesie pieczenia” (s. 31).

Prawidłowe nauczanie i uczenie się

występuje natomiast wówczas, gdy dane zagadnienie jest ogarniane całościowo, czyli holistycznie, gdy uczy myślenia polegającego na symbiozie syntezy z analizą. „W momencie, gdy będziemy mieli obraz i wycucie całości, poszczególne części same się wyodrębnią i dopasują do siebie. Weźmy na przykład puzzle. Dużo łatwiej jest złożyć poszczególne części łamigłówek, gdy uprzednio zerknijemy na gotowy obrazek. Wyobraź sobie układanie 500 osobnych części w całość, o której nie masz pojęcia” (s. 32).

Podobnie jest — jak twierdzi autorka — z uczeniem się. Trzeba odzwyczaić się od myślenia, że po kawałkach dotrzemy do całości. Jest to najzmudniejsza ze zmudnych dróg. Tak więc „Trzeba najpierw zacząć ogarniać zagadnienia całościowo, z perspektywy zintegrowanych półkul mózgowych... dopóki tego nie osiągniemy pozostaniemy na zawsze zamknięci w starych schematach myślowych i niczym koń w kieracie będziemy zawsze poruszać się po tym samym wydeptanym torze” (s. 31).

Zatem efektywne, przyspieszone uczenie się polega na symbiozie syntezy i analizy z pełnym wykorzystaniem obu półkul mózgowych, najlepiej w harmonii fizycznej i umysłowej człowieka.

Opierając się na tym założeniu autorka w 10 rozdziałach książki przedstawia swoje poglądy na sztukę nauczania i uczenia się: jak efektywnie wykorzystywać w tych procesach pamięć, jak robić twórcze notatki, jak szybko czytać, bezstresowo zdawać egzamin etc.

Praca K. Gozdek-Michaëlis „Ameryki nie odkrywa”. Większość jej poglądów od dawna jest wykorzystywana w polskiej dydaktyce, zwłaszcza w technologii pracy

umysłowej. To jest tak jak z zagranicznymi ekspertami, którzy przyjeżdżają do Polski, ażeby za wielkie pieniądze uczyć naszych fachowców prawd dla nich oczywistych. Przeczytać ją jednak warto. Choćby po to, ażeby przekonać się, że polska teoria dydaktyki nie odbiega daleko od osiągnięć teorii Europy Zachodniej i Stanów Zjednoczonych.

Stanisław Karaś

Polityka zatrudnienia i rynku pracy w Republice Federalnej Niemiec

Zenon Wiśniewski, Toruń 1994.

Książka jest zwięzłą rozprawą, w której poddano krytycznej analizie politykę zatrudnienia i rynku pracy w gospodarce rynkowej RFN w latach 1967—1992. Analiza uwzględnia trzy główne obszary programowe.

Pierwszy obszar obejmuje zagadnienia makroekonomiczne bezrobocia i podstawy teoretyczne polityki zatrudnienia i rynku pracy. W drugim obszarze krytycznie oceniono keynesistowską politykę pełnego zatrudnienia. Nowe wyzwania w procesie transformacji byłej NRD stanowią trzeci obszar rozprawy.

W rozprawie akcentuje się ograniczone możliwości polityki rynku pracy oraz potrzebę zlikwidowania barier polityczno-organizacyjnych i prowadzenia aktywnej polityki rynku pracy przy zastosowaniu odpowiedniej polityki pieniężnej, finansowej i płac.

W rozprawie przedstawiono kolejno:

- makroekonomiczne ramy bezrobocia,
- możliwości i granice polityki zatrudnienia i rynku pracy,
- źródła finansowania polityki zatrudnienia,
- doświadczenia lokalnej polityki rynku pracy i jej aspekty strategiczne,
- efekty zatrudnieniowe i budżetowe oraz ich bariery,
- aspekty zatrudnieniowe transformacji gospodarki wschodniemieckiej — dotychczasowe doświadczenia i nowe wyzwania polityki rynku pracy.

Wartość opracowania zwiększa odrębne potraktowanie części wschodniej i zachodniej Niemiec. Konstrukcja rozprawy jest przejrzysta. Pozwala ona ocenić politykę zatrudnienia i rynku pracy w rozwiniętej gospodarce rynkowej typu socjalnego oraz jej problemy w procesie transformacji.

Problematyka książki, a zwłaszcza jej ostatnie rozdziały mają odniesienie do sytuacji na rynku pracy w Polsce. Rozwiązania w zakresie zatrudnienia i bezrobocia w Niemczech zarówno w skali makro jak i mikro mogą być przydatne w pracy administracji centralnej i terenowej — Urzędu Pracy oraz WUP i RUP.

Niezależnie od wniosków, jakie może wysnuć uważny czytelnik z lektury poszczególnych rozdziałów do realizacji programu zwalczania bezrobocia w Polsce Autor rozprawy sformułował wnioski w podrozdziale „Wnioski z doświadczeń niemieckich dla Polski”.

Stanisław Suchy

Nauczyciel przechodzi na emeryturę

Maria Pierzchalska, Wojewódzki Ośrodek Metodyczno-Politechniczny Radom, 1994, s. 60.

Trzeba zaiste tęgich specjalistów, którzy w miarę swobodnie potrafią poruszać się w gąszczu przepisów emerytalno-rentowych. Polski system emerytalno-rentowy tworzy bowiem — obok kilkakrotnie modernizowanej ustawy z dnia 14 grudnia 1982 roku — ponad trzydzieści aktów prawnych. Dobrze się więc stało, że dr Maria Pierzchalska, dyrektor oddziału ZUS, napisała a Wojewódzki Ośrodek Metodyczno-Politechniczny w Radomiu wydał poradnik zatytułowany „Nauczyciel przechodzi na emeryturę”, adresowany do wszystkich, którzy po wielu latach pracy zamierzają skorzystać z dobrodziejstw tego systemu i otrzymać swoją zasługę, bo *emeritus* znaczy zasłużony. Wbrew tytułowi poradnik może być wykorzystany nie tylko przez nauczycieli, są w nim bowiem zawarte przepisy emerytalno-rentowe dotyczące wszystkich grup pracowników, natomiast nauczyciele znajdą wyjaśnienie i rzetelną interpretację swoich uprawnień wynikających z Karty Nauczyciela. Poradnik może i powinien znaleźć się w podręcznej biblioteczce i dyrektora szkoły, i księgowej, bo — jak wynika z przepisów przypomnianych przez Autorkę „Zakład pracy przygotowując wniosek o emeryturę lub rentę zobowiązany jest wskazać pracownikowi najkorzystniejsze kolejne lata z okresu, z którego ustala się podstawę wymiaru oraz wyliczyć wskaźnik podstawy wymiaru” (s. 27).

W poradniku wyjaśnione zostały podstawowe pojęcia, opisane zostały warunki uzyskiwania i tryb postępowania przy składaniu wniosków o świadczenia. Całość uzupełniają wzory formularzy i wykaz obowiązujących przepisów.

Bogdan Majorek

Podstawy organizacji i kierowania w oświacie

Władysław Kobylański, MCNEMT, Radom 1994.

Monografia zawiera ogólną charakterystykę wiedzy o organizacji w oświacie, prakseologicznych podstawach, formułowaniu celów, planowaniu pracy, pozyskiwaniu zasobów, organizowaniu działań, kontroli, kierowaniu, stylach i strategiach kierowania ludźmi, współpracy z otoczeniem oraz kulturze organizacyjnej kierownika i jej implikacjach społecznych.

Książka może być wykorzystana jako podręcznik akademicki do przedmiotu „Organizacja i kierowanie w oświacie” wykładanego w szkołach wyższych kształcących nauczycieli.

Problemy i dylematy andragogiki

Praca zbiorowa pod redakcją Mieczysława Marczyka, MCNEMT, Radom 1994.

Zbiór rozpraw opisujących ogólne problemy i dylematy andragogiki jako

nauki. Omówiono teoretyczne podstawy nauczania i uczenia się, dylematy socjalizacji i wychowania dorosłych. Praca zawiera bogatą bibliografię.

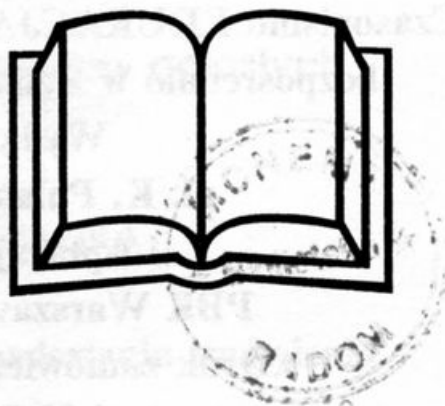
Książka adresowana jest do nauczycieli i organizatorów oświaty dorosłych oraz studentów kierunków pedagogicznych i nauczycielskich.

Polityka społeczna pomiędzy ideą a działaniem

Julian Auleytner, MCNEMT, Radom 1994.

Nauka o polityce społecznej jako idei i działaniu jest teorią służby człowiekowi. Teza ta znajduje potwierdzenie w rozważaniach o genezie kwestii socjalnej, doktrynach liberalizmu, socjalizmu, nacjonalizmu, katolicyzmu społecznego. Zamieszczono dokumenty międzynarodowego ustawodawstwa socjalnego.

Monografia jest adresowana do pracowników nauki i studentów uczelni humanistycznych, działaczy politycznych i samorządowych.



Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych.

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 15 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków łącznie ze spacjami). Informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” — do 5 stron maszynopisu — przygotowując je najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst w dwu egzemplarzach.
- Tekst powinien zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany **Literatura** (jeśli jest w tekście cytowana) oraz na oddzielnej kartce informacje o autorze (lub autorach): imię i nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułu bez porozumienia z Autorem.

Warunki prenumeraty

Czasopismo **EDUKACJA DOROSŁYCH** można prenumerować bezpośrednio w Redakcji kierując zamówienia na adres:

Wydawnictwo MCNEMT

ul. K. Pułaskiego 6, 26-600 RADOM

i wpłacając należność na konto:

PBK Warszawa I O/Radom 376600-1599

Druk zamówienia zamieszczono w numerze.

Cena 1 egz. wynosi 35.000 zł. Roczna prenumerata 140.000 zł.

Julian AULEYTNER

Polityka społeczna pomiędzy ideą a działaniem

Stanisław KACZOR

Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian

Władysław KOBYLIŃSKI

Podstawy organizacji i kierowania w oświacie

Stanisław SUCHY

Jak zdobyć zawód i pracę (Kto może pomóc)

Zbigniew ZABOROWSKI

**Współczesne problemy psychologii społecznej
i psychologii osobowości**

Systemy i standardy kształcenia zawodowego

Praca zbiorowa pod red. Henryka BEDNARCZYKA

Problemy i dylematy andragogiki

Praca zbiorowa pod red. Mieczysława MARCZUKA

Problemy współczesnej edukacji

Praca zbiorowa pod red. Jerzego STOCHMIAŁKA

Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych

Praca zbiorowa pod red. Tadeusza WUJKA

Polska bibliografia oświaty dorosłych

Praca zbiorowa pod red. Tadeusza WUJKA

Realizujemy sprzedaż wysyłkową po nadesłaniu zamówienia

Prenumerata:

Pedagogiki Pracy (półrocznik)

Edukacji Dorosłych (kwartalnik)

CN 277/2

**MIĘDZYRESORTOWE CENTRUM NAUKOWE
EKSPLOATACJI MAJĄTKU TRWAŁEGO
otrzymuje nazwę
INSTYTUT TECHNOLOGII EKSPLOATACJI**

*Rozporządzenie Rady Ministrów
z dnia 4 października 1994 r.*