

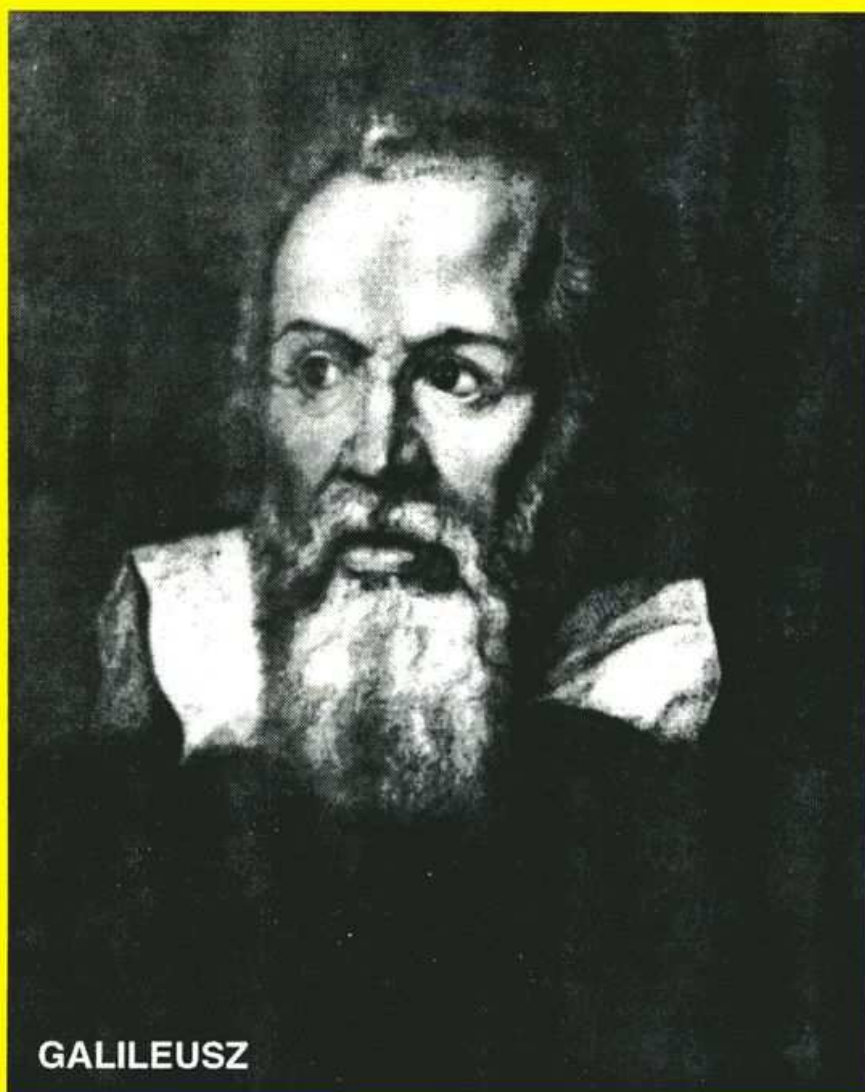
# EDUKACJA DOROSŁYCH

3(9)/95

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK

## 3/95



**GALILEUSZ**

#### W NUMERZE

PROBLEMY OŚWIATY  
DOROSŁYCH W POLSCE  
I NA ŚWIECIE

KSZTAŁCENIE KURSOWE  
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY

KONFERENCJE SEMINARIA  
SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

INSTYTUT  
TECHNOLOGII  
EKSPLOATACJI

STOWARZYSZENIE  
OŚWIATOWCÓW  
POLSKICH

KRAJOWY  
URZĄD  
PRACY

WYŻSZA  
SZKOŁA  
PEDAGOGICZNA  
TWP

ZWIĄZEK  
ZAKŁADÓW  
DOSKONAŁENIA  
ZAWODOWEGO

# DEMOKRACJA A OŚWIATA KSZTAŁCENIE I WYCHOWANIE

**II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny, Toruń 31.08—2.09.95**

- I. Główne indywidualne wystąpienia plenarne
- II. Dwa plenarne wielogłosy
- III. Grupy robocze subdyscyplin pedagogicznych (w tym E — Edukacja zawodowa i oświata dorosłych wobec szans i zagrożeń)
- IV. Sympozja problemowe:
  - Wyzwania pluralizmu, nowoczesności i społeczeństwa obywatelskiego
  - Aksjologia i etyka w edukacji
  - Nowe modele i technologie kształcenia
  - Nauczyciel i uczeń
  - Dzieci i młodzież: Kapitał czy kłopot?

Komitet Organizacyjny w Instytucie Pedagogiki UMK pod kierunkiem prof. R. Schulza  
(ul. Gagarina 11, 87-100 Toruń)

## PEDAGOGIKA PRACY WOBEC WYZWAŃ WSPÓŁCZESNOŚCI

**Międzynarodowa Konferencja Naukowa, Radom 13—14.11.1995**

- Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy
- Elastyczne technologie kształcenia zawodowego
- Edukacja zawodowa a rynek pracy

Organizatorzy: Zespół Pedagogiki Pracy KNP PAN, Krajowy Urząd Pracy, Instytut Badań Edukacyjnych, Katedra Pedagogiki Pracy WSP w Bydgoszczy, Wydział Nauczycielski WSI w Radomiu, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Biuro Koordynacji Programu TESSA, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, ul. K. Pułaskiego 6, tel. 447-78, fax 44760



# **EDUKACJA DOROSŁYCH**

**3(9)/95**

## **WYDAWCY**

**Instytut  
Technologii  
Eksploatacji**

**Krajowy  
Urząd Pracy**

**Wyższa Szkoła  
Pedagogiczna  
TWP**

**Związek  
Zakładów  
Doskonalenia  
Zawodowego**

**Stowarzyszenie  
Oświatowców  
Polskich**

## **RADA PROGRAMOWA**

Prof. dr hab. Julian Auleytner, dr inż. Henryk Bednarczyk, dr Winfried Höhn, prof. dr hab. Stanisław Kaczor, Andrzej Kirejczyk, mgr Zbigniew Kuźmiński, mgr Andrzej Piłat, prof. dr hab. Igor P. Smirnov, prof. dr hab. Tadeusz Wujek

## **REDAKCJA**

Henryk Bednarczyk (p. o. redaktora naczelnego), Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Adam Rybakiewicz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław Suchy, Joanna Fundowicz, Joanna Iwanowska.

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

144. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

**PROBLEMY OŚWIATY  
DOROSŁYCH W POLSCE  
I NA ŚWIECIE**

**KSZTAŁCENIE KURSOWE  
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY**

**KONFERENCJE,  
SEMINARIA, SYMPOZJA**

**CO WARTO PRZECZYTAĆ**

**INFORMACJE**

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1995

---

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

# EDUKACJA DOROSŁYCH

3(9)/95

<b>Od Redakcji</b> .....	5
--------------------------	---

## PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE

7

<b>Hermann Schmidt:</b> 25 lat Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego w Berlinie .....	7
<b>Janusz Sztumski:</b> Kult fachowości .....	10
<b>Marek Gawrysiak:</b> Kwalifikacje kluczowe i rola niezawodnego kształcenia ogólnotechnicznego w ich nabywaniu .....	15
<b>Elżbieta Trafiałek:</b> Polska starość demograficzna wyzwaniem dla edukacji .....	19
<b>Jerzy Stochmialek:</b> Doskonalenie systemu dydaktycznego studiów zaocznych .....	29
<b>Henryk Bednarczyk, Maria Pawłowa:</b> Naukowo-metodyczne aspekty jakości edukacji zawodowej dorosłych .....	36

## KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

42

<b>Andrzej Piłat:</b> Referat Prezesa Zarządu Głównego ZZDZ wygłoszony na zebraniu sprawozdawczo-wyborczym Krajowej Rady (27 IV 1995 r.) .....	42
<b>Kazimierz Denek:</b> Krajoznawczo-turystyczna edukacja dorosłych .....	49



<b>Grażyna Tadeusiewicz:</b> Doradca zawodowy w Centrum Kształcenia Ustawicznego .....	57
<b>Marian Najdychor:</b> Aktualne kierunki działalności Ochotniczych Hufców Pracy .....	61
<b>Agnieszka Żebrowska:</b> Działalność wychowawczo-opiekuńcza Ochotniczych Hufców Pracy .....	67
<b>Wanda Lang:</b> Inicjatywy edukacyjne Stowarzyszeń Księgowych w Polsce .....	70
<b>Joanna Kuciel:</b> Kształcenie komputerowe dorosłych .....	72

## **EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY** 78

<b>Artur Janas, Mariola Wilmanowicz:</b> Aktualna i przewidywana sytuacja w zatrudnieniu u głównych pracodawców województwa toruńskiego (badanie ankietowe) .....	78
<b>Kazimierz Stojek:</b> Z doświadczeń edukacji bezrobotnych w województwie radomskim .....	83
<b>Stanisław Suchy:</b> Inkubatory przedsiębiorczości a edukacja bezrobotnych .....	88
<b>Aneta Strużyna:</b> Miejsce edukacji w poglądach młodzieży bezrobotnej .....	90
<b>Andrzej Tymiński:</b> Interesujące, dobre, potrzebne, ale... .....	95

## **KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA** 98

## **CO WARTO PRZECZYTAĆ** 102

## **INFORMACJE** 113

<b>Leon Jerzy Grabowski</b> .....	113
-----------------------------------	-----

## *Od Redakcji*

*W czasie wakacji po wielu trudnych dyskusjach i uzgodnieniach Sejm uchwalil nowelizację ustawy o systemie oświaty. Długie, lecz, trzeba podkreślić, dobre przygotowanie pozwoliło na sprawne i szybkie przyjęcie ustawy. Wypaliły się emocje i na progu roku szkolnego o wprowadzonych racjonalnych zmianach porządkujących wiele istotnych spraw edukacji jakby zapomniano. Jest to chyba również dowód wykonania dobrej roboty przez zespoły pracowników Ministerstwa Edukacji Narodowej, Komisje Sejmowe i konsultujących prace przedstawicieli Związków Zawodowych. Cieszy, że i w naszym kraju można się porozumieć. Ten krok budzi nadzieje na porządkowanie kolejnych dziedzin edukacji. Ważnym wydarzeniem naukowym był II Ogólnopolski Zjazd Pedagogiczny w Toruniu, obradujący od dnia 31.08. do 2.09.1995 r. pod hasłem „Demokracja a oświata”. Sukcesem zakończyła się VI Ogólnopolska Sesja Andragogiki w Kaliszu (15—17.05.1995 r.). Bardzo interesujące referaty nadesłało wielu znanych uczonych na przygotowywaną Międzynarodową Konferencję Naukową: „Pedagogika pracy wobec wyzwań współczesności” w Jachrance, która odbędzie się w dniach 13—14.11.1995 r.*

*Jeśli uwzględnimy liczne monografie, które ukazały się w ostatnich miesiącach jako wynik prac badawczych, statutowych dofinansowanych przez Komitet Badań Naukowych, to można stwierdzić wyraźny wzrost aktywności naukowej środowiska pedagogicznego. O coraz lepszym dostosowaniu się do warunków rynkowych świadczą również efekty pracy Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego prezentowane w poprzednim numerze. Publikowany w tym numerze referat Prezesa Zarządu*

*Głównego ZDZ jest syntetycznym omówieniem edukacji zawodowej ZDZ. W lipcu Pan Andrzej Piłat został prezesem Krajowego Urzędu Pracy. Odnotowując ten awans jednego z doświadczonych organizatorów kształcenia zawodowego, a zarazem inicjatora i współzałożyciela naszego kwartalnika chcę wyrazić nadzieję, że będzie to stanowiło wyraźny impuls do znacznie aktywniejszej postawy urzędów pracy. Mimo ogromnych dokonań tego urzędu wydawało się, że brakowało dotychczas w tej instytucji szczególnie silnej indywidualności i osobowości, która dynamizowałaby i kreowała nowy, niezależny i efektywny kształt urzędów pracy.*

*Dwudziestopięciolecie działalności świętuje w tym roku Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego w Berlinie, od wielu lat kierowany przez Hermanna Schmidta. Życząc dalszego rozwoju zasłużonemu dla edukacji zawodowej Instytutowi wyrażamy nadzieje również na rozwój współpracy z polskimi instytutami naukowymi.*

*Proponuję zwrócić uwagę na artykuły o działalności Ochotniczych Hufców Pracy, o problemie starości demograficznej i wyzwaniach wobec edukacji, a także o krajoznawczo-turystycznych aspektach edukacji dorosłych. Polecam również inne artykuły problemowe i informacje.*

*W najbliższym numerze planujemy opublikować część materiałów konferencyjnych sesji: Edukacja a rynek pracy Międzynarodowej Konferencji „Pedagogika pracy wobec wyzwań współczesności”.*

*Henryk Bednarczyk*



# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

**Hermann Schmidt**

Federalny Instytut Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego (BIBB)  
w Berlinie

## 25 LAT FEDERALNEGO INSTYTUTU KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W BERLINIE

Powstanie Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego (BIBB) w Berlinie zmniejszyło w latach 60. nacisk dyskusji reformatorskich, żądających poszukiwania lepszych rozwiązań dla różnych dziedzin życia.

Polityka gospodarcza, zatrudnienia i edukacyjna oczekiwały, że uzyskają z badań ważną pomoc do opracowywania swoich planów. Niemiecka Izba Niższa Parlamentu (Bundestag) ustanowiła w 1969 r. Instytut Narodowy zajmujący się badaniami edukacyjnymi. Jego zadania zostały prawnie sprecyzowane następująco:

1. Wyjaśnianie podstaw edukacji.
2. Ustalanie treści i celów edukacji zawodowej.
3. Zapewnienie dopasowania edukacji zawodowej do rozwoju technicznego, gospodarczego i społecznego.

Prawodawca ustanowił organ Głównej Komisji Instytutu, która stała się swego rodzaju instytucjonalną bazą do współpracy między państwem reprezentowanym przez Rząd Federalny i Rządy Landów oraz partiami, pracodawcami i związkami zawodowymi.

Instytutowi Badań Edukacyjnych nie szczędzono w pierwszych latach ostrych sporów na tle edukacyjno-politycznym, które towarzyszyły wprowadzaniu ustawy edukacyjnej.

Praktyka i polityka potwierdziły zgodnie, że działalność w zakresie badań edukacyjnych oraz prace Instytutu będą miały ograniczenia, jeśli nie zostaną jasno określone.

To zdarzyło się z ustawą z 1976 r. wspierającą obszar edukacyjny, która po jej unieważnieniu i zmianach została ustanowiona jako następna ustawa wspierająca edukację.

Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego na podstawie tych ustaw przyjął od kompetentnych ministerstw:

- Problemu węzłowego wspierania ponadzakładowych placówek edukacyjnych dla małych i dużych przedsiębiorstw.
- Program badań modelowych innowacji edukacji zawodowej.
- Program uporządkowania klasyfikacji zawodów, modeli zawodowych oraz aktualizacji, modernizacji.
- Ujednoczenie niemieckich programów dla nowych landów w zakresie podnoszenia kwalifikacji personelu pedagogicznego zajmującego się edukacją zawodową oraz wdrażanie programu transferu innowacji.

Realizowane są prace na zamówienie: w ramach rocznych raportów edukacyjnych Rządu Republiki Federalnej Niemiec, opracowania dotyczące dokształcania oraz znaczne ilości zróżnicowanych prac badawczych, które obejmują zakres od badań socjologicznych kształcenia i kwalifikacji, poprzez zawodowo-pedagogiczne badania programów i badania dydaktyczne aż do analiz edukacyjno-ekonomicznych kosztów i rentowności kształcenia zawodowego.

W ostatnich latach Instytut przejął koordynację w Republice Federalnej Niemiec programów Unii Europejskiej, a od 1993 r. realizuje program wspierania edukacji zawodowej w Europie Środkowej i Wschodniej. W realizacji tych zadań Instytut wykorzystuje swoje wieloletnie doświadczenie we współpracy z zagranicznymi Instytutami Badawczymi w zakresie uzgodnionym z Rządem Republiki Federalnej Niemiec dla międzynarodowej współpracy dotyczącej edukacji zawodowej.

Powołano się przy tym na sformułowanie:

Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego nie jest typowym instytutem badawczym. Jemu powierzono nie tylko dokonywanie badań w zakresie edukacji zawodowej, lecz także zadania administracyjne oraz funkcje doradcze. Żadne ustawowe zamówienie nie istnieje samo dla siebie. Działalność badawcza jest podstawą dla wykorzystania wyników w praktyce administracji i doradztwa, a analiza praktyki może wyzwolić potrzeby badawcze.

Odnosnie rozwoju systemu edukacji zawodowej i środków porządkujących ten system pracodawcy i związki zawodowe stosują metodę konsensusu, ponieważ panuje pogląd, że bez stosownej woli zaangażowanych nie mogą uzyskać powodzenia decydujące innowacje oraz niezbędna aktualizacja i modernizacja treści i celów kształcenia.

Na tym tle Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego tworzy platformę dla dialogu zainteresowanych. Badanie edukacyjne, co jest funkcją instytucji naukowej,

przygotowanie solidnych danych analiz wspiera funkcje doradztwa i pozwala znajdować rozstrzygnięcia w planowaniu innowacji. Projekty badawcze Instytutu są w znacznym stopniu tworzone przez naukowców, pracodawców, związki zawodowe i aparat państwa z uwzględnieniem analizy stanu i perspektyw dalszego rozwoju edukacji zawodowej.

W ostatnich latach zjednoczenie Niemiec postawiło przed Instytutem nowe wielorakie zadania. Widać przy tym wyraźnie posiłkową funkcję badań.

Przed 25 laty było wiele optymizmu, że dzięki reformom zmienią się stosunki społeczne i usunięte zostaną strukturalne niedobory m.in. w zakresie edukacji zawodowej. Wiele zostało osiągnięte. Wynikiem tego procesu jest niemiecka edukacja zawodowa, określana w skali międzynarodowej jako wzorcowa.

Dzisiaj panuje w wielu dziedzinach, zwłaszcza w opracowaniach kwalifikacyjnych przekonanie rosnącej niepewności siebie.

Przełom ekonomiczny i społeczny na początku lat 90. postawił nowe wyzwania badaniom edukacji zawodowej. Wynika z nich, że w zakresie edukacji zawodowej nastąpi proces zawężania organizacji pracy, spłaszczania poziomów hierarchicznych z całościowym opracowaniem zadań. Spowoduje to poważne konsekwencje dla planowania zatrudnienia, ukształtowania procesów kształcenia i doksztalcania oraz dla dróg kariery zawodowej. Nastąpi rozwój nowych obszarów działalności z rosnącym zatrudnieniem w zakresie wykorzystania wolnego czasu, mediów, turystyki, zdrowia, opieki i ubezpieczeń. „Uzawodowienie” tych działalności w sensie kształcenia w uznawanych zawodach wymaga badań dotychczasowych profili zawodowych celem opracowania nowych kombinacji kwalifikacyjnych i nowych zadań.

We wszystkich tych dziedzinach Instytut dokonuje analiz, przygotowuje diagnozy i rozwiązania.

Trzy poniższe priorytety:

- ścieżka aktywności i drogi kariery zawodowej absolwentów z wykształceniem zawodowym,
- nowe zawody — nowe obszary zatrudnienia,
- indywidualizacja i różnicowanie stanowią w roku jubileuszowym nowy akcent dla przyszłej pracy badawczej Instytutu.

Zadaniem i obowiązkiem Instytutu BiBB, jako partnera politycznego i z dziedziny praktyki, jest konsekwentne i niezawodne przyczynianie się do dalszego rozwoju i doskonalenia edukacji zawodowej w interesie społeczeństwa naszego kraju. To jest miara, którą będziemy także odmierzać w ciągu nadchodzących 25 lat.

(przedruk z *Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis* nr 4/95)



## KULT FACHOWOŚCI

### Określenie problemu

Żyjemy w czasach **kultu fachowości**, czyli w okresie tzw. **profesjonalizmu**, jak to się niekiedy ujmuje korzystając z obcojęzycznych terminów. W społeczeństwie, w którym dokonują się znacznie szybciej niż ongiś nieustanne, kolejne podziały pracy spowodowane rozwojem techniki i technologii produkcji, trzeba być nie tylko fachowcem, ale nawet specjalistą w coraz to węższych dziedzinach, jeśli chce się zajmować możliwie **dobrą pozycję** w strukturze danego społeczeństwa, tzn. taką, która zapewnia **godziwe wynagrodzenie i wysoki prestiż**.

Co to znaczy „godziwe wynagrodzenie”? Jest to taki zarobek, który umożliwia danemu człowiekowi życie na stosunkowo wysokim poziomie, uwzględniającym zarówno jego potrzeby egzystencjalne, jak i wyższe, które są określone stanem zaawansowania cywilizacyjnego danego społeczeństwa i rozwojem kulturalnym danej osoby. Jest to więc zarobek, który daje szansę na udział w konsumpcji dóbr materialnych i kulturalnych znacznie powyżej przeciętnych standardów istniejących w danym społeczeństwie.

Natomiast **wysoki prestiż** łączy się z **podziwem**, jakim cieszą się w konkretnym społeczeństwie ludzie określonych zawodów, zwłaszcza wtedy, gdy osiągają w nim perfekcję, czyli wykonują go w sposób mistrzowski. Jest on także następstwem szczególnego poważania, które bywa niekiedy łączone z przypisywaniem ludziom wykonującym dany zawód swoistych wpływów na różne sfery życia społecznego. Dla przykładu wskażmy takie zawody, jak dziennikarz, adwokat, lekarz itp.

Zauważmy, że od prestiżu zawodu spływającego na osoby, które go wykonują, trzeba odróżnić ich **autorytet**. Otóż autorytet danej osoby może być uwarunkowany jej przymiotami, które są szczególnie cenione w danej społeczności, a także zajmowanym przez nią stanowiskiem, wysoko notowanym w danej hierarchii zawodowej lub służbowej. Autorytet jest jednak zawsze związany z bardziej lub mniej wymiernymi zobiektywizowanymi właściwościami danych ludzi lub stanowisk, jakie zajmują w określonej hierarchii. Łączy się go więc ze szczególnie wysoko cenionymi wartościami, jakimi są np. duża wiedza i umiejętności, wyjątkowe osiągnięcia w jakiejś dziedzinie itp. lub też z posiadaną władzą i kompetencjami wynikającymi z danego stanowiska zajmowanego w centralnej albo lokalnej elicie władzy, nauki, sztuki itp. Jest on zatem zawsze wynikiem racjonalnej oceny walorów konkretnego człowieka lub jego pozycji społecznej.

Natomiast prestiż jest wynikiem określonych odczuć, mniemań, stereotypów czy nawet przesądów, jakie łączy się z określonym zawodem i osobami, które go wykonują. Jest on więc rezultatem mniej lub bardziej irracjonalnych ocen zawodu i ludzi związanych z danym zawodem.

Społeczne podziały pracy doprowadziły w ciągu wieków do ukształtowania się wielu rozmaitych zawodów i specjalizacji w ich obrębie. I w miarę rozwoju cywilizacyjnego obserwujemy pojawienie się kolejnych podziałów pracy powodujących wymienione skutki.

Niewątpliwie wszystkie zawody uzupełniają się i dopełniają w złożonym systemie produkcji i usług danego społeczeństwa. Wszystkie zawody są zatem społecznie **niezbędne**, co nie znaczy wcale, że są one także **równorzędne** ze względu na swoje znaczenie w wymienionym systemie. Wraz z podziałami pracy dokonuje się także **hierarchizacja** poszczególnych czynności produkcyjnych lub usługowych ze względu na to, jakie spełniają one funkcje na określonym etapie rozwoju społeczno-gospodarczego danego społeczeństwa. Są więc **tu** i **teraz** zawody mniej i bardziej ważne z punktu widzenia potrzeb organizacji procesu produkcji lub usług, co nie zawsze jest skorelowane z wynagrodzeniem i prestiżem, jaki się z nimi łączy.

Zwróćmy uwagę także na ten fakt, że w czasach rewolucji naukowo-technicznej, kiedy coraz częściej zaczynają pojawiać się automaty coraz to nowszych generacji i zaistniały możliwości **automatyzacji** i **robotyzacji** procesów produkcyjnych i czynności usługowych, w podziałach pracy zaczynają uczestniczyć nie tylko ludzie. Otóż zaczynają uczestniczyć w nich również te **inteligentne narzędzia**, jakimi są automaty zdolne do perfekcyjnej realizacji zadanych im programów, obejmujących złożone czynności oraz do sterowania swoją pracą i kontrolą jej wyników, a nawet do korygowania ewentualnych uchybień.

Pojawienie się automatów w postępujących współcześnie podziałach pracy doprowadziło do takiej sytuacji, w której pewne zawody związane z wykonywaniem rozmaitych czynności dotyczących np. obróbki rozmaitych tworzyw, montażu różnych elementów oraz zbierania i przetwarzania danych mogą przejąć roboty. Powoduje to, że niektóre zawody ulegają dezaktualizacji i tracą swój prestiż.

Nawet najlepiej przygotowany pod względem fachowym tokarz czy traser nie są w stanie konkurować z automatyczną obrabiarką lub z urządzeniem do trasowania, biorąc pod uwagę ilość i jakość wykonywanej pracy. Podobnie trudna byłaby konkurencja nawet sprawnego i biegłego rachmistrza z komputerem. Oczywiście, automatyzacja obejmuje nie tylko wymienione zawody i jej konsekwencje są bardziej brzemiennie w skutki niż to się wydaje.

Automaty mogą więc doskonale zastąpić ludzi na wielu stanowiskach pracy. Ponadto jako narzędzia, a nie istoty ludzkie, mają one jeszcze inne zalety. Nie obrażają się np. na przełożonych, nie ulegają okresowym stresom lub epidemiom grypy, nie strajkują i nie żądają podwyżek... Mają zatem tyle cech dodatnich, że warto inwestować w te wydajne przecież urządzenia, chociaż mają też jeden dość istotny mankament. Otóż w przeciwieństwie do pracujących ludzi niczego nie nabywają na rynku, a tym samym

nie stymulują produkcji lub usług, co nie jest sprawą błahą w gospodarce rynkowej. Jednak pomimo wspomnianego mankamentu i tego, że automatyzacja powoduje kurczenie się rynku pracy, a tym samym i wzrost bezrobocia, nic nie wskazuje na to, żeby można było ją ograniczać. Można natomiast zaobserwować inne zjawisko. Otóż na skutek kurczenia się rynku pracy zaistniała sytuacja, że każdy, kto chce uzyskać zatrudnienie musi być w coraz większym stopniu **konkurencyjny**, tzn. po prostu oferować więcej niż inni poszukujący pracy.

Oczywiście, ze wspomnianą konkurencyjnością na rynku pracy łączy się konieczność posiadania przez pracowników zdolności do szybkiego reagowania na zmieniające się potrzeby kwalifikacyjne w sferze produkcji i usług, a tym samym i gotowości do podnoszenia swojej fachowości i do specjalizowania się w rozmaitych dziedzinach.

### **Dążenie do fachowości w naszym społeczeństwie**

Czy i w jakim stopniu zdają sobie u nas ludzie sprawę ze skutków rewolucji naukowo-technicznej w interesującej wielu sferze społeczno-gospodarczej, tzn. związanej z kształceniem zawodowym, rynkiem pracy, możliwościami zatrudnienia i pracy w wyuczonym zawodzie itp. problemami? Trudno określić, jak wielu młodych ludzi wybierając zawód uświadamia sobie, że być może przez całe swoje życie zawodowe nie będą mieli możliwości po temu, aby pracować właśnie w wyuczonym zawodzie i zostaną zmuszeni do kolejnego wyboru innego zawodu. A jeśli nawet znajdą pracę w wyuczonym zawodzie, to czy będą mogli w danym zawodzie pracować aż do emerytury? Myślę, że nad takim pytaniem zastanawia się niewielu, chociaż nietrudno przecież dostrzec, że wiele zawodów dezaktualizuje się i przekwalifikowania stają się koniecznością. W coraz to większej ilości zawodów dostrzegamy także konieczność ciągłego doskonalenia swoich umiejętności i coraz to większej specjalizacji.

Jednak znakomita część ludzi — mniej czy bardziej świadomie — znajduje się także u nas pod wpływem kultu fachowości i dostrzega konieczność profesjonalizmu i specjalizacji nawet w wąskich dziedzinach. Starają się więc osiągać przygotowanie zawodowe, które umożliwi stosunkowo łatwe przekwalifikowanie się, czy też dążą do alternatywnych uprawnień zawodowych i dodatkowych kompetencji do wykonywania rozmaitych bardziej wyspecjalizowanych czynności profesjonalnych.

Także u nas inwestowanie w podnoszenie własnych kwalifikacji zawodowych i profesjonalne kształcenie dzieci staje się coraz bardziej modne. Ludzie dostrzegają trafnie, że najlepszym sposobem zapewnienia sobie lub swoim dzieciom godziwego życia jest osiągnięcie fachowości. Można zatem dostrzec, że rodzice — na miarę swoich możliwości — starają się usilnie, aby ich dzieci osiągały nie tylko wykształcenie, ale także dużą fachowość, która umożliwi zatrudnienie w dobrze płatnym i prestiżowym zawodzie.

Interesujące są dane opublikowane przez GUS w 1995 roku, dotyczące kształcenia. Otóż w świetle tych danych tylko 10% Polaków uważa, że nie warto kształcić się, bo od wykształcenia nie zależy kariera i tyle samo sądzi, że chroni ono przed bezrobociem.



Znacznie więcej docenia jednak znaczenie wykształcenia, zwłaszcza na wyższym poziomie, biorąc pod uwagę ten fakt, że dość szybko wzrasta ilość studiujących w rozmaitych szkołach wyższych, mimo poważnego wzrostu kosztów z tym związanych, które muszą ponosić sami zainteresowani. W porównaniu z 1990 rokiem — w którym studiował co dziesiąty Polak w wieku 19—24 lat — w roku 1994 studiował już co szósty. Świadczy to wyraźnie o wzroście znaczenia studiów w opinii społeczeństwa i o upowszechnianiu się przeświadczenia o tym, że uzyskanie fachowości umożliwi karierę zawodową.

Jak wiadomo także w okresie PRL zainteresowanie studiami było duże, zwłaszcza dla pracujących, i więcej było na ogół chętnych na studia niż limitowanych miejsc w poszczególnych szkołach wyższych. To duże zainteresowanie studiami łączyło się jednak często raczej z chęcią uzyskania określonego dyplomu **dla uzasadnienia zajmowanego stanowiska kierowniczego** w miejscu pracy, a nie dla **zapewnienia sobie po prostu zatrudnienia**. Bowiem na rynku pracy był wówczas popyt na siłę roboczą większy niż jej podaż. Nic więc dziwnego, że dyplom stawał się raczej argumentem uzasadniającym wcześniejszy lub późniejszy awans. I był to argument powszechnie akceptowany także ze względów moralnych, zwłaszcza gdy uzyskiwano go w rzetelny sposób.

Natomiast obecnie dyplom staje się elementem podnoszącym konkurencyjność danego pracownika na kurczącym się i to w skali światowej rynku pracy z przyczyn, na które wskazywałem wcześniej. Dążenie do uzyskania dyplomu szkoły wyższej jest zatem uwarunkowane w większym stopniu przesłankami **egzystencjalnymi** niż wartościami wyższego rzędu, związanymi np. z rozwojem intelektualnym, dążeniem do awansu itp. Trudno też dziwić się temu, że ludzie są skłonni ponosić często nawet relatywnie niemałe koszty związane z kształceniem, jeśli postępują właśnie zgodnie z zasadą *primum vivere...*

Godne odnotowania jest również to, że w obecnych warunkach społeczno-gospodarczych warstwa, jaką stanowią ludzie z wyższym wykształceniem, zwana **inteligencją**, uległa istotnym przeobrażeniom czy nawet rozkładowi. Znakomita jej część stała się po prostu **warstwą pracowników sfery budżetowej**, ulegając postępującej pauperyzacji, a tym samym i deprecjacji społecznej, z czym wiąże się także utrata posiadanego prestiżu. Zaś znikoma jej część przeszła do biznesu, i to na ogół nie ze względu na posiadane wykształcenie, dowartościowując pod względem intelektualnym nowo tworzącą się klasę średnią.

Aby stać się biznesmenem nie trzeba wcale wyższego wykształcenia, choć przydatna jest do tego określona fachowość w jakiejś dziedzinie, którą można osiągnąć w mniej lub bardziej uproszczony sposób poprzez rozmaite kursy itp. okresowe szkolenia. Swoistą osobliwością jest natomiast to, że wyższe wykształcenie jest nadal konieczne, aby uzyskać nawet nisko płatny etat w sferze budżetowej. Motywacje do studiowania są u nas zatem dość osobliwe.

Biorąc powyższe pod uwagę z dużym stopniem prawdopodobieństwa można przyjąć, że zaobserwowany w roku 1994 wzrost o 5% w stosunku do roku 1990 liczby uczniów liceów ogólnokształcących wiąże się z dążeniem rodziców do ułatwienia swoim

dzieciom podjęcia studiów w dowolnej szkole wyższej, co spowodowane jest potrzebą liczenia się ze wzrastającą konkurencyjnością na rynku pracy.

### **Czy warto kształcić się?**

Odpowiedź na powyższe pytanie powinna uwzględnić zarówno **społeczne**, jak i **ekonomiczne** aspekty.

W czasach rewolucji naukowo-technicznej racje społeczne przemawiają za tym, aby się kształcić i osiągać wysokie kwalifikacje w rozmaitych dziedzinach. Społeczeństwa o małym odsetku wykształconych ludzi nie będą mogły uczestniczyć w rozwoju cywilizacyjnym i w korzystaniu z jego dobrodziejstw.

Czy występuje współzależność pomiędzy długością czasu kształcenia lub jego jakością a wysokością uzyskiwanych zarobków lub karierą życiową danego osobnika? Prowadzone na ten temat badania potwierdzają wprawdzie generalnie istnienie takiej współzależności<sup>1</sup>. Ale nie przedstawia się ona jednak tak prosto. Bez wielkiego trudu można przekonać się o tym, że osobnik, który ukończył szkołę podstawową, średnią i następnie wyższą, czyli kształcił się około 17 lat, osiąga dopiero po 30. roku życia wynagrodzenie, jakie uzyskuje jego rówieśnik, poprzestający na szkole zawodowej, tzn. po około 10-letniej edukacji, gdy ma 24 lata.

Dopiero po 35 roku życia część ludzi z wyższym wykształceniem zaczyna uzyskiwać większe zarobki niż ich rówieśnicy, którzy poprzestali na niższym wykształceniu. Niekiedy wzrost ten jest nawet znaczny, ale nie dotyczy np. nauczycieli, młodszych pracowników nauki, sporej części lekarzy i inżynierów.

A więc nie nadzieja na wysokie zarobki skłania ludzi do studiowania. O wiele bardziej istotną rolę w tym względzie odgrywa raczej chęć zapewnienia sobie lub bliskim lepszej sytuacji na rynku pracy. I to wydaje się przede wszystkim skłaniać ludzi do podejmowania studiów nawet na kierunkach, które nie dają szans ani na wysoko płatną, ani prestiżową pracę po ich ukończeniu. Ale jednak mimo to zapewniają przecież przynależność do prestiżowej kategorii społecznej obejmującej osoby z wyższym wykształceniem, a tym samym uważanych za wysoko kwalifikowanych fachowców w rozmaitych dziedzinach, którym łatwiej będzie przystosować się do potrzeb rynku pracy.

Uważam, że tego rodzaju motywacje kształcenia można uznać za w pełni uzasadnione w czasach kultu fachowości.

### **Przypisy**

<sup>1</sup> Mam tu na myśli słynne badania Heleny Christiansen nad prawdziwością hipotezy: „im większa ilość lat nauki szkolnej — tym lepsza kariera ekonomiczno-zawodowa przejawiająca się w awansach i we wzroście uposażenia danego osobnika”, przeprowadzone w 1935 r., tzn. w czasie wielkiego kryzysu, które potwierdziły tę tezę.

## KWALIFIKACJE KLUCZOWE I ROLA NIEZAWODOWEGO KSZTAŁCENIA OGÓLNOTECHNICZNEGO W ICH NABYWANIU

### Wprowadzenie

Kwalifikacje kluczowe są konglomeratem aktualnej wiedzy fachowej, samodzielności, dopasowania, refleksji, świadomości i odpowiedzialności. W nabywaniu tych umiejętności istotną rolę może odgrywać niezawodowe kształcenie ogólnotechniczne. Pomaga ono wytworzyć obraz możliwości technicznych, jakie oferuje cywilizacja; pomaga zrozumieć dlaczego te, a nie inne kierunki rozwoju techniki należy popierać; jakie skutki dla jednostki i społeczeństwa mogą mieć nowości techniczne.

Punktem wyjścia do kariery zawodowej jest przede wszystkim nabyta wiedza fachowa. Jeżeli *poszukujący pracy przegląda oferty w czasopiśmie, to widzi, że firmy poszukują ludzi z kwalifikacjami, które są oferowane na studiach o kierunkach humanistycznych i społeczno-ekonomicznych. Poszukiwanymi umiejętnościami są: umiejętność komunikowania się z ludźmi, umiejętność samodzielnego zdobywania i przetwarzania informacji, kreatywność, umiejętność pracy w zespole oraz gotowość do przejmowania odpowiedzialności. Większość tych cech możemy określić więc jako kompetencje socjalne.*

Pojęcie kwalifikacji kluczowych pomaga odpowiedzieć na wiele aktualnych pytań w naszych dyskusjach o celach i treściach kształcenia ogólnotechnicznego. Celem artykułu jest próba przedstawienia istoty tego pojęcia oraz roli kształcenia ogólnotechnicznego w nabywaniu kwalifikacji kluczowych. Zanim jednak do tego dojdziemy, spróbujmy przedstawić najważniejsze zjawiska i wymagania, towarzyszące dzisiejszym rozważaniom na temat szkoły i kształcenia.

### Zjawiska i wymagania towarzyszące rozważaniom o kształceniu

Zjawiska i wymagania, towarzyszące rozważaniom nad rozwojem szkoły i kształcenia, można ująć w następujących punktach:

- Dożywotnie uczenie się. Dyskusja o przyszłościowe „społeczeństwo dożywotnio uczące się” (Life-long-Learnig-Society) jest reakcją polityki oświatowej na permanen-



tne przemiany i galopujący rozwój, którego jesteśmy świadkami. Stawiane jest przede wszystkim pytanie o *kształcenie skuteczne*.

- Zmiana wyuczonego zawodu. Z punktu widzenia produktu społecznego brutto, standard wykształcenia jest często widziany jako swego rodzaju oprocentowanie kapitału ludzkiego. Przed pedagogami i politykami oświatowymi stają ciągle zmieniające się zadania, na które muszą reagować. Gospodarka podlega przemianom. Zmieniają się również oczekiwania pracowników od przedsiębiorstw i ich kierownictwa. Wiele osób nastawia się na daleko idące zmiany w wykonywanym zawodzie, a nawet na jego zmianę.
- Popadanie w nowy analfabetyzm. Kolejna (czwarta?) rewolucja przemysłowa — skutek społeczeństwa ryzyka — sięga tak dalece w życie codzienne, że kwalifikacje, takie jak elastyczność i ciągle dalsze uczenie się, są niezbędne, aby nie popaść z powrotem w nowy analfabetyzm. Ten zaś sięga od problemów prostych (np. podczas obsługiwanego nowoczesnej techniki wideo) do rozległych (energia atomowa i zanieczyszczenie środowiska).
- Przemiana w otoczeniu zawodowym. Nowe technologie wymagają coraz więcej samodzielności i przeglądu całości. Zamiast rutynowego udziału w zadaniu częściowym (etapie zadania), stoimy dziś często przed zadaniem całościowym, które wszystkie etapy ma w jednym ujęciu.
- Przemiana struktury przemysłowej. Dochodzi do przełomu, który eksperci określają jako „neointeryaktywizm”. Chodzi tu o złożoną przemianę struktury przemysłowej, której podstawą wydaje się być zmiana od specjalizowanego podziału pracy do *procesów zsięciowanych*. Na miejscach pracy coraz bardziej wymagane są czynności planujące, organizujące i sterujące. Dopiero to ukryte tło wyjaśnia kwalifikacje wymagane w ogłoszeniach.
- Rośnie znaczenie i relatywizm wiedzy. Wyliczając właściwości, takie jak elastyczność, samodzielność i odpowiedzialność, widzimy jasno, że rosnące znaczenie wiedzy krzyżuje się z rosnącym relatywizmem wiedzy jaką dysponujemy. Dotychczas była zawsze mowa tylko o rosnącym znaczeniu wiedzy. Szkoła przekazywała treści, uniwersytety kształciły fachowo. Relatywizacja wiedzy objawia się dzisiaj tym, że maleje znaczenie szkoły jako instytucji głównie zajmującej się kształceniem.
- Skracanie okresu szkolnego. Postulat skrócenia okresu szkolnego staje się coraz bardziej racjonalny i realny. W wielu krajach można studiować na uniwersytecie nie mając matury, a tylko wykształcenie zawodowe. Jeżeli miałyby to nastąpić u nas, to wzmocnione zostanie obserwowane już rozluźnienie między rodzajem ukończonej szkoły a rodzajem doksztalcenia się.
- Rosnąca rola doksztalcenia się. Także kształcenie po ukończeniu obowiązkowego okresu szkolnego nie jest skończone. Dewizą staje się doksztalcenie. Z drugiej strony pedagodzy ciągle podkreślają, jak ważne jest takie pierwotne kształcenie szkolne, w którym nauczyciel przekazuje uczniom określone kwalifikacje formalne. W zwią-

ku z tym aktualna staje się dla szkoły ogólnokształcącej nowa teoria kształcenia, która dotychczas ma miejsce tylko w ramach wykształcenia uniwersyteckiego: pojęcie „kwalifikacji kluczowych”.

## **Kwalifikacje kluczowe**

Pojęcie to powinno pomóc w odpowiedzi na wiele aktualnych pytań naszych dyskusji o polityce kształcenia. Zdefiniowanie tego pojęcia nie jest oczywiście łatwe. Jednym z pierwszych, który próbował się nim zająć, był D. Mertens, który w napisanym w 1974 r. artykule „Kwalifikacje kluczowe. Tezy kształcenia szkolnego dla nowoczesnego społeczeństwa”, pisze tak: „Kwalifikacje kluczowe są nadrzędnymi celami i elementami kształcenia, które tworzą klucz do szybkiego i nieutrudnionego odkrycia zmieniającej się wiedzy specjalistycznej” [1]. Za tą definicją ukrywa się to, co jest znane od dawna. Już Humboldt zauważył, że „uczeń jest dojrzały wtedy, gdy nauczył się tak dużo, że jest w stanie uczyć się sam dla siebie”, i opisywał w ten sposób coś, co można by określić dzisiejszym pojęciem kwalifikacji kluczowych.

Wiedza, jaką dysponuje ludzkość, rośnie wykładniczo. Tak brzmi podstawowa teza Mertensa. Z tego powodu wykształcenie ogólne jest coraz trudniejsze do zdefiniowania za pomocą kryteriów treściowych. Dlatego Mertens rozważa przekazywanie kwalifikacji działających długoterminowo. U podstaw jego tezy leży przypuszczenie, że konsekwencją utraty wiedzy jest utrata samodzielności i dojrzałości. To zaś może zagrażać demokracji, ponieważ najgłówniejszą jej podporą jest właśnie dojrzałość obywateli.

Jeżeli w połowie lat siedemdziesiątych naukowcy ostro atakowali poglądy Mertensa, ponieważ teoria ta stawiała w wątpliwość dualny system kształcenia zawodowego, to dziś gospodarka zmieniła ich nastawienie. Ma ona nadzieję na zakotwiczone w podmiocie trwałe kwalifikacje, których zalety są oczywiste: skrócony okres kształcenia przy wyraźnym zaangażowaniu pracowników. Doksztalcenie i kształcenie uzupełniające padają na podatny grunt.

Dla pedagoga, który musi te wymagania kształcenia przetwarzać w czyn, sytuacja nie jest łatwa. Tak zachwalane zamierzenie „kwalifikacji kluczowych” nie pozwala się podejść bezpośrednio. Takie pojęcia ogólne wywołują w praktyce dyskusję, a mianowicie o treściach i potrzebnym dla nich czasie. Do tego dochodzi pytanie: Jak wygląda zdolność do transferu tego, co zostało nauczone? Chodzi tu o to, że prawdopodobnie nie istnieje żadna generalna elastyczność, żadna mobilność czy zdolność abstrahowania, która pozwalałaby się przenosić w tym samym stopniu na najróżnorodniejsze sytuacje życia człowieka. Kompetencje w rodzaju kwalifikacji kluczowych są konglomeratem zdolności i umiejętności. Przy tym samodzielność i dojrzałość opisują także zachowania, które — oprócz przekazywania czystej wiedzy — muszą być położone u podstaw dziś często umykającego lub pomijanego pojęcia, jakim jest wychowanie.

Wiedza musi być powiązana z działaniem. Jeżeli nie będziemy mówić o tym powiązaniu wiedzy i działania, to kwalifikacje kluczowe mogą ograniczać autonomię

jednostki. Zdarza się to na przykład wtedy, gdy degenerują się one do celu samego w sobie, to znaczy oddzielają się od wiedzy fachowej, odwartościowując ją — zgodnie z powiedzeniem: im mniej wiem, tym jestem bardziej elastyczny.

W ten sposób może być uczyniony krok w kierunku nadrzędnych kwalifikacji także w szkole. Nasz system szkolny potrzebuje przeciwwagi dla wszystkich reform przychodzących z zewnątrz. Przeciwwagą tą powinny być reformy wewnętrzne, idące przede wszystkim w kierunku elastyczności i samoorganizacji kształcenia na różnych poziomach. Sprzyjać to będzie realizacji coraz wyżej stawianych celów.

Nauczanie nie powinno być tylko orientowane zawodowo, ale dotyczyć całej struktury osobowościowej ucznia. Jako główne słowa kluczowe należy tu wymienić: pozytywną atmosferę uczenia się, kształcenie metodyczne, interakcję, wykształcenie określonych cnót pracy, ale także nowe zastanowienie się nad wychowaniem moralnym, np. zrozumienie odpowiedzialności za dobro wspólne.

Treści te były przekazywane zawsze przez dobrze rozumiane wykształcenie ogólne. To, co we wczesnych wiekach nazywało się kształceniem charakteru, jest dziś opisywane jako budowanie własnej tożsamości. Najważniejszą podstawą w obu przypadkach jest wychowanie do samodzielności. Jest ono nie tylko, jak to chcą uczynić nowe plany nauczania, zdolnością krytykowania i wykształceniem indywidualności wzniesionej do egoizmu, lecz również dopasowaniem i refleksją. Tylko od osobowości, ukształtowanej w tak wyważony sposób, można oczekiwać gotowości do podjęcia zadania i świadomej odpowiedzialności.

Sens kwalifikacji kluczowych leży w tym, aby uratować autonomię jednostki, zagrożoną przez całościowy rozwój społeczeństwa, by jej dalej nie osłabiać. W odniesieniu do wymagań gospodarki oznacza to, że obok wiedzy o możliwościach technicznych człowiek powinien rozumieć zjawiska duchowe i historyczne; przenikać stare i nowe problemy i nie obawiać się wyciągać z tego konsekwencji moralnych. W ten sposób wołanie o więcej „generalistów” w gospodarce otrzyma sens wartości postępowej w najlepszym tego słowa znaczeniu.

## **Rola i znaczenie kształcenia ogólnotechnicznego**

Jak w tym kontekście wygląda rola kształcenia ogólnotechnicznego? W czym kształcenie ogólnotechniczne może się przyczynić do nabywania kwalifikacji kluczowych? W jakim stopniu dotyczy całej struktury osobowościowej ucznia? Czy i w jakim stopniu wpływa na rozwój samodzielności? Jak w tym aspekcie powinny wyglądać cele i treści kształcenia ogólnotechnicznego?

W kontekście kwalifikacji kluczowych rola kształcenia ogólnotechnicznego wydaje się być nie do przecenienia. Oczywiście kształcenia dotyczącego bardziej tego, co nazywa się kulturą techniczną niż techniką. Kształcenie ogólnotechniczne nie jest bowiem kształceniem zawodowym. Pomaga ono uczniowi wytworzyć obraz możliwości technicznych, jakie oferuje mu cywilizacja; pomaga zrozumieć dlaczego te, a nie inne



kierunki rozwoju techniki należy popierać; jakie skutki dla jednostki i społeczeństwa mogą mieć nowości techniczne.

Ogólnokształcący przedmiot techniczny mógłby z powodzeniem wprowadzić uczniów w wiedzę orientacyjną i zdolność wydawania sądów o podstawowych zasadach stosowania systemów technicznych. Wiedzę o społecznych współzależnościach ich powstawania, stosowania i likwidowania. Jednym słowem wykształcić świadomość, że istota techniki leży poza techniką. Przy rosnącej przepaści między wykształceniem naukowo-technicznym a moralno-etycznym nie byłoby to mało. Czyż istnieje bardziej ogólny przedmiot, integrujący w sobie, jak właśnie kultura techniczna, pierwiastki matematyczne, przyrodnicze, społeczne, ekonomiczne i humanistyczne? Czy istnieje inny przedmiot, który ze swej natury oferuje większy konglomerat wiedzy i umiejętności, niezbędnych do nabywania kwalifikacji kluczowych? Na większość z tych pytań odpowiedź wydaje się być czysto retoryczna.

## Literatura

1. Solzbacher C.: „*Schlüsselqualifikationen als Weg zu größerer Fachkompetenz*. Deutsche Tribüne, Nr 61/1991

**Elżbieta Trafialek**

Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Kielcach

## **POLSKA STAROŚĆ DEMOGRAFICZNA WYZWANIEM DLA EDUKACJI**

Zgodnie ze standardami europejskimi Polska prawie od 30 lat, a z ogromną intensywnością od 10 lat, zmierza do uzyskania wysokiej lokaty wśród krajów starzejących się demograficznie.

Od momentu przekroczenia w roku 1966 tzw. „progu starości demograficznej”<sup>1</sup>, udział ludzi w wieku emerytalnym w ogólnej strukturze społeczeństwa polskiego rejestrowany jest coraz wyższymi wskaźnikami: w roku 1970 wynosił 8,5%, w 1988 r. — 9,6%, a w roku 1992 już 10,4% ogółu społeczeństwa stanowili ludzie w wieku 65 lat i więcej.

Prognozy demograficzne przewidują dalszą dynamikę tego procesu, co w konsekwencji w roku 2000 ma spowodować wzrost wskaźnika udziału ludzi w wieku 65 lat i więcej w ogólnej strukturze społecznej do 13,0%. Biorąc za punkt wyjścia strukturę wiekową oraz wskaźnik przyrostu naturalnego<sup>2</sup> w poszczególnych krajach europejskich — śmiało można założyć, że przy zachowaniu dotychczasowej tendencji, już za kilka lat Polska znajdzie się na mapie Europy w pierwszej dziesiątce krajów starych demograficznie. Obecnie wyższy wskaźnik udziału ludzi w wieku 65 lat i więcej w ogólnej strukturze społecznej występuje w Europie w 20 krajach, tj. w: Szwecji — 17,8%, Norwegii — 16,3%, Wielkiej Brytanii — 15,8%, Danii — 15,6%, Austrii i Niemczech — po 15,0%, Szwajcarii — 14,6%, we Włoszech — 14,5%, Francji i Belgii — po 14,3%, w Finlandii i na Węgrzech — po 13,6%, w Grecji i Hiszpanii po 13,4%, Bułgarii — 13,2%, Portugalii — 13,1%, Holandii — 13,0%, w Czechach — 12,6% na Ukrainie — 11,7% i w Rumunii — 10,6%, a na świecie w 4 krajach, tj. w: Stanach Zjednoczonych Ameryki i Japonii — po 12,6%, w Kanadzie — 11,6% oraz Australii — 11,4%<sup>3</sup>.

W ujęciu globalnym, w Europie Polska plasuje się na 17 pozycji, a na świecie na 20. Podobny jak w Polsce odsetek ludzi starszych, czyli 10,4%, występuje tylko na Białorusi i w Słowacji.

Obecnie nie ma żadnych przesłanek, na których można by oprzeć przypuszczenie, że proces starzenia się społeczeństwa polskiego ulegnie zahamowaniu na przestrzeni najbliższych kilkudziesięciu lat. Niż demograficzny wkroczył już do szkół podstawowych, a przyrost naturalny uległ znacznemu obniżeniu: z 9,6 w roku 1980 do 3,2 w roku 1994<sup>4</sup>. Niestabilna gospodarka narodowa, brak konstruktywnego programu reform, nieudolna prywatyzacja — powodują w konsekwencji nie tylko ogromną pauperyzację przeważającej części społeczeństwa, ale i katastrofalne w skutkach zachwianie poczucia bezpieczeństwa. Bieda nie sprzyja optymistycznemu patrzeniu w przyszłość, nie sprzyja też zatem planowaniu dużych rodzin, na dofinansowanie których nie ma środków w budżecie państwa. Według informacji GUS, w 1992 r. na jedno wolne miejsce pracy w Polsce przypadało 110 bezrobotnych, co wskazuje na bezprecedensowe w tym okresie w Europie zjawisko pojawienia się w Polsce ogromnego marginesu biedy. Dla porównania wskaźnik ten w analogicznym okresie wynosił: na Węgrzech — 27,7%, w Szwecji — 20,2, w Szwajcarii — 10,7, w Niemczech — 5,6, w Austrii — 4,4, w Czechach i Słowacji — 4,1, w Japonii — 2,6 i tylko w Hiszpanii utrzymywał się na poziomie 71,3. Wyższy od polskiego wskaźnik bezrobocia zanotowano jedynie w 1988 r. w Danii. Wynosił on wówczas — 207<sup>5</sup>.

Stopa bezrobocia w Polsce nadal rośnie w zastraszającym tempie: w maju 1992 r. wynosiła 12,9, w sierpniu — 13,8, a w lutym 1993 r. już 14,3<sup>6</sup>. Obecnie oficjalnie mówi się o ponad 3 mln bezrobotnych w Polsce, co przy ogólnej liczbie ludności — 38 418 tys. — stanowi 7,8% ogółu społeczeństwa. Dalsze 8 mln, według opinii Ministerstwa Pracy i Spraw Socjalnych<sup>7</sup>, stanowią emeryci i renciści, co daje kolejne 20,8% ogółu ludności i wreszcie dzieci oraz młodzież w grupie wiekowej od 0 do 18 roku życia — w liczbie 11,7 mln, czyli 30,4% ogółu społeczeństwa. Te 3 grupy pozostają na utrzymaniu innych

osób, ZUS lub budżetu państwa. W sumie, według danych szacunkowych, ponad 59,0% ogółu społeczeństwa nie pracuje na swoje utrzymanie.

Według opracowań GUS, w 1992 r. w Polsce na 100 osób w wieku produkcyjnym przypadało 73,2 osoby w wieku nieprodukcyjnym<sup>8</sup>, ale po uwzględnieniu bezrobocia i licznej grupy osób korzystających z wcześniejszych emerytur oraz rent inwalidzkich — wskaźnik ten można obliczyć na poziomie: na 100 osób aktywnych zawodowo przypadają 144 osoby nie pracujące. Nie są to z pewnością obliczenia szczegółowe, jako że nie uwzględniają osób kontynuujących naukę po ukończeniu 18 roku życia, niemniej jednak sądzę, że wystarczająco ilustrujące trudną sytuację finansową państwa, a co za tym następuje — pogłębiającą się biedę polskich rodzin. Żaden budżet państwa nie jest w stanie utrzymać takiego obciążenia, a należy pamiętać, że już od lat utrzymuje się on na poziomie wysokiego deficytu.

Polska transformacja społeczno-gospodarcza ma przed sobą jeszcze długą drogę i nawet przy zachowaniu dużej dozy optymizmu należy zakładać, że zarówno odzyskanie kondycji finansowej państwa, jak i odczuwalna poprawa bytu większości polskich rodzin nie nastąpi przed rokiem 2000. I te właśnie realia gospodarcze w sposób zasadniczy, a nie nawet najdoskonalsze ustawy i inne akty prawne, będą rzutowały na kształt przyszłej polskiej struktury demograficznej. Można zatem przewidywać, że wskaźnik przyrostu naturalnego nie wzrośnie do momentu uzyskania pełnej stabilizacji gospodarczej i społecznej w kraju. Tymczasem społeczeństwo polskie nadal będzie się starzeć.

Polska starość demograficzna nie jest przypadkiem odosobnionym na mapie Europy, jest raczej potwierdzeniem reguły, że wszelkie przemiany ustrojowe przynoszą określone konsekwencje gospodarcze i społeczne, między innymi w postaci: bezrobocia, przestępczości, rozwarstwienia społeczeństwa na bardzo bogatych i bardzo biednych, zmian w obrębie preferowanych systemów wartości, w mentalności społecznej, a także w postaci spadku wskaźnika przyrostu naturalnego.

Wraz z rozpadem ustroju socjalistycznego legła w gruzy „nadopiekuńczość” państwa a razem z nią poczucie bezpieczeństwa, głęboko zakorzenione w mentalności społeczeństw. Dawne dotacje z budżetu państwa sukcesywnie zastępowane są samofinansowaniem, a niekiedy i komercjalizowaniem się struktury służby zdrowia, oświatowo-wychowawczych, opiekuńczych, kulturalnych i usługowych. Obecnie korzystanie z sieci tych placówek wiąże się z ponoszeniem kosztów, na które większość rodzin po prostu nie stać, tak jak i w konsekwencji nie stać na powiększanie rodziny.

Sytuacja z czasem ulegnie zapewne poprawie, dochody ludności, wraz z normalizacją gospodarki, ulegną urealnieniu w stosunku do kosztów utrzymania i dopiero wtedy pojawi się prawdopodobieństwo powstania zmian w strukturze demograficznej społeczeństwa, zmian, które gwarantują ciągłość pokoleń.

Wszak w wielu krajach zaliczanych od kilkadziesiąt lat do tzw. grupy „państw starych demograficznie” — wskaźnik przyrostu naturalnego rośnie, między innymi: w Stanach Zjednoczonych Ameryki, Austrii, Szwecji i Szwajcarii. Znając wysoki poziom ich rozwoju gospodarczego można zaryzykować stwierdzenie, że tendencje do



rekonstruowania struktur demograficznych pojawiają się w społeczeństwie wraz ze stabilizacją wewnętrzną kraju i ogólnym poczuciem bezpiecznej przyszłości.

W Polsce na obecnym etapie transformacji społeczno-gospodarczej nie można zahamować procesu demograficznego starzenia się społeczeństwa, a już z pewnością nie zahamują go decyzje administracyjne, podejmowane nawet na szczeblu najwyższej władzy ustawodawczej. Jedyne, co można w obecnych warunkach uczynić jest przygotowanie społeczeństwa do nowej rzeczywistości, do zauważania i szanowania starości oraz wpajanie zasady, że każdy człowiek, niezależnie od wieku, ma prawo do godnego życia. Potrzebą chwili staje się też edukacja ludzi do ich własnej starości, bowiem każdy może jej dożyć.

Zgodnie z wszechobecnym stereotypem, polska starość jest trudna i nie chciana, często pozbawiona nie tylko szacunku, miłości i środków do życia, ale też utożsamiana z samotnością, zagubieniem w galopujących zmianach i własnej bezradności.

Tabela 1. Przyrost naturalny w wybranych krajach na świecie w latach 1980—1992\*

KRAJ	Wskaźnik przyrostu naturalnego		
	1980 rok	1985 rok	1992 rok
	notowany wzrost		
Stany Zjedn. Am.	7,1	7,0	7,7
Szwajcaria	2,4	2,4	3,5
Szwecja	0,7	0,5	3,2
Austria	-0,2	-0,3	1,5
	notowany spadek		
Białoruś	6,1	5,5	1,1
Bułgaria	3,4	1,3	-1,6
Czechy	1,8	0,4	0,1
Grecja	6,3	2,3	0,8
Hiszpania	7,5	3,7	1,2
Japonia	7,5	5,6	3,6
<b>POLSKA</b>	<b>9,6</b>	<b>7,9</b>	<b>3,2</b>
Portugalia	6,1	3,2	1,3
Rumunia	7,6	4,9	1,0
Słowacja	8,9	7,3	4,2
Ukraina	3,4	2,9	-0,8
Węgry	0,3	-1,7	-2,5

\* Wybiórczo wykorzystano dane z Rocznika Statystycznego GUS — 1993, cz. II, tab. 9 (709), s. 504

Mit klęski ostatniego etapu życia został upowszechniony w dobie, kiedy zainteresowanie starością, głównie lekarzy i pracowników służb socjalnych, miało przede wszystkim wymiar praktyczny, a nie poznawczy. Do dziś w mentalności społecznej starość utożsamiana jest z chorobami, zniedołężnieniem, szpitalami i domami opieki społecznej. Rzeczywistość nie jest jednak tak drastyczna.

Badania przeprowadzone na ogólnopolskiej reprezentatywnej próbie 4318 osób w wieku 60 lat i więcej, wytypowanych metodą losowo-warstwową<sup>9</sup>, wykazały, że starość ma swoje wady, ale ma też zalety; że można ją uczynić trudną do zniesienia, ale można też wypełnić różnymi formami aktywności, dającymi satysfakcję i poczucie użyteczności. 51,2% ogółu badanych oceniło swą zaradność życiową jako bardzo dobrą lub dobrą; 30,4% — jako niezłą, a tylko 2,7% przyznało się w samoocenie do braku zaradności życiowej. Grupę tę stanowiły w głównej mierze kobiety w wieku powyżej 80 lat, analfabeci i osoby legitymujące się wykształceniem niepełnym podstawowym. Swój stan zdrowia jako „znakomity” lub „dobry” oceniło 30,1% badanych, 43,0% stwierdziło, że „można z tym żyć”, 22,7% oceniło jako „zły”, a tylko 4,2% jako „bardzo zły”. Podobnie jak przy negatywnej samoocenie zaradności życiowej, w grupie osób narzekających na swój stan zdrowia dominowały kobiety w wieku powyżej 80 lat oraz analfabeci i osoby z niepełnym wykształceniem podstawowym. Generalnie można zatem przyjąć, że 81,6% osób starszych w Polsce pozytywnie ocenia swą zaradność życiową, a 73,1% nie narzeka na swój stan zdrowia. Już te wskaźniki sugerują potrzebę zweryfikowania takich cech przypisywanych starości, jak: malkontenctwo i hipochondria.

Analiza form aktywności codziennej osób starszych dostarczyła następujących danych:

- 51,0% zajmuje się pracami związanymi z prowadzeniem gospodarstw domowych, zróżnicowanymi w zależności od typu gospodarstwa,
- 13,7% pracuje zarobkowo w celu uzupełnienia podstawowego źródła utrzymania, jakim jest emerytura lub renta,
- 8,4% uprawia działkę lub ogródek,
- 6,7% opiekuje się wnukami, pomaga rodzinie w codziennych obowiązkach,
- 4,7% zajmuje się majsterkowaniem i drobnymi naprawami sprzętów domowych, a tylko 0,3% angażuje swe siły i czas w prace społeczne.

Gospodarstwem domowym najczęściej zajmują się kobiety (55,9% ogółu kobiet), osoby legitymujące się wykształceniem podstawowym (51,3% w kategorii wykształcenia podstawowego), pozostające w związkach małżeńskich (51,5% w tej kategorii stanu cywilnego) oraz zarówno byli pracownicy umysłowi, fizyczni, jak i właściciele gospodarstw rolnych (58,7%, 56,1%, 51,8% w poszczególnych kategoriach zawodowych). Są to głównie osoby oceniające swój stan zdrowia w kategoriach: „dobry” (47,2%) i „można z tym żyć” (55,1%).

Pracę zarobkową podejmują w głównej mierze osoby oceniające swój stan zdrowia jako znakomity (58,2% w tej kategorii oceny), emerytowani rzemieślnicy (26,1%), osoby legitymujące się wykształceniem wyższym (22,3%), mężczyźni (18,5% ogółu



badanych mężczyzn, przy wskaźniku 10,7% dla kobiet) oraz osoby mieszczące się w przedziałach wieku 60—65 lat (12,6%) oraz 66—70 lat (15,3%).

Uprawą działek i majsterkowaniem zajmują się głównie mężczyźni (14,3% ogółu badanych mężczyzn, przy wskaźniku 5,0% ogółu badanych kobiet), emerytowani pracownicy umysłowi, reprezentujący wcześniej głównie zawody inżynieryjno-techniczne (22,3% w tej kategorii zawodowej) oraz osoby zamieszkałe z najbliższą rodziną.

Opieka nad wnukami i pomoc rodzinie niemal jednakowo absorbuje przedstawicieli wszystkich kategorii wiekowych, jednak bardziej angażują się w tę formę aktywności kobiety (7,6% ogółu kobiet, przy wskaźniku 5,5% dla mężczyzn), osoby pozostające w związkach małżeńskich i owdowiałe oraz mieszkańcy wsi — rolnicy, często oceniający swój stan zdrowia jako zły (10,3%) lub bardzo zły (15,5% w tej kategorii samooceny stanu zdrowia).

Praca społeczna stanowi uznaną formę aktywności głównie dla byłych pracowników umysłowych, mężczyzn (0,6% przy wskaźniku 0,2% dla kobiet), osób legitymujących się wykształceniem wyższym (0,8%) oraz zamieszkałych wspólnie z dziećmi (0,8% w tej kategorii stanu rodziny). Są to wskaźniki bardzo niskie, świadczące o niewielkim zaangażowaniu ludzi starszych w życie społeczne. Czas wypełniają głównie obowiązkami typowo domowymi, uzupełniając jedynie w nielicznych przypadkach pracę dorywczą lub w niepełnym wymiarze godzin — swoje źródło utrzymania. Gubią w ten sposób rytm pulsującej zmianami rzeczywistości, odsuwają się w cień bądź to z poczucia własnej niekompetencji, bądź w celu zupełnej rezygnacji z jakichkolwiek świadczeń na rzecz osób spoza rodziny. Nie sprzyja to z pewnością ani rozwojowi, ani kształtowaniu poczucia użyteczności. Odsuwają się bądź też czują się odsunięci na margines życia społecznego, co często tworzy przestrzeń przedwczesnej starości socjogenicnej.

Analiza form organizacji czasu wolnego preferowanych przez ludzi starszych stanowi potwierdzenie tezy, że pozostają oni w izolacji od aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym i kulturalnym. Ulegają niejako kulturowemu stereotypowi minimalizacji wszelkich potrzeb, ambicji i aspiracji po przejściu na emeryturę i rezygnacji z aktywności zawodowej. Oglądają programy telewizyjne (64,3% ogółu: w tym 71,5% w grupie mężczyzn i 60,0% w grupie kobiet), słuchają programów radiowych (11,8% ogółu: w tym 13,3% w grupie kobiet i 9,3% w grupie mężczyzn), poświęcają czas na czytelnictwo prasy i książek (6,8% ogółu, w tym: 7,3% w grupie kobiet i 6,0% w grupie mężczyzn), spacerują (3,8% ogółu, w tym: 3,2% w grupie kobiet i 4,7% w grupie mężczyzn), spotykają się ze znajomymi i przyjaciółmi (2,3% ogółu, w tym: 2,9% w grupie kobiet i 1,2% w grupie mężczyzn) bądź poświęcają czas na modlitwy i uczęszczanie do kościoła (3,1% ogółu, w tym: 4,2% w grupie kobiet i 1,2% w grupie mężczyzn). Wiele czasu wolnego przeznaczają też na odpoczynek bierny, głównie sen (1,5% ogółu: w tym 1,3% w grupie kobiet oraz 1,8% w grupie mężczyzn).

W każdej kategorii wiekowej mężczyźni częściej oglądają programy telewizyjne niż kobiety, a rzadziej słuchają programów radiowych i poświęcają się czytelnictwu. Mniej

też niż kobiety interesują się spotkaniami i rozmowami ze znajomymi i przyjaciółmi, podobnie jak i uprawianiem kultu religijnego. Jak wynika z przeprowadzonych badań, zainteresowanie uprawianiem kultu religijnego oraz spotkaniami ze znajomymi i przyjaciółmi maleje relatywnie do wzrostu wykształcenia, jakim legitymują się respondenci. Razem z poziomem wykształcenia rośnie natomiast zakres zainteresowań czytelnictwem oraz programami telewizyjnymi.

O ile oglądanie programów telewizyjnych jest, w ujęciu globalnym, jednakowo atrakcyjne dla przedstawicieli wszystkich grup zawodowych (choć we wskaźnikach procentowych waha się od 44,9% w przypadku robotników rolnych, do 76,7% w grupie byłych pracowników umysłowych), to uprawianie kultu religijnego absorbuje głównie rolników, a czytelnictwo — byłych rzemieślników i pracowników umysłowych. Zainteresowanie religią rośnie proporcjonalnie do spadku poziomu deklarowanej przez respondentów zaradności życiowej. Im mniejsza deklarowana zaradność życiowa — tym większe zainteresowanie religią i odpoczynkiem biernym, a mniejsze programami telewizyjnymi i czytelnictwem.

Uwzględniając miejsce stałego zamieszkania ludzi starszych stwierdzono, że mieszkańcy wsi w większym stopniu niż mieszkańcy miast — preferują słuchanie programów radiowych (17,3% mieszkańców wsi, przy wskaźniku 7,3% dla miasta), spotkania ze znajomymi i przyjaciółmi, rozmowy z sąsiadami (3,7% przy wskaźniku 1,1% dla miasta) oraz uprawianie kultu religijnego (4,7% przy wskaźniku 1,8% dla ogółu badanych mieszkańców miast) i odpoczynek bierny (2,3%, przy wskaźniku 0,8% dla miasta). Osoby rozwiedzione, zamieszkałe zarówno na wsi, jak i w mieście, nie interesują się kultem religijnym. Nie deklarują też w swoich wypowiedziach zainteresowań pozazawodowych, nie mają żadnego hobby.

Generalnie ludzie starsi bardzo rzadko uprawiają hobby, będące wynikiem zainteresowań pozarodzinnych i nie związanych z wykonywaną wcześniej profesją, nie chodzą też do kin, teatrów, na koncerty muzyczne, nie uczestniczą w życiu placówek kulturalnych. Na uprawianie hobby, jako formę zagospodarowywania czasu wolnego, wskazało zaledwie 0,2% ogółu respondentów. Byli to tylko mężczyźni (0,4% w grupie mężczyzn), w wieku od 60 do 70 lat, wykonujący przed przejściem na emeryturę zawód robotnika (0,4% w tej grupie zawodowej), rzemieślnika (0,4%), pracownika sektora usług (0,4%) lub emerytowani inżynierowie i technicy (0,5% w tej kategorii zawodowej). Zupełny brak zainteresowań hobbystycznych zanotowano wśród ludzi biednych, którzy dysponują tak skromnymi środkami finansowymi, że nie wystarczają im na zaspokojenie podstawowych potrzeb życiowych. Ci ludzie nie deklarują też zainteresowań czytelniczych, a czas wolny, jak wynika z wypowiedzi, wypełniają oglądaniem programów telewizyjnych oraz spotkaniami towarzyskimi i rozmowami.

Wiele uwagi respondenci poświęcili ocenie zalet i wad podeszłego wieku. Poza wskazaniem jednej lub kilku wersji odpowiedzi, przyporządkowanych pytaniom półotwartym, dokonywali wartościowania poszczególnych cech przypisywanych starości, posługując się skalą od 1 do 4. Umożliwiło to opracowanie średnich rang dla każdej z wymienionych zalet i wad podeszłego wieku.



I tak: dla osób mieszczących się w przedziale wieku 60—65 lat, czyli rozpoczynających życie na emeryturze, najwyższy wskaźnik średniej rang zyskały zalety sformułowane jako: „dużo czasu na odpoczynek i relaks” (3,45) oraz „udział w życiu rodzinnym” (3,41). Dla osób starszych, w wieku 71—80 lat, ważną zaletą podeszłego wieku jest niezależność (średnie rang: 3,47 i 3,56).

Doświadczenie życiowe najwyższe wskaźniki ocen zyskało głównie wśród respondentów w wieku powyżej 80 lat. Jest to kategoria tych zalet starości, których znaczenie, jak wynika z badań, rośnie wraz z wiekiem (w kolejnych kategoriach wiekowych średnie rang obliczono na poziomie: 3,31, 3,32, 3,34, 3,38, 3,48). Generalnie, takie zalety jak: „doświadczenie życiowe”, „niezależność” — najwyżej cenione są przez osoby z wyższym wykształceniem, a takie jak: „dużo czasu na odpoczynek”, „spokój, mało problemów”, „udział w życiu rodzinnym” — przez respondentów z wykształceniem nie przekraczającym średniego.

„Niezależność” jako zaletę starości wysoko oceniają osoby, które dysponują takimi środkami finansowymi, że stać ich na pomaganie innym (średnia rang 3,55), oceniające swój stan zdrowia jako znakomity (3,81), zaradność życiową jako bardzo dobrą (3,59), a w kategoriach wykonywanych wcześniej zawodów: rzemieślnicy (3,57) i przedstawiciele zawodów inżynieryjno-technicznych (3,62).

W kategorii wad starości, dostrzeganych przez respondentów, najwyższy wskaźnik zyskała kategoria „zły stan zdrowia”. W kategoriach wieku uzyskano następujący rozkład średnich rang:

- przedział wieku 60—65 lat: zły stan zdrowia — 3,60, brak ciepła rodzinnego — 3,41, niedostatki finansowe — 3,38, izolacja, osamotnienie — 3,36, brak bliskiej osoby, partnera — 3,34,
- przedział wieku 66—70 lat: zły stan zdrowia — 3,59, brak ciepła rodzinnego — 3,41, izolacja, osamotnienie — 3,33, brak partnera — 3,28, a niedostatki finansowe tylko — 3,13 i brak aktywności zawodowej zaledwie — 3,11,
- przedział wieku 71—75 lat: zły stan zdrowia — 3,70, brak ciepła rodzinnego — 3,58, izolacja, osamotnienie — 3,48, brak partnera — 3,41, niedostatki finansowe — 3,31 i brak aktywności zawodowej — 3,17,
- przedział wieku 76—80 lat: zły stan zdrowia — 3,73, brak ciepła rodzinnego — 3,65, izolacja — 3,51, brak aktywności zawodowej — 3,33, niedostatki finansowe — 3,29,
- przedział wieku powyżej 80 lat: zły stan zdrowia — 3,61, izolacja — 3,38, brak ciepła rodzinnego — 3,37, niedostatki finansowe — 3,35, brak aktywności zawodowej — 3,27, brak partnera — 3,08.

Brak aktywności zawodowej we wszystkich kategoriach wiekowych zyskał, w porównaniu z innymi wadami starości, niskie wskaźniki średnich rang (3,25; 3,11; 3,17; 3,33; 3,27), podobnie jak niedostatki finansowe (analogicznie, w kolejnych kategoriach wiekowych średnich rang: 3,38; 3,13; 3,31; 3,29; 3,35). Stąd wniosek, że nie braki finansowe i odsunięcie od aktywności zawodowej, jak to sugeruje się w potocznych opiniach, w głównej mierze utrudniają życie ludziom starszym. Poza problemami zdrowotnymi, których pojawienie się wraz z wiekiem jest oczywiste, najbardziej

dokucza im izolacja, brak miłości, ciepła rodzinnego, poczucie odsunięcia na margines życia społecznego i szeroko rozumiane osamotnienie.

Już ten, podany w ogromnym skrócie, przegląd badań nad życiem, kondycją psychiczną i zdrowotną osób starszych żyjących we współczesnym społeczeństwie polskim — pozwala na zweryfikowanie wielu, niesłusznie utrwalonych opinii na ich temat. Żeby dobrze zrozumieć specyfikę, koloryt starości — najpierw trzeba ją dokładnie zbadać, a stan wiedzy społeczeństwa na ten temat nadal jest, niestety, znikomy.

Wydłużenie czasu trwania życia ludzkiego powinno iść w parze z poprawą jego jakości. Tymczasem obecne działania w sferze polityki społecznej koncentrują się głównie na stosowaniu doraźnych środków likwidowania nie tyle źródeł, co skutków niechcianej, nie rozumianej i nie szanowanej starości.

Ciągle rozbudowywanie domów i zakładów pomocy społecznej dla osób starszych (w 1980 roku było ich 101, w 1985 — 110, a w 1991 już 128)<sup>10</sup>, nie rozwiązuje problemu opieki nad człowiekiem w podeszłym wieku, jako że jest to forma tylko pozornie kompensująca braki i potrzeby ludzi starszych, bowiem w sposób oczywisty pogłębiająca poczucie izolacji i osamotnienia. Z roku na rok rosną też wydatki budżetu państwa na opiekę społeczną (w 1991 r. stanowiły 5,5%, a w 1992 r. już 7,2% budżetu), przy jednoczesnym redukowaniu środków na naukę (z 2,5% w roku 1991 do 1,8% w 1992), oświatę i wychowanie (1991 — 11,6%, a w 1992 — 10,3%), ochronę zdrowia (1991 r. — 16,1%, 1992 r. — 14,8%) oraz turystykę i wypoczynek (w 1991 r. — 0,1% do zupełnej redukcji — 0,0% w 1992 r.)<sup>11</sup>.

Budżet państwa będzie można odciążyć do doraźnych, kosztownych i w sumie nieefektywnych świadczeń na rzecz ludzi w podeszłym wieku, ale warunkiem jest zburzenie dotychczasowego stereotypu mentalności społecznej. Stereotypu złego, ukształtowanego przez lata „nadopiekuńczości” państwa, preferującego model rodziny małej, dwupokoleniowej, w której nie ma miejsca dla bliskich osób w podeszłym wieku; stereotypu, według którego obowiązkiem państwa jest organizowanie życia ludziom niezaradnym, ubogim, chorym, odsuwanym przez rodziny. Budowanie nowej kultury społecznej na miarę tak często pojawiającej się w wypowiedziach polityków „europejskości” wymaga podjęcia zintegrowanych działań zarówno na szczeblu opieki zdrowotnej, socjalnej, jak i na wszystkich szczeblach edukacji. Warto skorzystać ze sprawdzonych wzorów proponowanych przez kraje starsze demograficznie od Polski, jak: Szwecja, Dania, Austria czy Niemcy. Tam starość nie jest obarczona mitem klęski. Przejście na emeryturę jest po prostu nowym, równie ciekawym jak wcześniejsze, etapem życia, który można atrakcyjnie zagospodarować. Emeryci są stałymi uczestnikami wycieczek krajowych i zagranicznych, podróżują, aktywnie uczestniczą w życiu placówek kulturalnych, uprawiają sport, czas wypełniają życiem towarzyskim, rodzinnym, aktywnym wypoczynkiem, są słuchaczami licznych kursów, wykładów, uniwersytetów otwartych — pozostając na każdym etapie życia, w miarę możliwości zdrowotnych, w centrum wydarzeń społecznych i politycznych. W kolejny okres życia, jakim jest emerytura, wkraczają przygotowani zarówno psychicznie, jak i finansowo.



Taki model, bez zastrzeżeń akceptowany na całym świecie, można wprowadzić też w Polsce. Wymaga to jednak czasu i podjęcia planowych działań edukacyjnych.

Spółeczeństwo można przygotować do odpowiedniego traktowania starości, dając mu wcześniej możliwość poznania specyfiki i cech charakteryzujących ten etap życia. Przede wszystkim jednak do starości trzeba przygotować obecne pokolenie ludzi młodych zgodnie z zasadą, że w nowych realiach społeczno-gospodarczych koloryt życia człowieka zależy w głównej mierze od niego samego. Toteż pilną potrzebą jest podejmowanie problematyki gerontologicznej już od dziś i to na wszystkich szczeblach edukacji.

Światowe tendencje do upowszechniania kształcenia ustawicznego powinny zyskać należyte uznanie także w Polsce. Edukacją permanentną należy objąć całe społeczeństwo, popularyzując wychowanie do starości. Edukacja do starości powinna mieć swój początek już na etapie szkoły podstawowej, a wybrane elementy gerontologii społecznej winny znaleźć swe miejsce w treściach kształcenia na poziomie szkół średnich, zyskując kontynuację na studiach wyższych. Niestety, jak dotąd, wytyczne programowe, opracowane przez Ministra Edukacji Narodowej, nadal pomijają problemy życia społecznego we współczesnym społeczeństwie, z uwzględnieniem specyficznej struktury demograficznej kraju.

Zarówno niż, jak i starość demograficzna, staną się w Polsce niebawem wszechobecne, a społeczeństwo, na wzór rozwiniętych krajów Europy, stanowić będą głównie ludzie dorośli i starzy. Najwyższy zatem czas, aby treści nauczania i kształcenia na wszystkich szczeblach edukacji dostosować do polskich realiów i prognoz demograficznych.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Zgodnie z normami określonymi przez ONZ przekroczenie progu starości demograficznej oznacza uzyskanie w strukturze ludności wskaźnika ponad 7,0% ogółu społeczeństwa w wieku 65 lat i więcej lub ponad 12,0% ogółu w wieku 60 lat i więcej. Por. M. Susłowska: *Psychologia starzenia się i starości*. Warszawa 1989, s. 23.
- <sup>2</sup> Przez przyrost naturalny ludności rozumie się różnicę między liczbą urodzeń żywych i zgonów w danym okresie. Por. *Rocznik Statystyczny 1993*. GUS. Warszawa 1993, cz. I, s. 44 i cz. II. Tabl. 9 (709), s. 505.
- <sup>3</sup> Tamże, cz. II. Tabl. 8 (708), s. 504.
- <sup>4</sup> Tamże, Tabl. 9 (709), s. 505.
- <sup>5</sup> Tamże, Tabl. 16 (716), s. 509.
- <sup>6</sup> Stopę bezrobocia oblicza się jako stosunek liczby bezrobotnych do liczby cywilnej ludności czynnej zawodowo. Tamże, cz. VII, s. 104 i Tabl. 2 (184), s. 105.
- <sup>7</sup> Według danych GUS w Polsce żyje 5,9 mln ludzi w wieku emerytalnym, czyli w wieku 60 lat i więcej, ale biorąc pod uwagę notowane od 5 laty zjawisko „ucieczek” na emeryturę bądź rentę w obawie przed bezrobociem — należy przyjąć, że dane Ministerstwa są zgodne z prawdą. W grupie osób pobierających emerytury i renty znajduje się liczne grono ludzi w wieku przedemerytalnym. Zgodnie z ostatnimi informacjami opublikowanymi przez GUS

- w 1992 r. liczba emerytów i rencistów przekroczyła 8 mln, zamykając się w 8495 tys. Tamże, cz. I. Tabl. 4 (71), s. 46 i s. 215.
- <sup>8</sup> Tamże, Tabl. 5 (72), s. 47.
- <sup>9</sup> W komunikacie wybiórczo zaprezentowano wyniki badań. Zbiór znajduje się w opracowaniu analiz i weryfikacji statystycznych, a szczegółowe dane zostaną opublikowane w pracy zwartej.
- <sup>10</sup> Tamże, cz. I. Tabl. 27 (683), s. 470.
- <sup>11</sup> Tamże, cz. I. Tabl. 3 (324), s. 146.

**Jerzy Stochmialek**

Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej  
Warszawa

## **DOSKONALENIE SYSTEMU DYDAKTYCZNEGO STUDIÓW ZAOCZNYCH**

W zdobywaniu kwalifikacji na poziomie wyższym obok studiów stacjonarnych znaczną rolę odgrywają studia dla pracujących, zwłaszcza studia zaoczne, wieczorowe i eksternistyczne.

Ostatnie lata przyniosły zdecydowany wzrost liczby studentów wybierających zaoczny tryb kształcenia na poziomie wyższym. I tak liczba studentów szkół wyższych uczęszczających na studia zaoczne wynosiła ogółem w latach akademickich:

- 1985/86 — 68 434 osoby,
- 1990/91 — 89 077 osób,
- 1992/93 — 130 512 osób,
- 1993/94 — 177 211 osób<sup>1</sup>.

Liczebność tej grupy w roku 1993/94 stanowi 198,9% wielkości z roku 1990/91 oraz 258,9% wielkości z roku 1985/86. Na studiach humanistycznych liczebność tej grupy studentów wynosiła w roku 1993/94 — 62 708 osób, co w porównaniu z rokiem 1990/91 — (33 980) stanowi 184,5%, a w porównaniu z rokiem 1985/86 — (26 426) aż 237,3%. Natomiast na studiach technicznych odpowiednie porównanie wielkości z roku 1993/94 — (22 753) z latami 1990/91 — (12 542) oraz 1985/86 — (7882) daje wskaźniki wzrostu 181,4% oraz 288,7%.

Studia zaoczne mają realizować podobne cele kształcenia i wychowania jak studia stacjonarne, jednak przy zastosowaniu edukacji osób dorosłych głównie poprzez samokształcenie. Ten system edukacyjny Cz. Maziarz definiuje jako „system kierowane-

go samokształcenia, którego istotą jest samodzielna nauka domowa studenta, kierunkowana, wspomagana i kontrolowana z zewnątrz przez uczelnię czy to w sposób bezpośredni, czy za pośrednictwem odpowiednich testów i innych środków dydaktycznych<sup>2</sup>.

### **Zmiany koncepcji kształcenia zaocznego**

W ostatnich latach coraz częściej obok uczelni państwowych studia zaoczne zaczęły organizować uczelnie prywatne. Zwiększenie autonomii szkół wyższych spowodowało podejmowanie przez kolegialne organy akademickie — senaty, rady wydziałów — decyzji określających swoistość koncepcji organizacyjnych, programowych i metodycznych studiów zaocznych.

Osoby studiujące zaocznie ponoszą w związku z tym znaczne koszty finansowe związane m.in. z opłatą powszechnie obowiązującego czesnego, kosztami dojazdów na sesje dydaktyczne, noclegów, zakupem podręczników, wykonywaniem kopii materiałów dydaktycznych. Znaczne wydają się być też społeczne koszty zaocznego studiowania, takie jak np. zmniejszenie aktywności w macierzystej instytucji edukacyjnej, życiu rodzinnym i aktywności w społeczności lokalnej.

Jak się wydaje, występowaniu nowych tendencji i trendów w dydaktyce studiów zaocznych sprzyjały w ostatnich latach głównie dwie grupy czynników. Pierwsza dotyczy szeroko rozumianych zmian społecznych i politycznych zachodzących w świecie, takich jak np.: otwarcie szkół wyższych w zjednoczonej Europie zwiększające mobilność absolwentów i pracowników naukowych; sytuacja na rynku pracy związana z oczekiwaniami pracodawców oraz uzyskiwaniem przez niektóre korporacje przemysłowe uprawnień do kształcenia i przyznawania dyplomów na poziomie studiów wyższych; wzrost autonomii uczelni w relacji do organów rządowych oraz konkurencji między uczelniami, nauczycielami i studentami.

Druga grupa czynników dotyczy rozwoju podstaw teoretycznych dydaktyki dorosłych (zwłaszcza w obszarze uniwersyteckiej oświaty dorosłych) następującego wspólnie z rozwojem dorobku dydaktyki ogólnej, innych subdyscyplin pedagogicznych oraz nauk współdziałających, np. psychologii czy socjologii. Praktyka stymulowała więc rozwój teorii, ta zaś z większym lub mniejszym skutkiem wzbogacała kształcenie zaoczne.

Przemiany zachodzące w obszarze uniwersyteckiej oświaty dorosłych obejmują, poza studiami dla pracujących różnego rodzaju i stopnia, także kształcenie kadr naukowych, popularyzację wiedzy i oddziaływanie na środowisko lokalne. Dostrzec przy tym warto swoiste cechy studiowania w szkołach wyższych różnych typów, np. uniwersytetach, uczelniach artystycznych czy politechnikach. Przedstawione w tym miejscu treści wyrastają głównie z doświadczeń studiów pedagogicznych.

Występujący aktualnie intensywny trend podejmowania studiów zaocznych przez osoby dorosłe pracujące oraz przez bezrobotnych związany jest zwłaszcza z sytuacją na



rynku pracy — w znacznym stopniu wymuszającą uzyskanie dyplomu studiów wyższych. Zadaniem uczelni jest więc zapewnienie dobrze zaprojektowanego systemu kształcenia stymulującego aktywność edukacyjną studentów oraz pozwalającego na zdobycie wysokiego poziomu kwalifikacji zawodowych i możliwie wielostronny rozwój osobowości.

### **Konstruowanie zaocznego systemu dydaktycznego**

Na przebieg i efekty zaocznego kształcenia w szkole wyższej składa się bardzo wiele zmiennych wchodzących ze sobą w różnorakie interakcje i powiązania na szczeblu jednostek, grup i instytucji funkcjonujących w określonym otoczeniu społecznym. Istotne jest więc zapewnienie systemowego podejścia do tej problematyki łączącego zwłaszcza polityków oświatowych, przedstawicieli teorii, praktyków oraz studentów. Tutaj mieści się szereg zagadnień, a m.in. podejmowanie decyzji dotyczących: rozwiązań prawnych; alokacji środków finansowych przeznaczonych na wynagrodzenie wykładowców, kształcenie studentów, prowadzenie badań; transmisji i wdrażania wyników badań do praktyki. Działania koordynacyjne podejmowane są na szczeblu strategicznym, taktycznym i operacyjnym. Możemy więc mówić o systemie edukacyjnym państwa, systemie szkolnictwa wyższego, systemie dydaktyczno-wychowawczym określonej uczelni czy też systemie dydaktyczno-wychowawczym danego nauczyciela akademickiego.

W każdym z tych systemów (podsystemów) występują takie elementy, jak: cele, treści, proces i zasady, metody i środki, formy organizacyjne, ewaluacja wraz z podmiotami edukacji, nauczycielami i studentami. System dydaktyczny studiów zaocznych musi szczególnie uwzględniać sprzężenie zwrotne takich elementów, jak niepowtarzalna osobowość studenta, jego środowisko rodzinne, mieszkaniowe i miejsce pracy.

Jeśli kształcenie ma wspierać rozwój uczących się — musi być czynnością zaplanowaną, opartą na realizacji przyjętych projektów. R.M. Gagne, L.J. Briggs i W.W. Wagner przedstawiają kilka podstawowych założeń projektowania dydaktycznego<sup>3</sup>. Zdaniem tych autorów winno być ono skierowane na wspomnienie indywidualnego uczenia się przy wywieraniu wpływu na indywidualny rozwój człowieka. Winno się opierać na wiedzy o tym, jak ludzie uczą się i wreszcie — powinno być prowadzone środkami właściwymi podejściu systemowemu<sup>4</sup>.

Funkcjonowanie dorosłego człowieka — studenta zaocznego w trzech podstawowych obszarach życia społecznego: pracy zawodowej, rodzinie i w czasie wolnym związane jest z rozwiązywaniem różnego rodzaju zadań. Rozbudowana w toku doświadczenia indywidualnego sieć poznawcza, sieć wartości oraz specyfika wewnętrznych schematów regulacyjnych związana jest z posiadaniem przez studentów indywidualnych strategii uczenia się oraz oczekiwań dotyczących stopnia zewnętrznego sterowania w toku relacji interpersonalnych zachodzących w procesie dydaktycznym.



Stąd też edukacja studentów zaocznych uwzględniać winna występowanie potrzeby wspierania ze strony różnego rodzaju nauczycieli-doradców, ale też z drugiej strony akcentować konieczność rozwoju osobistej kompetencji biograficznej — współformowania przez osobę dorosłą jakości własnego życia, a w tym własnych kwalifikacji zawodowych.

W ostatnich latach rozwinęła się tendencja do prezentacji celów kształcenia dorosłych w kategoriach operacyjnych — zawierających opis zachowania, jakie ma przejawiać uczący się po zakończeniu nauki. Technologia projektowania dydaktycznego przewiduje doskonalenie nauczania na podstawie wyników badań empirycznych. Tym samym podstawowe znaczenie ma forma wyrażania pożądanych wyników projektowanego nauczania — muszą być one jasne i jednoznaczne.

Wśród typowych kategorii wyników uczenia się (zdatności) R.M. Gagne i in. wymieniają następujące:

- umiejętności intelektualne (rozdzielanie, pojęcia konkretne, pojęcia abstrakcyjne, reguły nadrzędne — rozwiązanie problemu),
- strategie poznawcze,
- informacje słowne,
- umiejętności motoryczne,
- postawy<sup>5</sup>.

W zakresie doboru i układu treści kształcenia wzrosła rola autonomii uczelni. Dotyczy to zwłaszcza konstruowania planów kształcenia oraz swobody nauczycieli akademickich w realizacji autorskich programów nauczania.

Rozwój dotychczasowej teorii i praktyki procesu kształcenia podporządkowany był głównie poszukiwaniu ogólnych schematów nauczania i uczenia się. Jak wykazują badania i studia T. Lewowickiego nie ma takiego schematu czynności nauczycieli i uczniów, który nadawałby się do stosowania w kształceniu wszystkich uczniów i studentów oraz umożliwił przekazanie i opracowanie przewidzianego w programie materiału nauczania. Istnieją natomiast różne wersje procesu kształcenia, a różnicowanie czynności dydaktycznych oraz przebiegu nauczania—uczenia się jest charakterystyczną cechą rozwoju teorii procesu kształcenia<sup>6</sup>.

W literaturze poświęconej nauczaniu dorosłych wskazuje się na potrzebę indywidualizacji procesu kształcenia, wyzwolenia aktywności własnej i samodzielności uczestników oraz zapewnienia partnerskich relacji interpersonalnych między nauczycielami a studentami. Jak się wydaje, szczególną rolę we wspomaganie rozwoju studentów zaocznych powinno wypełniać dobrze zaprojektowane seminarium dyplomowe<sup>7</sup>, a także odpowiednio opracowane materiały dydaktyczne (skrypty, podręczniki, taśmy wideo ...) sprzyjające pracy samokształceniowej studentów.

Dorobek analizy transakcyjnej w zakresie badania relacji między osobami nauczającymi a nauczonymi sprzyja wykorzystaniu tytułu książki A. Janowskiego<sup>8</sup> do opisywania zachowań studentów zaocznych w teatrze życia akademickiego. Dotyczy to takich sytuacji, jak: pierwsze spotkanie wykładowcy ze studentami, porozumiewanie się

z grupą studentów<sup>9</sup>, prowadzenie negocjacji z uwzględnieniem strategii nauczycielskich oraz strategii studenckich.

Zaoczne studia organizowane są jako studia zawodowe (kończące się uzyskaniem dyplomu np. licencjata), magisterskie, studia podyplomowe i doktoranckie. Obecnie trwa ożywiona dyskusja nad relacją między zaocznymi studiami zawodowymi a magisterskimi. Za klasyczne uważane są trzy modele oznaczane literami Y, H oraz I. Mamy więc model „Y” studiów początkowo wspólnych, a po pewnym okresie rozdzielających się na studia zawodowe i magisterskie. Model „H” uwzględnia równoległe realizowanie studiów zaocznych i magisterskich z możliwością przenoszenia się z jednego rodzaju studiów do drugiego w określonej fazie nauki. Wreszcie model „I” uwzględnia realizację najpierw studiów o charakterze zawodowym (np. licencjackim), a następnie studiów stopnia magisterskiego. Ten ostatni stosowany jest obecnie często w edukacji pedagogów.

### **Jakość kształcenia zaocznego — procedura akredytacji**

Podczas konstruowania systemu kształcenia zaocznego coraz częściej spotykamy się z terminem „ewaluacja” używanym dla określenia procedury sprawdzania i oceniania wyników osiąganych przez studentów, osoby nauczające oraz instytucje edukacyjne. Ma ona spełniać nie tylko funkcję informacyjną, ale też motywacyjną, korekcyjną i selekcyjno-prognostyczną. Ważne miejsce zajmują tutaj testy dydaktyczne, badanie opinii studentów o przebiegu i wynikach kształcenia oraz badanie opinii absolwentów i ich przełożonych. Podejmowane są również próby prowadzenia list rankingowych szkół wyższych.

W uczelniach konkurencyjnych, stosujących egzaminy wstępne prowadzone są badania nad optymalizowaniem doboru kandydatów na studia zaoczne z uwzględnieniem koncepcji wieloczynnikowej<sup>10</sup>. Osobne miejsce zajmuje analiza efektywności dydaktycznej kursów przygotowujących do podjęcia studiów<sup>11</sup> oraz sytuacji charakteryzujących rynek pracy dla absolwentów<sup>12</sup>.

Pomimo znaczącego udziału studentów zaocznych w systemie oświatowym oraz niewątpliwie pozytywnego oddziaływania na funkcjonowanie różnych środowisk zawodowych i społecznych, opinia o tych studiach jest często niezbyt korzystna. W trwających od lat dyskusjach podkreśla się, że rozwojowi ilościowemu studiów zaocznych nie towarzyszyło podnoszenie ich jakości<sup>13</sup>.

Dla przykładu, po stronie czynników utrudniających prawidłową realizację procesu zaocznego kształcenia nauczycieli można odnotować:

- niewłaściwie funkcjonujący system doboru kandydatów na studia, ze względu na wymagania uczelni i przygotowanie studenta do samodzielnej i intensywnej pracy umysłowej,
- konieczność rozpoczynania pracy ze słuchaczami w sytuacji niekiedy zerowego przygotowania nauczyciela—studenta w określonej dziedzinie, np. w zakresie logiki,

— całokształt sytuacji społeczno-zawodowej i uczelnianej nauczyciela—studenta utrudniającej proces samodzielnych studiów<sup>14</sup>.

W badaniach przeprowadzonych przez S. Czerpak okazało się, że do sukcesu dydaktycznego zaocznie studiujących nauczycieli najsilniej przyczyniają się takie ich cechy osobowości, jak: wytrwałość, systematyczność oraz umiejętność studiowania. Ważną rolę odgrywa organizacja procesu kształcenia, opracowanie skryptów oraz właściwy dobór kadry nauczycieli akademickich<sup>15</sup>.

Biorąc pod uwagę takie czynniki, jak praca zawodowa, obowiązki rodzinne czy odległe miejsce zamieszkania W. Kojs wskazuje na możliwość rozluźnienia organizacyjnych rygorów studiowania dla dobra studenta i szkoły, w której pracuje. Wtedy czas formalnego kontaktu studenta—nauczyciela z uczelnią powinien być raczej regulowany indywidualnie przy wyznaczeniu jednak — ze względu na dezaktualizację wiedzy — maksymalnej liczby lat studiów<sup>16</sup>.

Wśród postulatów zmierzających do ulepszenia tej formy edukacji wymienić możemy zwłaszcza następujące:

- zwiększenie udziału studentów i ich pracodawców w projektowaniu systemu dydaktycznego studiów,
- zapewnienie odmiennego niż na studiach stacjonarnych doboru treści kształcenia,
- zwiększenie roli seminarium magisterskiego dla wspomagania rozwoju postawy badawczej studentów,
- skuteczniejsze organizowanie kierowanego samokształcenia studentów z wykorzystaniem dorobku „kształcenia na odległość” stosowanego w uniwersytetach otwartych,
- doskonalenie doboru studentów oraz nauczycieli akademickich prowadzących zajęcia na studiach zaocznych.

Projektowanie czynności w ramach systemu dydaktycznego studiów zaocznych powinno zatem sprzyjać zapewnieniu optymalnych warunków studiowania i osiągnięciu najlepszych efektów kształcenia w ramach każdej uczelni oferującej tę formę edukacyjną. Ułatwić to może stosowanie procedury akredytacji, a więc przyznawania uprawnień do prowadzenia studiów zawodowych, magisterskich czy doktoranckich.

Obszerna literatura dotycząca akredytacji pokazuje wielowymiarowość tej koncepcji. Zdaniem E. Wnuk-Lipińskiej, jeśli weźmie się pod uwagę podstawowe elementy akredytacji, to można stwierdzić, że jest to proces, podczas którego zewnętrzne ciała oceniają poziom jakości jednego lub więcej programów w ramach instytucji szkolnictwa wyższego, używając jasno określonych standardów i ocen będących wynikiem peer review oraz samooceny dokonywanej przez poszczególnych naukowców<sup>17</sup>.

Wśród warunków niezbędnych do uzyskania akredytacji w zakresie prowadzenia studiów zaocznych rozważyć warto zwłaszcza następujące:

- obsadę kadrową zajęć dydaktycznych (kwalifikacje nauczycieli akademickich),
- program studiów spełniający wymogi minimum programowego i oczekiwania studentów zaocznych oraz ich pracodawców,



- dostępność informacji o szerokiej ofercie programowej sprzyjającej realizacji indywidualnego toku studiów,
- dostępność sal dydaktycznych i ich wyposażenie,
- jakość wyposażenia biblioteki (czytelni i wypożyczalni) oraz sprawność jej funkcjonowania,
- istnienie wewnętrznych i zewnętrznych standardów ewaluacyjnych dotyczących faktycznej realizacji zajęć dydaktycznych, ich efektywności oraz uzyskiwania opinii studentów na temat poziomu prowadzenia zajęć,
- liczebność grup studenckich, zwłaszcza podczas zajęć konwersatoryjnych i seminariów,
- warunki bytowe, w tym możliwość uzyskania noclegu oraz spożycia posiłku podczas zjazdu,
- ocena absolwentów na rynku pracy.

Jak się wydaje, klucza do pełniejszego zrozumienia procesu kształcenia zaocznego należy szukać w konfrontacji funkcji założonej wykształcenia z funkcją rzeczywistą, uwzględniając takie zwłaszcza wyznaczniki wynikowe, jak: skuteczność, ekonomiczność, korzystność oraz użyteczność wiedzy w działalności zawodowej. Przyjmuję tutaj, że warunkiem użyteczności kształcenia jest zaspokojenie przez absolwenta potrzeb społecznych przy uwzględnieniu własnego rozwoju zawodowego. Użyteczność ta jest m.in. funkcją przygotowania ogólnego i zawodowego, poziomu motywacji do pracy i związanych z nią oczekiwań oraz zdolności absolwenta, a także sytuacji, w jakich przebiega jego rozwój zawodowy.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Rocznik Statystyczny 1994. Rok LIV. GUS, Warszawa 1994, s. 490.
- <sup>2</sup> Cz. Maziarz: Dydaktyka studiów dla pracujących. Wybrane zagadnienia. PWN, Warszawa 1976, s. 5.
- <sup>3</sup> R.M. Gagne, L.J. Briggs, W.W. Wagner: Zasady projektowania dydaktycznego. Tłumaczył K. Kruszewski. WSiP, Warszawa 1992.
- <sup>4</sup> R.H. Davis, L.T. Alexander, Yelon S.L.: Konstruowanie systemu kształcenia. Jak doskonalić nauczanie? PWN, Warszawa 1983.
- <sup>5</sup> R.M. Gagne i in...op. cit., s. 124.
- <sup>6</sup> T. Lewowicki: Proces kształcenia w szkole wyższej. PWN, Warszawa 1988, s. 53.
- <sup>7</sup> Por. m.in. K. Denek: Prace magisterskie. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1987 nr 2; M. Dudzikowa: Seminarium magisterskie jako miejsce wspomaganie rozwoju intelektualnego studiujących zaocznie nauczycieli. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991 nr 4.
- <sup>8</sup> A. Janowski: Uczeń w teatrze życia szkolnego. WSiP, Warszawa 1989.
- <sup>9</sup> J. Skrzypczak: Doskonalenie kompetencji komunikacyjnych dorosłych jako istotny element doksztalcenia zawodowego. „Pedagogika Pracy”, Radom 1993 nr 21/3.
- <sup>10</sup> Por. m.in. K.Ciekotowa, R.Jasiński: O kwalifikowaniu na studia. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1991 nr 3; Dobór kandydatów na studia dla pracujących. Pod red. F. Januszkiewicza i M. Roguskiego. PWN, Warszawa 1978.

- <sup>11</sup> Por. m.in. L. Malinowski, J. Stochmiałek: Kursy przygotowawcze na zaoczne studia pedagogiczne. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1986 nr 2.
- <sup>12</sup> Por. m.in. J. Kargul: Kształcenie zawodowe na uniwersytetach a oferty rynku pracy. W: Szkoły wyższe a edukacja dorosłych. Red. N.F.B. Greger, J. Pólturzycki, E.A. Wesołowska. Wyd. A. Marszałek, Warszawa—Toruń 1995; A. Knap, A. Flak: Nauczycielskie — płatne — studia zaoczne. Trud studiowania i obawy. „Toruńskie Studia Dydaktyczne” 1994 nr 4—5; B. Kwiatkowska-Kowal: Kształcenie nauczycieli w szkole wyższej (Nowe konteksty, stan, możliwości przeobrażeń), Uniwersytet Warszawski, Warszawa 1994; S. Suchy: Edukacja dorosłych. Warunki i możliwości. Warszawa 1994.
- <sup>13</sup> T. Lewowicki: Stan i perspektywy studiów dla pracujących. „Oświata Dorosłych” 1982 nr 5.
- <sup>14</sup> A. Kotusiewicz, H. Kwiatkowska: Nauczyciel-student i nauczyciel akademicki w procesie kształcenia zaocznego. „Dydaktyka Szkoły Wyższej” 1978 nr 4.
- <sup>15</sup> S. Czerpak: Powodzenia i niepowodzenia dydaktyczne w studiach nauczycieli pracujących. WSP Kielce 1987, s. 131—133.
- <sup>16</sup> W. Kojs: Praca zawodowa nauczyciela i studia pedagogiczne — kierunki zmian. „Ruch Pedagogiczny” 1992 nr 3—4.
- <sup>17</sup> E. Wnuk-Lipińska: Jakość w szkolnictwie wyższym — mechanizmy oceny. „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 1993 nr 1.

**Henryk Bednarczyk**

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

**Maria Pawłowa**

Wyższa Szkoła Inżynierska w Radomiu

## **NAUKOWO-METODYCZNE ASPEKTY JAKOŚCI EDUKACJI ZAWODOWEJ DOROSŁYCH**

Zmiany systemu społeczno-gospodarczego wymuszają również ogromne przemiany w całym systemie edukacji narodowej. Rynek pracy, rynek oświatowy stały się faktem. Planowane zmiany w szkolnictwie zawodowym dla zwiększenia jego elastyczności i mobilności w kierunku kształcenia w szerokim profilu (tylko czy aż 138 zawodów i specjalności), wprowadzenie liceów technicznych (14 profili) wyzwolą duże zapotrzebowanie na doskonalenie i przekwalifikowanie zawodowe. Trwa ogromny nacisk w rejonowych urzędach pracy na organizację kursów doskonalenia i przekwalifikowania. Mimo ogólnej biedy są wysypywane pieniądze na naukę, na płatnych, drogich kursach, czy też w szkołach prywatnych wszystkich szczebli. Wypada zauważyć, że

jednak już znacznej części społeczeństwa nie stać na kontynuowanie nauki w szkołach ponadpodstawowych. Fakt wzrostu liczby studentów nie może przesłaniać faktu, że szybciej rośnie odsetek tych, którzy nie podejmują edukacji zawodowej, zwłaszcza na wsi i w małych miastach.

Wszystko to powodować będzie wydłużenie czasu dochodzenia do osiągnięcia poziomu wykształcenia zgodnie z indywidualnymi aspiracjami. Większe potrzeby edukacyjne wyzwoli konkurencja również u pracujących i to na wszystkich poziomach wykształcenia. Już obserwuje się trendy samodzielnego zdobywania dodatkowych umiejętności, kwalifikacji, wynikające z potrzeby stanowiska pracy, ale również „na zapas”, aby można w przypadku niepowodzeń pracodawcy wybrać konkurencję na rynku pracy. Również pracodawcy — aby sprostać konkurencji, wprowadzając np. zakładowe systemy zapewnienia jakości, będą zmuszeni do zainteresowania się organizacją doskonalenia zawodowego, jak również certyfikacją własnego personelu. Należy oczekiwać, że sprzyjać temu będą również dalsze zmiany w przepisach podatkowych, preferujące inwestycje w ludzi podnoszących swoje kwalifikacje zawodowe.

Jesteśmy więc u progu powstania ogromnego rynku edukacyjnego i „przemysłu” pracującego na rzecz tego rynku. Różnorodność form organizacyjnych, metod edukacji, a szczególnie edukacji dorosłych powoduje konieczność uregulowań w zakresie jakości usług edukacyjnych.

Rynek nie jest i nie może być jedynym regulatorem, może co najwyżej weryfikować kompetencje zawodowe absolwentów. Stąd też na równi z systemami zapewnienia jakości produkcji i usług — gdzie jednym z głównych elementów jest certyfikacja personelu i podsystem szkolenia zawodowego pracowników, powstają systemy zapewnienia jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego [1 ÷ 7]. Dziś nie wystarczy już tylko rejestracja działalności oświatowej w Kuratorium, które nie jest w stanie pełnić funkcji nadzoru pedagogicznego. Stąd też propozycje koncesjonowania działalności edukacyjnej ze strony potentatów (np. ZDZ), czy kategoryzacji, akredytacji i certyfikowania kształcenia w szkołach wyższych (Rada Główna Szkolnictwa Wyższego). Wzrasta więc zainteresowanie uporządkowaniem problemów jakości zarówno przez instytucje edukacyjne, jak i zainteresowanych doksztalceniem, doskonaleniem i przekwalifikowaniem.

### **Naukowo-metodyczne problemy edukacji dorosłych**

Edukacja dorosłych, w tym również zawodowa, funkcjonuje jakby na obrzeżach systemu edukacji narodowej, w którym główne zainteresowanie jest ukierunkowane na system szkolny. Słabość w naukowym wspomaganium edukacji w ogóle, jest dramatyczna w przypadku edukacji dorosłych. Instytucje, zespoły naukowe prowadzą jedynie cząstkowe badania w zakresie ograniczonym brakiem środków finansowych. Problemy zaś narastają, luka w badaniach jest faktem [1 ÷ 3]. Koniecznym wydaje się podjęcie badań na dużą skalę: programów zamawianych lub strategicznych dla sprostania



potrzebom przemian i stworzenia naukowych podstaw ich rozwiązywania i kreowania. Dzisiaj i w najbliższej perspektywie można wyróżnić następujące funkcje edukacji zawodowej dorosłych:

- kształcenie i doksztalcanie umożliwiające zdobycie zawodu, kwalifikacji lub ich podwyższenie jako uzupełnienie systemu szkolnego,
- doskonalenie zawodowe, przekwalifikowanie bezrobotnych i pracujących,
- doskonalenie zawodowe dla uzyskania dodatkowych umiejętności i kompetencji.

Edukacja zawodowa dorosłych będzie prowadziła kształcenie, doksztalcanie, doskonalenie zawodowe we wszystkich zawodach i specjalnościach. W aktualnych warunkach prognozowany jest rozwój kształcenia w następujących dziedzinach;

- rozwój usług,
- gromadzenie, przetwarzanie i obrót informacją,
- ochrona środowiska,
- racjonalna eksploatacja obiektów technicznych,
- nowe technologie [1, 3, 6].

Lokalne kierunki edukacji zawodowej będą modyfikowane o założenia regionalnych, wojewódzkich programów restrukturyzacji. Dla wielu regionalnych programów, jak i założeń polityki przemysłowej państwa, głównymi kierunkami są wyżej wymienione. Szczególnymi grupami zawodowymi, w których następuje kumulacja problemów, a które winny stać się podmiotami edukacji zawodowej dorosłych są:

- bezrobotni,
- absolwenci, w tym powracający po odbyciu służby wojskowej,
- kobiety po urlopach wychowawczych,
- pracownicy w wieku przedemerytalnym,
- emeryci i renciści, którzy chcą, mogą i muszą podjąć dodatkową pracę, aby utrzymać minimalny, godziwy poziom życia.

Słabość instytucji edukacyjnych powoduje, że same nie są w stanie zapewnić sobie niezbędnego naukowo-metodycznego wsparcia w rozwiązywaniu zasygnalizowanych wyżej problemów. Główne problemy i zadania, które winny stać się przedmiotami prac naukowo-metodycznych:

- określenie zapotrzebowania na nowe kwalifikacje; kształcenie, doksztalcanie, doskonalenie i przekwalifikowanie,
- opracowanie i wdrożenie nowych form kształcenia otwartego oraz organizacyjnych i elastycznych technologii kształcenia,
- opracowanie i wdrożenie wzorcowych modułowych programów szkolenia, materiałów pomocniczych i metodycznych dla słuchaczy i wykładowców,
- opracowanie i wdrożenie systemów zapewnienia jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego,
- kształcenie i doskonalenie nauczycieli, wykładowców dla wszystkich form edukacji zawodowej dorosłych,
- uruchomienie systemu informacji i doradztwa zawodowego,

- opracowanie i uruchomienie systemu informacji pedagogicznej w edukacji zawodowej dorosłych,
- promocja, ocena i certyfikacja multimedialnych pomocy dydaktycznych.

### **Problemy jakości edukacji zawodowej dorosłych**

Doświadczenie pierwszych lat wdrożenia w produkcji i usługach systemów zapewnienia jakości według standardów ISO 9000 wykazały, że są to skomplikowane procesy, często wymagające zmian w organizacji, technologii produkcji, kontroli i ocenie jakości. Realizatorami takich systemów są pracownicy, absolwenci szkół lub kursów i to oni muszą sprostać nowym wymaganiom.

*„Jakość — ogół cech i właściwości wyrobu lub usługi decydujących o zdolności wyrobu lub usługi do zaspokojenia stwierdzonych lub przewidywanych potrzeb” (PN-EN-28402).*

Celem wprowadzenia systemu zapewnienia jakości jest:

- uzyskanie i utrzymanie żądanego poziomu jakości,
- uzyskanie wiarygodności o utrzymaniu wysokiego poziomu jakości,
- zwiększenie konkurencyjności,
- uzyskanie certyfikatu na własny system jakości.

Podstawowymi dokumentami systemu zapewnienia jakości są: Księga jakości, pakiet procedur jakościowych z obszarów decyzyjnych i szczegółowe instrukcje uzupełniające procedury.

Podstawowe procedury: systemu, organizacji, procesu produkcyjnego, dostaw i dostawców, zapewnienie jednolitości miar, kosztów jakości szkolenia kadr.

*Procedury zawierają opisane szczegółowo: cele, zakres, obowiązki, uprawnienia, opis pracy, dokumenty i oczekiwane efekty.*

Są to więc zapisy treści pracy na poszczególnych stanowiskach, czynnościach, operacjach, procesach, mogą i powinny być wykorzystywane w kształceniu zawodowym dla systematycznej aktualizacji programów i treści kształcenia. Znajomość systemu zapewnienia jakości produkcji i usług jest konieczna, jeśli rozpoczynamy pracę nad systemem zapewnienia jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Głównymi elementami systemu zapewnienia jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego są:

- cele kształcenia i doskonalenia zawodowego,
- dokumentacja programowa,
- proces kształcenia,
- system oceny.

Dla określenia poziomu jakości elementów systemu kształcenia niezbędne jest stosowanie uznanych metod i narzędzi określonych zwykle standardami. M. Butkiewicz opublikował pierwszy projekt polskiego modelu standardu kwalifikacji zawodowych [5].

Opracowanie programów nauczania oraz standardów tylko przez pedagogów powoduje rozbieżności między procedurami wykonywanymi przez pracowników a posiadanymi przez nich umiejętnościami. Niezbędna jest więc współpraca między opracowującymi i wdrażającymi systemy jakości w produkcji i doskonaleniu zawodowym. Udział praktyków przemysłu i edukacji może być również pomocny w opracowaniu nowych technicznych metod pomiaru posiadanych umiejętności.

Wykorzystując modułowe podejście inżynierów tworzących systemy jakości, dokumentacje mogą być również wykorzystane do opracowania nowych elastycznych technologii doskonalenia zawodowego opartych na nowych jednostkach dydaktycznych — modułowych [3, 6]. Aby stworzyć niezbędny mechanizm porównania osiągniętego poziomu z wzorcami-standardami szczegółowymi, które należy opracować, niezbędne jest również ustalenie procedur takiej oceny.

Dla certyfikacji budowanego systemu zapewnienia jakości kształcenia i doskonalenia ocenie będą podlegały wszystkie elementy systemu procesu kształcenia:

- cele kształcenia,
- programy nauczania (czy właściwie przeniesiono cele kształcenia, czy program zapewnia ich osiągnięcie),
- przygotowanie nauczycieli (zawodowe, ale również przydatność i sposób realizacji programu),
- przystosowanie uczniów (poziom przygotowania, selekcja, nabór i kontrola postępów),
- materialne zapewnienie realizacji programu,
- proces kształcenia, dydaktyka, efektywność,
- kontrola i ocena postępów w nauce, poziom prac kontrolnych, dyplomowych, egzaminacyjnych, uzyskanych umiejętności i kompetencji,
- ocena szkoły w środowisku, kariery absolwentów,
- wewnętrzny system kontroli i zapewnienia jakości.

## Podsumowanie

Niezbędnym jest podjęcie prac nad systemami zapewnienia jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego równoległe do opracowywanych i wdrażanych systemów zapewnienia jakości produkcji i usług. W miarę zmniejszenia centralnych uregulowań prawnych i centralnych instrumentów sterowania edukacją — problemy systemowego zapewnienia jakości edukacji zawodowej będą narastały. Już dziś należy podjąć prace nad instrumentami, narzędziami pomiaru umiejętności, to jest standardami kwalifikacji zawodowych. Standardy nie tylko umożliwiają obiektywną certyfikację personelu, ale także mogą być pomocne w doradztwie zawodowym. Prace te wymagają opracowania naukowo-metodycznych podstaw dla rozwiązywania bieżących i prognozowanych problemów edukacji zawodowej dorosłych.



## Literatura

1. Kaczor St.: Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian. MCNEMT, Radom 1993.
2. Suchy St.: Jak zdobyć zawód i pracę. ITeE, Radom 1995 r.
3. Bednarczyk H.: Problemy jakości i efektywności szkolenia i przekwalifikowywania bezrobotnych. W: Edukacja Dorosłych 1994.
4. Karaś St.: Dydaktyka oświaty pozaszkolnej. ITeE, Radom 1995.
5. Butkiewicz M.: Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych. ITeE, Radom, Edukacja i Praca, Warszawa 1995 r.
6. Bednarczyk H.: Naukowo-metodyczne wspomaganie przekwalifikowania i doskonalenia bezrobotnych. Edukacja Dorosłych 1993 Nr 2/93.
7. Meifort B., Sauter E.: Qualität in der beruflichen Weiterbildung. BIBB, Berlin 1991 r.

# Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

**Andrzej Pilat**

Prezes Zarządu Głównego  
Związku Doskonalenia Zawodowego

**Referat Prezesa Zarządu  
Głównego ZZDZ wygłoszony  
na zebraniu  
sprawozdawczo-wyborczym  
Krajowej Rady (27 IV 1995 r.)**

Wysoka Rado!  
Szanowni Państwo!

Każdy z uczestników posiedzenia Krajowej Rady otrzymał kwartalnik „Edukacja Dorosłych” (2/95) w całości poświęcony Zakładom Doskonalenia Zawodowego. Na jego okładce nieprzypadkowo jest zdjęcie Marii Skłodowskiej-Curie. W artykule tam zawartym na stronie 36 czytamy: „Warszawski Zakład Doskonalenia Zawodowego jest najstarszym w Polsce. Jego tradycje kształceniowe sięgają swymi korzeniami ubiegłego stule-

cia. Cele kształcenia i doskonalenia zawodowego realizowane były ze względu na określoną sytuację społeczno-polityczną w zmieniających swe nazwy placówkach, które przez historyków uznawane są za protoplastów Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Warszawie. Chronologicznie było to związane z rzemiosłem — Muzeum Rolnictwa i Przemysłu (od 1875 r.) prowadzące kształcenie zawodowe poprzez tzw. „sale rysunkowe”, gdzie rozpoczynała swą karierę naukową wybitna uczona polska Maria Skłodowska-Curie”.

Przypomnienie tego faktu dzisiaj ma określoną wymowę. Oto małżonkowie Curie, którzy swoimi odkryciami otworzyli XX wiek — znaleźli się u schyłku tego stulecia w Panteonie Paryskim obok najważniejszych ludzi Francji i świata, obok Voltera, Rousseau, Victora Hugo, Zoli.

Szanowni Zebrani!

Wspomniałem ten moment historyczny, by podkreślić, że korzenie naszej organizacji sięgają 120 lat. Oczywiście nie my jedyni byliśmy organizatorami w tym okresie oświaty dorosłych. Ale razem z innymi odpowiadaliśmy zawsze na po-

trzeby rozwijającego się państwa polskiego, jego gospodarki i całego społeczeństwa.

W kwietniu 1995 r. mija czteroletnia kadencja statutowych władz Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Zgadzam się z Panią Minister Danutą Grabowską, która w liście do nas pisze, że kadencja ta „przypadła na okres, który bez wątpienia można nazwać niezwykłym, a może również najważniejszym w całej dotychczasowej działalności Związku i jego Zakładów. Właśnie w tym okresie Związek, podobnie jak cały system kształcenia zawodowego w Polsce, musiał znaleźć pozytywną odpowiedź na zupełnie nowe wyzwanie edukacyjne”<sup>1</sup>.

Nikt chyba już nie wątpi, że rozpoczęte dzieło unowocześniania Polski zawiera w sobie również konieczność nieustannego doskonalenia całej oświaty. Siłą kraju jest również stan umysłów. Można zauważyć już pozytywne zaczątki zmian w tym obszarze.

Powoli przełamują się narosłe przez dziesięciolecia procesy biurokratyzacji szkolnictwa różnych szczebli, priorytetowym zadaniem staje się doskonalenie zawodowe i moralne nauczycieli. Rodzą się alternatywne instytucje — szkolne i pozaszkolne.

Jednocześnie dzieją się też różne rzeczy niepokojące. Priorytety finansowe kształtują fałszywą hierarchię wartości ludzkich, nikłe są żądania: by oświata, nauka i kultura rozwijały się szybciej i bujniej.

W warunkach transformacji ustroju gospodarczego wszystkie ogniwa zakładów doskonalenia zawodowego, a więc ośrodki kształcenia, szkoły, warsztaty szkoleniowe szczególnie w latach 1991—92 przeżywały ogromne trudności ekonomiczne.

Szokował nas brak zapotrzebowania na naszą działalność oświatową, gwałtownie spadł popyt na produkcję warsztatów, rozbudowała się konkurencja, często bardzo agresywna, nie przebijająca w środkach — po prostu nieuczciwa.

Zarówno Rady, Zarządy Zakładów Doskonalenia Zawodowego, jak i władze centralne Związku ZDZ zdawały sobie sprawę z grożącego kryzysu, a nawet z możliwości upadku wielu naszych ogniw, jeśli nie całego stowarzyszenia. Widmo załamania ekonomicznego było dość wyraźne. Co zdecydowało, że przetrwalismy, że osiągnęliśmy pozytywne rezultaty, które szczegółowo przedstawia dostarczony wszystkim obecnym „Raport z działalności 1991—1994”.

**Po pierwsze** — Zarządy Zakładów, związki zawodowe, załogi zdały sobie sprawę z tego, że nie ma możliwości wyjścia z kryzysu **bez zmiany metod pracy, form kształcenia nastawionych dotąd na realizację zapotrzebowania na kadry kwalifikowane zakładów przemysłowych, spółdzielczych i rzemieślniczych oraz bez zmiany techniki, technologii i wydajności pracy w warsztatach szkolnych, bez zmiany struktury zatrudnienia**. Rozpoczął się na tym obszarze wielki ruch organizacyjny i umysłowy. Zwiększyły się nasze oferty wobec społeczeństwa zarówno oświatowe, jak i produkcyjne. Znow kształcimy na kursach ponad 300 tys. osób rocznie. W 189 szkołach kształciło się w 1994 r. w 61 zawodach i specjalnościach blisko 18 tys. uczniów. W 112 warsztatach szkoleniowych uczy się i produkuje 10 tys. uczniów, w Śląskiej Wyższej Szkole Zarządzania ZDZ Katowice studiuje 700 studentów. Łączna wartość obrotów wynosiła prawie bilion starych złotych, czyli 100 milionów złotych obecnie.



**Po drugie** — utrzymała się i umocniła pozycja Zarządu Głównego Związku, który nie uległ pokusom centralistycznym na szczeblu kraju. Kreował politykę oświatową całej organizacji, umacniając jednocześnie Zakłady Doskonalenia Zawodowego jako stowarzyszenie samofinansujące się, samorządne i samodzielne w decyzjach.

Zarząd Główny utrzymywał szerokie kontakty na szczeblu rządowym. Starał się uzyskać dla zakładów zwolnienia i ulgi podatkowe. ZG walczył o niezależność Związku od przesileni rządowych. Stał na stanowisku, że jego legitymacją do teraźniejszości są tylko rezultaty pracy oświatowej i produkcyjnej.

Szanowni Państwo!

Teza o trwałości i niezbędności oświaty dorosłych w całym systemie edukacyjnym sprawdza się w trudnych warunkach transformacji gospodarczej i ustrojowej. To przecież m.in. ZDZ-ty stały się głównym partnerem Ministerstwa Edukacji w reformowaniu systemu kształcenia zawodowego, a Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej w kształceniu bezrobotnych. Satysfakcjonujące są oceny tych resortów, które wyraźnie stwierdzają, że nasza organizacja:

- aktywnie uczestniczy w realizacji rządowych programów walki z bezrobociem;
- uruchamia szybko i sprawnie niezbędne kierunki kształcenia, zgodnie ze zmieniającymi się potrzebami;
- modernizuje bazę ośrodków kształcenia zawodowego, szkół i warsztatów szkoleniowych w celu dostosowania jej do standardów europejskich.

Oczywiście pozytywne oceny cieszą, ale mamy też świadomość, iż gdyby stworzyć takim organizacjom, jak ZDZ lepsze warunki do działania — można by zrobić jeszcze dużo więcej i szybciej. Nasza główna uwaga dotyczy dobrze pojętego partnerstwa. Uważamy, że Ministerstwo Edukacji Narodowej — mogłoby mniej uwagi poświęcać organizowaniu konkurencyjnych ośrodków szkolenia — a więcej tworzeniu warunków prawnych i finansowych dla tysięcy podmiotów społecznych, które wsparte może lepiej by organizowały oświatę dorosłych. Dla nas ideał państwa w sferze oświatowej to takie, które stwarza obywatelom wielorakie możliwości wyboru szkoły i kursu.

**Po trzecie** — dysponowaliśmy i dysponujemy bankiem nowoczesnych i wciąż uzupełnianych programów nauczania, z własnymi podręcznikami i skryptami, a przede wszystkim z doświadczoną kadrą organizatorów, wykładowców i instruktorów systematycznie doskonalących swój warsztat pracy, korzystającą również z doświadczeń krajów, które od wielu lat działają w systemie, do którego zmierzają nasze państwo. Uważam, że w tym zakresie, jak również w zakresie organizacji nadzoru pedagogicznego Zarząd Główny uczynił wiele, ale na pewno jeszcze nie wszystko.

**Po czwarte** — elastyczne podejście zakładów do kwestii wykorzystania zdolności produkcyjnych warsztatów szkoleniowych. Udało się dzięki często trudnym i bolesnym zmianom organizacyjnym, kadrowym, a częściowo także restrukturyzacji produkcji wyjść z dużego kryzysu ekonomicznego znacznej już liczbie warsztatów szkoleniowych. Wiele z nich nie tylko zarabia na siebie, ale przynosi

już dochody, że wymienię tu tylko Toruń, Chełmżę, Lubsko, Koronowo. Oczywiście są także takie, które jeszcze walczą o swój byt. Znamienne w tym procesie jest także to, że mimo znanych trudności, dużego wzrostu kosztów kształcenia, utrzymaliśmy prawie na nie zmienionym poziomie liczbę młodzieży pobierającej w warsztatach naukę praktyczną, a przecież na to kształcenie nie otrzymujemy żadnej dotacji.

Niezmiernie pozytywnym zjawiskiem, co szczególnie chciałbym podkreślić, była wewnętrzna integracja wokół celów zakładów, gdy po raz pierwszy w historii działalność szkoleniowa wsparła i stworzyła warsztatom warunki do przetrwania tego trudnego okresu.

**Po piąte** — obroniliśmy jedność Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Umacniając ZDZ-ty jako samodzielne stowarzyszenia oświatowe, tworzyliśmy warunki do ich integracji. Może jeszcze w niedostatecznym stopniu. Jest wiele obszarów, które wymagają skuteczniejszego, wspólnego z Zarządem Głównym działania inspirującego naszą troskę o:

- jakość i efektywność kształcenia i produkcji,
- unowocześnienie bazy dydaktycznej, zwłaszcza zwiększenie ilości firm symulacyjnych zapoczątkowanych w Katowicach i Bydgoszczy,
- wprowadzenie nowoczesnych form organizacyjnych i metodycznych procesów kształcenia,
- lepsze funkcjonowanie systemu informacyjnego w układzie Zarząd Główny — Zakłady Doskonalenia Zawodowego i odwrotnie,
- propagandę wspólnych działań na obszarze gmin, województw i kraju, kreowanie ZDZ-tów jako stowarzyszeń

zdolnych do podjęcia każdego działania w ramach edukacji dorosłych,

- wykorzystanie zagranicznych doświadczeń i kontaktów dla podniesienia naszej roli, szczególnie w zwalczaniu bezrobocia i nie tylko,
- uczestnictwo Związku w kreowaniu przemian edukacji zawodowej w Polsce i tworzeniu warunków również ekonomicznych dla funkcjonowania Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Wciąż aktualne są pytania o rolę Zarządu Głównego w życiu Związku, w jakich warunkach i strukturach może lepiej pracować. Co należy wspólnie uczynić i jak, by Zarząd Główny stał się jeszcze silniejszym ogniwem Związku zdolnym do planowania, koordynacji, nadzoru (głównie pedagogicznego), reprezentacji organizacji na zewnątrz, prowadzenia rozmów z przedstawicielami centralnej administracji państwowej oraz kontaktów z organizacjami oświaty dorosłych krajów zarówno zachodnich, jak i wschodnich z organizacjami międzynarodowymi. Oczywiście nie chodzi tu o ograniczenie samodzielności ZDZ-tów, ale o zwiększenie naszej pomocy dla nich i realizacji zobowiązań finansowych zakładów wobec Związku, chodzi o poważne traktowanie wzajemnych obowiązków.

Wysoka Rado!

Każda zorganizowana działalność ludzi wymaga pewnej refleksji i zadumy, a po określonym czasie, zwłaszcza gdy realizowana jest w skomplikowanych warunkach politycznych i gospodarczych — wymaga też badań, analiz i porównań. Myślę, że również działalność Związku ZDZ, zwłaszcza że jest wśród wszystkich

kształcących i doksztalcających instytucji pozapaństwowych, najbardziej znaczącą w polskim systemie oświaty — wymaga większej ilości opracowań teoretycznych. Trzeba przecież odpowiedzieć na pytanie, jak doszło do tego, jakie zespoły ludzi i jakich użyły „instrumentów”, aby stworzyć tak wielki potencjał materialny i społeczny, jakim jest nasz Związek, a jednocześnie postawić pytanie, jak go najefektywniej wykorzystać.

Wyrażam pogląd, że musimy nadrobić zaniedbanie minionej kadencji i znacznie zwiększyć naszą współpracę z ludźmi nauki i instytucjami naukowymi. Proponujemy więc powołanie Rady Programowo-Naukowej przy Związku i nawiązanie bliskiej współpracy z Instytutami Naukowymi i wyższymi uczelniami działającymi w obszarze szkolnictwa zawodowego i oświaty dorosłych.

Mam nadzieję, że właśnie ta Rada odegra wiodącą rolę w przygotowaniu materiałów związanych z planowanymi obchodami 50-lecia powstania Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego przypadającego w dniu 23 czerwca 1996 r. W ramach obchodów tego jubileuszu planujemy zorganizować specjalną międzynarodową sesję naukową, a także przygotować specjalny „Program ZZDZ—2000”. Dziś czas jest wielką wartością — nie mamy go za dużo. Rok 2000 to przecież koniec kadencji nowo wybranych dziś władz Związku, a od nas wszystkich będzie zależało z jaką organizacją wejdziemy w XXI wiek.

Najbliższe lata zapowiadają się jako trudne. Polska jest w dalszym ciągu w sporym kryzysie, polegającym głównie na nieprzystosowaniu się ludzi i podmiotów gospodarczych do zupełnie nowych reguł gry politycznej i ekonomicznej.

Na tle zjawisk gospodarczych bardzo niepokojące są zjawiska zachodzące w warstwie społecznej:

- wysoki poziom napięć społecznych i stresy wywołane trudnymi warunkami życia oraz ciągły proces rozpadania się różnych systemów i instytucji publicznych,
- nasilające się postawy bezradności i apatii wśród ludzi, którzy nie mogą się odnaleźć w nowych warunkach,
- postępująca korozja państwowego systemu oświatowego i kulturowego,
- coraz silniej uwidaczniane zjawisko podziału na biednych i bogatych.

Hasło „Radź sobie sam” staje się głównym przykazaniem. Już dziś bardzo wyraźnie widać, że wejście w świat wolności i niezależności to jednocześnie wejście w świat dramatyczny ze wszystkimi jego trudnościami, wyzwaniem i wadami.

Dziś istnieje dość powszechna zgodność co do celów i funkcji oświaty dorosłych. Kształcenie dorosłych stało się trwałym składnikiem systemu oświatowego, a nie tylko instytucją powołaną do wyrównania braków w wykształceniu ogólnym. Faktem niezaprzeczalnym jest też wzrost zasięgu społecznego i terytorialnego oświaty dorosłych, która poprzez tysiące nowych spółek, fundacji i organizacji sięga po nowych odbiorców znajdujących się dotychczas poza jej wpływami. Niezbędnym postulatem jest dziś zachowanie równowagi między potrzebami nowej gospodarki a własnymi aspiracjami społeczeństwa. Stawianie tylko na jedno lub drugie jest zwykle powodem rozczarowań i frustracji.

Dotychczasowe zainteresowania oświaty dorosłych koncentrowały się w obszarze przygotowania do pracy oraz kształcenia i doskonalenia tych, którzy ją



wykonywali. Dziś przemiany gospodarcze i postęp techniczny spowodowały zapotrzebowanie na zupełnie nowe zawody. Wylania się więc nowa kategoria uczestników oświaty dorosłych. Są to osoby, które muszą nauczyć się nowego zawodu i to dotyczy nie tylko osób bezrobotnych, ale także zagrożonych zwolnieniem z danego zakładu. Kursy wyuczające nowych zawodów zajmują więc coraz więcej miejsca w strukturze szkoleń poszczególnych organizacji szkolących. My w Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego mamy ogromną szansę, aby w dobrych warunkach kształcili się ludzie na różnych poziomach wiedzy i jak najbliżej swego miejsca pracy i zamieszkania.

Szanowni Zebrani!

Związek był, jest i będzie wszędzie tam, gdzie liczą się efekty ilościowe i jakościowe kształcenia zawodowego. Musimy jednak widzieć perspektywiczne potrzeby i zadania, w szczególności:

- doskonalenia modelu organizacyjnego i programowego szkół i warsztatów (obecny nie ma perspektyw utrzymania),
- doskonalenie dokumentacji programowej i form szkolenia praktycznego w warsztatach szkoleniowych bądź pracowniach,
- doskonalenie merytorycznego i metodycznego przygotowania kadry nauczającej i instruktorów praktycznego nauczania zawodu,
- rozwój i modernizacja bazy szkoleniowo-produkcyjnej ze szczególnym naciskiem na likwidację tzw. „białych plam oświatowych” — w osiedlach mieszkaniowych i byłych miastach powiatowych,
- ogromne znaczenie mają też inwestycje modernizacyjne bazy oświatowej.

Dobry przykład, jaki w tym względzie dały: Warszawa, Katowice, Poznań, Toruń, Kielce, Białystok, Bydgoszcz — musi być kontynuowany.

Treści, formy i metody nauczania decydują o efektywności kształcenia. Toteż niezwykle ważna jest teoria i praktyka ich doboru i stosowania.

Najważniejszą przesłankę w doborze treści, form i metod kształcenia dorosłych stanowią zmiany dokonujące się w ciągu życia jednego pokolenia w otaczającej człowieka rzeczywistości przyrodniczej, technicznej i kulturalnej. Zmiany te muszą być uwzględnione w koncepcji organizacyjno-programowej kształcenia dorosłych przy opracowaniu koncepcji przyszłościowego działania Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Jednym z wyzwania jest koncepcja MEN zakładająca już od roku szkolnego 1995/96 tworzenie corocznie takiej liczby liceów technicznych, aby w przeciągu 20 lat ten typ szkół stał się dominujący w szkolnictwie zawodowym Polski. Dla naszej organizacji może to oznaczać nowe zadania tak w sferze organizowania podobnych szkół, jak i organizowania specjalnych kursów zawodowych z wykorzystaniem własnej bazy warsztatowej dla absolwentów tych liceów.

Wysoka Rado!

Trwanie, ale przede wszystkim rozwój, jak niektórzy nazywają, naszego „Koncernu oświatowego” jest także warunkowane tym, czy i jak skorzystamy z doświadczeń innych krajów, zwłaszcza europejskich. Te doświadczenia nie mogą być dla nas przeznaczone w sposób bezkrytyczny — mamy však swoje tradycje, doświadczenia i przyzwyczajenia. Ale

z doświadczeń innych krajów korzystać musimy i będziemy. W mijającej kadencji zwłaszcza ostatnie 2 lata były pod tym względem korzystne. Współpraca z organizacjami szkolącymi z Niemiec, Szwecji, Austrii była bardzo owocna — korzystamy z umów międzynarodowych i bilateralnych — uczestniczymy w międzynarodowych spotkaniach i konferencjach. Spodziewamy się także pomocy finansowej z Banku Światowego w związku z dobrze i szeroko przygotowanym przez nas udziałem w przetargach ogłoszonych przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej w TOR-ze 9 — czekamy na rezultaty zgłoszonych przez nas aż 6 projektów w Brukseli.

Wysoka Rado!

Zostawiłem sobie na koniec sprawy najważniejsze, do nich zaliczam w naszej organizacji ludzi, którzy zawodowo i społecznie tworzą i utrzymują ten niezwykle trudny, ale ciekawy i barwny Związek ZDZ. To przecież w ostatecznym rachunku ludzie zdecydowali o tym, że organizacja jest potrzebna, że my jesteśmy potrzebni innym. Ważną rolę w tym procesie odgrywały i nadal odgrywają nasze Związki Zawodowe — Pracowników ZDZ i „Solidarność”. To związki zawodowe wspólnie z Radami i Zarządami Zakładów — niejednokrotnie mając różne zdanie — razem tworzyły, i mam nadzieję tworzyć będą, naszą ZDZ-owską tożsamość.

W ostatnim roku w zakładach odbyły się wybory nowych władz do Rady i Zarządów ZDZ — w ogromnej większości pracownicy wybrali ponownie na Prezesów — swoich dotychczasowych „szefów” — moim zdaniem świadczy to o dobrej ocenie kierownictw ZDZ i kolegialnej pracy poszczególnych ogniw. Chciałem,

korzystając z okazji, wszystkim nowo wybranym władzom i tym na szczęblu Zakładu, jak i tym na szczęblu Związku przekazać serdeczne gratulacje, wyrażam pełne przekonanie, że zarówno „stara władza”, jak i nowa będą dobrze współpracować z Zarządem Głównym w realizacji wspólnych zadań.

Szanowni Państwo!

W swoim wystąpieniu nie sformułowałem ocen dla poszczególnych ZDZ-tów. Wnioski do nich każdy z Państwa może wyciągnąć sam z przekazanego wszystkim „Raportu z działalności 1991—1994”, jak i materiałów zawartych w kwartalniku „Edukacja Dorosłych” nr 2/95.

Moim zdaniem opracowania te są na wysokim poziomie merytorycznym i edytorskim. Dziękuję za to pracownikom Zarządu Głównego. Na pewno nie raz będziemy do nich wracać i zaglądać.

Dziękuję za wspaniałą współpracę Przewodniczącemu Krajowej Rady p. dr F. Kubickowi, wszystkim dotychczasowym przewodniczącym i członkom Komisji problemowych Krajowej Rady.

Dziękuję wiceprezesom p. Bartłomiejowi Piotrowskiemu i p. Jackowi Kwiatkowskiemu i członkom Zarządu za mozolny trud w dziele rozwiązywania problemów utrzymania, a następnie rozwoju Związku.

Podziękowania przekazuję kierownictwom i pracownikom resortów i organizacji centralnych za dotychczasową owocną współpracę z nadzieją na jej kontynuowanie.

Dziękuję za uwagę!

**Przypisy**

<sup>1</sup> ZZDZ partnerem MEN w reformowaniu kształcenia zawodowego. „Edukacja Dorosłych” nr 2/95 s. 7.

**Kazimierz Denek**

*Uniwersytet Adama Mickiewicza  
w Poznaniu*

## **Krajoznawczo-turystyczna edukacja dorosłych**

Do czynników wspomagających aktywność poznawczą i działalność uczniów szkolnej edukacji dorosłych i zwiększających jakość pracy dydaktyczno-wychowawczej należy krajoznawstwo i turystyka. Dzieje się tak dlatego, ponieważ te sfery aktywności wyrabiają i wzmacniają u dorosłego pokolenia zdolność do obserwacji i działalność twórczą. Dotyczy to głównie umiejętności koncentrowania się na wybranych przedmiotach nauczania, systematyczności w gromadzeniu materiałów. W drodze aktywności krajoznawczo-turystycznej następuje integracja nauczania i wychowania.

### **Istota krajoznawstwa i turystyki**

Uściślijmy pojęcie występujące w tytule tego rozdziału. Zgodnie z Międzynarodowym Słownikiem Turystycznym wydanym przez Akademię Turystyki w Monte Carlo i Główny Komitet Kultury Fizycznej i Turystyki (Warszawa 1961) krajoznawstwo: „szczegółowy opis kraju bądź jego regionu lub wszechstronna wiedza o rodzinnym kraju, a w szczególności o swoim regionie”. Pojęcie to jest zbieżne z poglądami: W. Hunzikera, K. Krapfa, B. Limanowskiego, M. Or-

łowicza, K. Przeclawskiego, K. Rogozińskiego i G. Wuttke<sup>1</sup>.

Krajoznawstwo jako forma ruchu społecznego, ma głębokie patriotyczne tradycje wykształcone w okresie przeszło 120-letniej swej historii. W ciągu tego czasu rozwinęło ono różne metody i formy działalności, którym przyświeca szerzenie uczuć patriotycznych i kształtowanie postaw obywatelskich z wykorzystaniem dokładnej znajomości ojczystego kraju.

Krajoznawstwo jest dziedziną wiedzy związaną z poznawaniem kraju. Obejmuje ona m.in. takie dyscypliny naukowe, jak: archeologia, ekonomia, etnografia, geografia, historia, pedagogika, socjologia, statystyka, religia, sztuka. Wiedzę tę osiąga się w czasie różnych form ruchu krajoznawczo-turystycznego z wycieczkami i obozami na czele. Wiedzę uzupełnia się lekturą. Jeśli poznawanie to ma nowatorski charakter, wnoszący do określonej wiedzy nowe spostrzeżenia, wówczas krajoznawstwo wkracza do nauki w sensie pomnażania jej dorobku. W tym miejscu warto przypomnieć, że naukę jako działalność ludzi, mającą na celu obiektywne i adekwatne poznawanie rzeczywistości można rozpatrywać w sensie: dydaktycznym — czynności uczenia się lub nauki; instytucjonalnym — dyscyplinę wykładaną w szkołach lub uprawianą w instytucjach naukowych jako odrębną specjalność; funkcjonalnym — całokształt czynności badawczych, prowadzących do kształtowania i rozwijania nauki w sensie treściowym; historyczno-socjologicznym — dziedzinę obejmującą całokształt działalności poznawczej uprawianej przez uczonych, wytwory tej działalności (system wiedzy), jej narzę-



dzia i środki oraz instytucje społeczne, powołane do prowadzenia naukowych badań.

Skoro krajoznawstwa się uczy, to stanowi ono naukę też w sensie instytucjonalnym. Zajęcia z tego zakresu są prowadzone przez uniwersytety w Poznaniu i Wrocławiu oraz akademie wychowania fizycznego w Krakowie, Poznaniu i Wrocławiu<sup>2</sup>. Naukowości krajoznawstwa można doszukać się również w aspekcie funkcjonalnym. Jest to zrozumiałe skoro pamiętamy, że krajoznawstwo wytycza nowe pola i perspektywy badawcze, podsumowuje i analizuje dorobek danej dyscypliny wiedzy, nadając im często humanistyczny sens. Już to wystarczy, by podnieść krajoznawstwo do partnera nauki jako zbioru poszczególnych dyscyplin badawczych<sup>3</sup>.

Jakkolwiek krajoznawstwo w sensie dydaktycznym<sup>4</sup>, instytucjonalnym i problematyki zainteresowań ma ścisły związek z nauką, nie pretenduje ono do roli nauki. Nie dysponuje ono tylko sobie właściwymi celami poznawczo-praktycznymi, problemami badawczymi i metodami ich rozwiązywania. Krajoznawstwo ze względu na swój interdyscyplinarny charakter stanowi dziedzinę wiedzy zorientowanej na systemowe poznawanie kraju. Sens nowoczesnego krajoznawstwa można zawrzeć w zdaniu „Znać swój kraj i ludzi w dynamice dziejów, w rozmachu przyrody i twórczości człowieka<sup>5</sup>”.

Krajoznawstwo posługuje się tymi metodami stosowanymi w pedagogice, które są oparte na bezpośredniej obserwacji i osobistych przeżyciach. To krajoznawca poznaje kraj „nie tylko rozumem, miarą i liczbą, lecz wzruszeniem i za-

chwytem, zdziwieniem i radością, smutkiem i oburzeniem”<sup>6</sup>.

Współczesne krajoznawstwo — w znaczeniu poznawania ojczystego kraju w aspekcie różnych dziedzin wiedzy — zgodnie z tradycją ma służyć: utrzymaniu ciągłości kultury, kształtowaniu tożsamości, miłości do ziemi ojców, wyrabianiu cech osobowości na miarę wyzwania współczesnych czasów. Jednocześnie nie rezygnuje z przygotowania do życia poprzez wprowadzanie kolejnych pokoleń Polaków w obiektywny, uniwersalny, według filozofii wychowania UNESCO, świat wartości.

Turystyka stanowi całokształt zjawisk związanych z podróżą i pobytem w jakiejś miejscowości osób przyjezdnych, jeśli nie wynika on z motywu osiedlenia się i poprzez to nie wiąże się z jakąkolwiek działalnością zarobkową. W istocie turystyki tkwi ruch przemieszczania się. Stąd przez turystykę rozumie się ogół zjawisk związanych z czasową zmianą środowiska, wynikającą z motywów poznawczych, rekreacyjnych lub ludystycznych, dokonywanych w czasie wolnym od nauki i pracy.

Siłą napędową rozwoju turystyki jest ciekawość otaczającego świata, poznanie kraju, ludzi i ich dokonań, sposobu życia, rozrywek, kierunków i treści myślenia. Treścią tej siły napędowej jest potrzeba czynnego wypoczynku w ruchu, przeżywanego w kontakcie z pięknem przyrody. Źródłem turystyki jest niezaspokojona ciekawość świata, która wiedzie nas w najtajniejsze zakątki ojczyzny, odkrywa obrazy przeszłości, teraźniejszości, nie zatrzymuje się na dniu dzisiejszym, lecz zadaje sobie pytanie, co czynić, aby mąd-

rze wiązać przeszłość z przyszłością, nie zatrzymując czasu, zatrzymać najcenniejsze wartości tworzące dorobek naszej kultury<sup>7</sup>.

Turystyka jako zjawisko społeczne jest więc funkcją takich czynników, jak: warunki geograficzne, stosunki demograficzne, czas wolny od nauki i pracy zawodowej, stan uprzemysłowienia i urbanizacji kraju, poziom komunikacji oraz polityka socjalna państwa. Intensywność turystyki zależy od tendencji rozwojowych tych przesłanek.

Terminy krajoznawstwo i turystyka nie są tożsame. Stanowisko to nie jest równoznaczne z twierdzeniem, że są to „dwa różne pojęcia mieszczące się w dwu odmiennych płaszczyznach zarówno treściowych, jak i formalnych. Obydwie te nazwy określają wartości odrębne, niekiedy tylko zazębiające się w pracy lub nawzajem współdziałające”<sup>8</sup>. Gdyby tak było nie wymieniano by interesujących nas terminów równocześnie. Tymczasem często się mówi o ruchu krajoznawczo-turystycznym względnie turystyczno-krajoznawczym. Dwuczłonowość nazwy podkreśla równorzędność obu elementów. Uprawianie krajoznawstwa bez kontaktu z terenem, jak i pozbawianie turystyki treści krajoznawczych jest stratą okazji, niepełnym wykorzystaniem możliwości, jakie stwarza ta forma działania<sup>9</sup>. Stąd nie można zgodzić się z opinią, że „krajoznawstwo stanowi wyższą formę turystyki”<sup>10</sup>. W czasie zajęć krajoznawczo-turystycznych najłatwiej dostrzec konieczność symbiozy krajoznawstwa i turystyki jako dziedzin wzajemnie się uzupełniających i nierozłącznych ze sobą związanych. Na związek ten zwraca uwagę W. Okoń stwierdzając, że „krajoznawstwo zbliża się do turystyki, lecz

obejmuje znacznie szersze zadania poznawcze, a niekiedy naukowe”<sup>11</sup>. Krajoznawstwo i turystyka istnieją obok siebie, jak dwie asymptoty. Ciągłe się zbliżają do siebie, ale nigdy nie spotykają się.

### **Krajoznawstwo i turystyka w kontekście narastania wolnego czasu i kształcenia ustawicznego**

Krajoznawstwo i turystyka spełniają istotne zadania w wielostronnym rozwoju osobowości młodzieży i dorosłych. Rangę krajoznawstwa i turystyki jako formy zaspokojenia potrzeb wynikających z narastania czasu wolnego od nauki i pracy najszerzych rzesz społeczeństwa wyznacza ich społeczny zasięg. Zasięg ten stale będzie przybierał na rozmiarach. Istotną rolę odgrywają w tym procesie wyraźne postępy medycyny i wydłużenia przeciętnego trwania życia. Narastanie czasu wolnego jest konsekwencją rozwoju współczesnej nauki oraz postępów technicznego i ekonomicznego. Przyczyniają się one do skracania czasu nauki i produkcji, a więc i dnia pracy. Powoduje to wydłużanie się czasu wolnego od pracy i nauki wśród licznych rzesz społeczeństwa. O powiększeniu się czasu wolnego świadczą również obserwacje rynku pracy, wykazujące przesuwanie się wzwyż wieku produkcyjnego. Bez przesady można więc powiedzieć, że stoimy w przededniu okresu „przedłużonej młodości”. Skłania to andragogów, socjologów i polityków społecznych do zwrócenia baczniejszej uwagi na humanizację życia ludzkiego, a zwłaszcza polepszenia jego jakości. Do podstawowych czynników określających jakość życia należą rozmiary i sposoby wykorzy-

stywania czasu wolnego<sup>12</sup>. Z tego względu problematyka ta znalazła się w centrum zainteresowania władz państwowych, związkowych i oświatowych, Urzędu Kultury Fizycznej i Turystyki, Związku Harcerstwa Polskiego, Polskiego Towarzystwa Turystyczno-Krajoznawczego (PTTK), Polskiego Towarzystwa Schronisk Młodzieżowych (PTSM) i innych. Zainteresowanie to wzrosło po wkroczeniu naszego kraju w powszechną reformę czasu pracy. Już dziś dysponujemy w roku ponad 100 dniami wolnymi od obowiązkowych zajęć (52 niedziele, 10 dni świąt, 26 dni urlopu i od 24 do 48 wolnych sobót). Młodzież szkolna i studencka dysponuje odpowiednio 120 i 140 dniami wolnymi od nauki. Fakt ten podkreśla konieczność i znaczenie społeczne zapewniania przez władze szkolne, organizacje młodzieżowe, zakłady pracy jak najbardziej korzystnych warunków aktywnego wypoczynku młodzieży, poprawy i hartowania stanu zdrowia, wzmacniania sprawności fizycznej w różnych formach krajoznawstwa i turystyki.

Wolne soboty w Polsce stają się trwałym elementem rytmu życia. Z przeprowadzonych przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych sondaży o sposobie spędzania dodatkowych dni wolnych od pracy przez załogi wynika, że realizowane wzory spędzania czasu wolnego są, zwłaszcza w populacji o niższym poziomie wykształcenia, mało zróżnicowane i w przeważającej części przypadków sprowadzają się do najprostszyc form wypoczynku.

Kiedy czas wolny był dobrem pojedynczym i realne możliwości jego spędzania sprowadzały się do kilku stereotypowych form, postulat takiego kształcenia brzmiał naiwnie. Od momentu, gdy czas

wolny stał się dobrem masowym i w takiej samej skali stają się dostępne zróżnicowane formy jego spędzania, to wówczas kształcenie umiejętności korzystania z czasu wolnego urasta do problemów społecznej konieczności.

Stąd permanentna edukacja dorosłych kieruje swe zainteresowania w dużym stopniu na sferę wolnego czasu. Uwzględnia, obok nauczania pod kątem pracy i zawodu, kształcenie ustawiczne, bezinteresowne dla tych, którzy pragną pogłębić i rozszerzyć swe zainteresowania poznawcze, kulturalno-oświatowe, a nie związane z pracą zawodową. Zadaniem edukacji permanentnej w sferze wolnego czasu jako zjawisk społeczno-oświatowych jest wyrabianie zrozumienia i silnej motywacji do stałego doskonalenia swych kwalifikacji, podejmowania ciągłej pracy nad sobą w drodze samokształcenia. Odnosi się to szczególnie do andragogów. Poważna rola w samokształceniu nauczycieli przypada krajoznawstwu i turystyce.

Problematyki krajoznawstwa i turystyki nie można odizolować od kontekstu. Jest nim system edukacji. Krajoznawstwo i turystyka stanowią jego integralne komponenty. Poczynaniom tym przyświeca cel stworzenia takiego systemu edukacji narodowej, który zapewnia wykształcenie człowieka „kompletnego”. Jest to ideał wielu filozofów i pedagogów. W perspektywie tych przedsięwzięć przewiduje się, że krajoznawstwu i turystyce przypadnie w udziale do odegrania o wiele większa rola niż to było w systemach kształcenia nadających uprzywilejowane miejsca aspektom poznawczym treści oświaty dorosłych i sprawom przekazywania wiedzy w gotowej postaci.



Jeśli oświata ta ma nauczyć nie tylko „jak być, ale także jak żyć”, to wielostronny rozwój ucznia dorosłego, jego radości z działania zgodnego z możliwościami, które stwarza wolny czas oraz z potrzebami i wymaganiami środowiska naturalnego staje się zasadniczym imperatywem zamierzeń andragogiki.

### **Wartości a krajoznawstwo i turystyka**

Krajoznawstwo i turystyka mają liczne aspekty filozoficzne. Obie sfery aktywności zorientowane są na realizację wartości. Najważniejsze z nich ogniskują się wokół transcendentalnej triady: prawdy, dobra i piękna. Każda z tych wartości uszlachetnia poszczególne strony osobowości. Prawda doskonali intelekt, a dobro i piękno odpowiednio wolę i uczucia. Poza wspomnianą triadą do wartości uniwersalnych zalicza się m.in. humanizm, zdrowie, demokrację, miłość, solidarność, godność, uczciwość i prawa człowieka, dobra wspólne, pracę, honor, wolność, patriotyzm, pluralizm, wiarę, mądrość, odwagę, gospodarność, przedsiębiorczość, rozsądek, sprawiedliwość, sumienność, rzetelność, pokój. W edukacji dorosłych istotne są także takie wartości, jak: odpowiedzialność, uznawanie i przestrzeganie tolerancji, poszanowanie odmiennych opinii, miłość bliźniego, przeciwstawianie się egoizmowi i konsumpcyjnemu stosunkowi do życia, niezależność działania, otwartość na różne kultury i rasy.

W społeczeństwie demokratycznym naczelną wartość ma dobro człowieka, jego szczęście i wielostronny rozwój. Wartościom tym odpowiadają takie cele

edukacji dorosłych, jak uzyskanie przez obywateli możliwie wysokiego poziomu zdrowotnego oraz kwalifikacji ogólnych i zawodowych, zapewnienie im aktywnego i twórczego uczestniczenia w życiu społecznym i kulturalnym.

Z badań prowadzonych w Zakładzie Dydaktyki Ogólnej i na Podyplomowym Studium Kultury i Turystyki Uniwersytetu im. A. Mickiewicza w Poznaniu w latach 1975—1994 wynika, że krajoznawstwem i turystyką można objąć rozległe płaszczyzny działań z dziećmi, młodzieżą i dorosłymi. Pozwalają one docierać do nich, stwarzając warunki do kształcenia świadomych postaw.

Postawy są stałym składnikiem osobowości. Odnoszą się do wartości, które wynikają ze stosunku do świata idei, osób, rzeczy, wytworów umysłu, serca i rąk. Są one rezultatem stosunku do: 1 — podstawowych idei humanistycznych (idea życia, pokoju, miłości, prawdy, sprawiedliwości, egalitaryzmu, wolności); 2 — siebie (skromność, obiektywizm, samoocena, powściągliwość, umiar w sądach i postępowaniu, poczucie osobistej godności, odwaga, dzielność, rzetelność, pogoda ducha, optymizm); 3 — innych osób (miłość, sympatia, powszechna życzliwość, uprzejmość, uczynność, tolerancja, poszanowanie godności, pomoc w potrzebie, zapobieganie nieszczęściom, cierpieniom, współczucie, opieka nad chorymi, inwalidami, osobami niepełnosprawnymi, nieletnimi, obrońca pokrzywdzonych, poczucie odpowiedzialności za podopiecznych, wykonanie zadań, dotrzymanie zobowiązań, dochowywanie wierności); 4 — własnego narodu, państwa, kraju (umiłowanie kultury własnego narodu, jego historii, języ-

ka, duma z przynależności do wspólnoty narodowej, umiłowanie piękna ojczystego krajobrazu, polskiej ziemi, gotowość pomnażania wspólnego dobra, jego obrony, umacniania suwerenności i jedności narodu w sprawach jego bytu, rozwoju i niepodległości, kult symboli narodowych, państwowych, pomników naszej patriotycznej dumy, różne postacie patriotyzmu, lojalności wobec państwa); 5 — świata przyrody żywej (pomnażanie jej piękna, roli w życiu człowieka, dbałość o jej obronę, pielęgnację, rozwój); 6 — świata rzeczy martwych (poznawanie ich charakteru użytkowego, racjonalne i oszczędne użytkowanie, niedopuszczanie do marnotrawstwa, poszanowanie ich przynależności własnościowej); 7 — pracy (zamiłowanie do niej, fachowość, rzetelność, wysoka jakość, działalność i odpowiedzialność, pracowników)<sup>13</sup>.

W działalności krajoznawczo-turystycznej kształtują się u ich uczestników wszystkie z wymienionych rodzajów postaw.

### **Krajoznawstwo i turystyka jako komponenty zaspokajania potrzeb dorosłych**

Krajoznawstwo i turystyka w nowoczesnej edukacji dorosłych należą do integralnych jej składników. Stanowią ważny element pracy pozalekcyjnej. Spełniają istotne zadania w zaspokajaniu różnorodnych potrzeb dorosłych. Psychologowie określają potrzeby jako stan braku czegoś, co ze względu na strukturę organizmu, indywidualne doświadczenie osobnika oraz jego miejsce w społeczeństwie okazuje się niezbędne do utrzyma-

nia go przy życiu, zapewnienia mu rozwoju, utrzymania określonej pozycji w grupie rówieśniczej i pracy. Potrzebę wywołuje brak określonego stanu, substancji, przedmiotu, osoby. Dorośli, odczuwając takie braki, dążą do znalezienia tego, czym nie dysponują. Dążność do zaspokojenia potrzeby staje się motywem ich działania. Zatem potrzeby uruchamiają, dynamizują aktywność dorosłych.

Wyróżnia się zazwyczaj potrzeby podstawowe i pochodne. Pierwsze związane są z biologiczną strukturą organizmu i wykształconą strukturą osobowości. Natomiast ostatnie z nich odnoszą się do szukania środków do zaspokajania potrzeb podstawowych. Przyjął się też podział na potrzeby pierwszego i wyższego rzędu, względnie biologiczne, psychologiczne i kulturalne<sup>14</sup>.

Potrzeby istnieją obiektywnie, choć nie zawsze są uświadamiane. W drodze działalności krajoznawczo-turystycznej mogą być zaspokajane potrzeby: regeneracji w dobrych warunkach klimatycznych, przebywania w świetle słonecznym, ciszy, wypoczynku, kontaktu z zielenią i przyrodą, zmiany otoczenia na środowisko przyrodnicze, optymalne dla regeneracji, zharmonizowania się z przyrodą.

Krajoznawstwo i turystyka stwarzają także warunki do realizacji potrzeb psychologicznych. Odnosi się to do potrzeb: organizowania kontaktów towarzyskich i wypoczynku w ciszy; zmiany środowiska przestrzennego i społecznego; odprężenia psychicznego; nawiązywania i kultywowania nowego typu stosunków i sytuacji społecznych; posiadania możliwości tworzenia sytuacji, w których działa jako antidotum na ciągłe podporządko-

wanie się szkole, pracy, rodzinie, organizacjom społecznym; akceptacja i afirmacja.

Uprawianie krajoznawstwa i turystyki stwarza wiele okazji do zaspokajania potrzeb kulturalnych, które dotyczą: poczucia piękna, doznań aspektywnych, poznania, przeżycia przygody, doznania wrażeń i zmian, naśladownictwa (ulegania modzie, poddawania się wymogom otoczenia społecznego), zabawy, rozrywki, zobaczenia miejsc znanych z literatury, środków masowego przekazu, zwiększania zakresu doświadczenia społecznego (poprzez poznawanie nowych ludzi, ich problemów, nowych instytucji, innych ustrojów społecznych i życia różnych społeczeństw), twórczego działania, „wolnej działalności zawodowej” (przedłużania działalności zawodowej na czas wolny, ale nie związany z pracą zarobkową), kontaktu społecznego<sup>15</sup>.

Zaspokajając potrzeby dorośli uczniowie równocześnie: zdobywają wiedzę o stanach rzeczy, zjawiskach, wydarzeniach, procesach i zależnościach, przeżywają i oceniają różnego rodzaju zjawiska i obiekty. W rezultacie przeżyć emocjonalnych i ocen przyjmują określone postawy wobec napotykaných zjawisk typu „do, po, ponad” i uzyskują informację o skutkach działań<sup>18</sup>. Na podstawie otrzymanej wiedzy i dokonanej oceny modyfikują swoje zachowania, analizują ponownie otrzymane informacje. Porządkują zjawiska, obiekty, sposoby i skutki działania na „kalkach ocen” (dobry — zły; przydatny — nieprzydatny; przyjemny — nieprzyjemny itp.) i klasyfikują je przypisując im określone wartości, wiążą, weryfikują i przekształcają reprezentację otaczającej rzeczywistości (przymioto-

wej, przyrodniczej, społecznej i symbolicznej). Ponadto odkrywają, stosują i sprawdzają reguły rządzące abstrakcyjnymi zależnościami często nieuchwytnymi w procesie percepcji na lekcjach<sup>19</sup>.

Przedstawione następstwa interakcji uczestników zajęć krajoznawczo-turystycznych, zwłaszcza ze światem pozaszkolnym, dadzą się sprowadzić do takich działań, jak: poznanie, rozumienie, ocenianie i przekształcanie. Działania te przenikają i warunkują się wzajemnie. Każde z nich w większym lub mniejszym stopniu angażuje w poszczególne sfery ludzkiej psychiki.

W języku komunikacji społecznej występują sądy: orzekające, oceniające, normujące, zakazujące. Tylko zdania opisowe są obojętne emocjonalnie i nie mają siły sprawczej, regulującej ludzkie zachowanie. Pozostałe rodzaje wypowiedzi obligują dorosłego ucznia do konkretnego postępowania i określonego ustosunkowania się do otaczającej rzeczywistości. W procesie kształcenia zjawiska oceniania i wartościowania zajmują znacznie więcej miejsca niż skłonni jesteśmy im przyznać<sup>20</sup>. Nietrudno dostrzec, że znaczenie krajoznawstwa i turystyki w oświacie dorosłych wynika z ich humanistycznych walorów. Ponadto akcentuje je jedna z ich prawidłowości. Przybrała ona nazwę ogólnospołecznej zasady wszechstronnego wykorzystania wiedzy z zakresu krajoznawstwa i turystyki w procesie kształcenia<sup>21</sup>. Zasadę tę uzupełnia tzw. podejście krajoznawczo-turystyczne do edukacji dorosłych. Wyraża ono konkretyzację, uszczegółowienie, odkrycie i potwierdzenie poznanych na lekcjach: faktów, zjawisk, wydarzeń i procesów w bezpośrednim kontekście z rzeczywistością



wszędzie, gdzie to jest możliwe i celowe. Podejście krajoznawczo-turystyczne do procesu kształcenia ułatwia zdobywanie wiedzy w drodze poznania zmysłowego i empirycznego.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Zostały one omówione przez K. Rogozińskiego: Wprowadzenie do teorii i badań turystyki, „Nauka Polska” 1975, nr 9—10. Por. także K. Denek: Krajoznawstwo i turystyka w wychowaniu dzieci i młodzieży szkolnej. Warszawa, 1989. K. Denek: Poznawczo-wychowawcze aspekty działalności krajoznawczo-turystycznej we współczesnej szkole. Koszalin, 1981.
- <sup>2</sup> B. Kaczmarek, M. Siudzińska: Krajoznawstwo i turystyka przedmiotem zajęć na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza, „Światowid” 1967, nr 12—13. U. Kaczmarek: Krajoznawstwo na Uniwersytecie Poznańskim. „Gościńiec” 1976, nr 10—11. K.R. Mazurski: Dorobek naukowy dolnośląskiego krajoznawstwa. W: Naukowcy krajoznawstwa, Warszawa 1979; K. R. Mazurski: Krajoznawstwo na Uniwersytecie, „Gościńiec” 1976, nr 9.
- <sup>3</sup> R. Harajda, P. Kuleczka (red.): Nauka a krajoznawstwo. Zielona Góra 1989.
- <sup>4</sup> K. Denek: Krajoznawstwo i turystyka jako przedmiot dydaktyczny wyższej uczelni, „Nauczyciel i Wychowanie” 1968, nr 3; J. Szukalski: O związkach krajoznawstwa z nauką. W: Naukowcy krajoznawstwa. Warszawa 1979.
- <sup>5</sup> W. Krygowski: Góry i doliny po mojemu. Kraków 1977.
- <sup>6</sup> G. Wuttke: O krajoznawstwie w szkole. W: S. Rodkiewicz (red): Nauczyciel krajoznawca na Mazowszu. Warszawa 1960, t. 1—2.
- <sup>7</sup> W. Krygowski: Góry i doliny po mojemu. Kraków 1977.
- <sup>8</sup> J. Kaczmarek: Kiedy umrze krajoznawstwo? „Biuletyn Informacyjny GKKFiT” 1973, nr 1.
- <sup>9</sup> Cz. Skrudlik: Turystyka i krajoznawstwo w czasie wolnym, „Ziemia 1970”. Warszawa 1972.
- <sup>10</sup> J. Pólturzycki: Ucz się sam. Warszawa 1967.
- <sup>11</sup> W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1992.
- <sup>12</sup> T. Wujek: Czas wolny to nie bezczynność, „Wychowanie” 1961, nr 16; T. Wujek: Praca domowa i czynny wypoczynek ucznia. Warszawa 1969; T. Wujek (red.): Wprowadzenie do pedagogiki dorosłych, Warszawa 1992.
- <sup>13</sup> F. Gamulczak: Jak wychowywać, żeby wychować?, „Głos Nauczycielski” 1982, nr 36.
- <sup>14</sup> K. Kłosowska: Wartości, aspiracje i potrzeby małej społeczności miejskiej. Warszawa 1970.
- <sup>15</sup> Z. Kruczek: Metodyka krajoznawstwa, Kraków 1979.
- <sup>16</sup> A. H. Masłow: Motywacja a osobowość, Warszawa 1990.
- <sup>17</sup> K. Denek: Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań-Toruń 1994.
- <sup>18</sup> A. Kępiński: Rytm życia. Warszawa 1972.
- <sup>19</sup> J. Koziński: Koncepcja transgresyjna człowieka, Warszawa 1987.
- <sup>20</sup> M. Kordaczyńska: Aksjologiczne aspekty procesu kształcenia. W: Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, Toruń 1993; M. Scheler: Istota i formy sympatii. Warszawa 1986.
- <sup>21</sup> K. Denek: Stan krajoznawstwa i turystyki w szkole, „Biuletyn Informacyjny GKKFiT” 1972, nr 8—9.

*Grażyna Tadeusiewicz*  
*Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia*  
*Nauczycieli*  
*Łódź*

## **Doradca zawodowy w Centrum Kształcenia Ustawicznego**

„Nowa rzeczywistość społeczno-gospodarcza i ekonomiczna kraju, szybkie tempo rozwoju nauki, wprowadzenie nowoczesnych technik i technologii determinują potrzebę tworzenia nowych koncepcji i kierunków działania związanych z edukacją ustawiczną” — czytamy w pierwszym numerze Biuletynu <sup>1</sup> OCEN.

Kształcenie ustawiczne odgrywa szczególną rolę w okresie przemian społeczno-gospodarczych, wymagających zdobywania nowych kwalifikacji i umiejętności zawodowych. Postęp techniczny likwiduje pewne stanowiska pracy stwarzając inne specjalności; nowe zjawisko, jakim jest w Polsce bezrobocie, nakazuje szerokie przekwalifikowanie pracowników.

Oświata dorosłych, koncentrująca się dotychczas na doksztalcaniu i doskonaleniu pracowników, zobligowana została do nowych celów edukacyjnych:

1. Rozwijanie systemu szkoleń i przekwalifikowań zawodowych;
2. Dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy;
3. Uruchomienie specjalnych programów edukacyjnych i ich różnicowanie ze względu na specyficzne problemy lokalne i różnorodne grupy społeczne<sup>2</sup>.

Przejsie od gospodarki planowej do rynkowej powoduje zwiększenie znaczenia edukacji dorosłych, zwłaszcza znacznej grupy bezrobotnych. Przyszłościowe przeobrażenia pracy stawiać będą przed człowiekiem zadania nowe i twórcze.

Zmiany zachodzące w gospodarce wymagają od pracowników nowych kwalifikacji zawodowych, takich jak: przedsiębiorczość, umiejętność właściwego zaprezentowania swoich możliwości, elastycznego reagowania na nowe trendy w sferze zawodowej, gotowości do przekwalifikowania się stosowanie do potrzeb rynku pracy. Wymagania te determinują zakres i jakość porad, jakich oczekują od doradców zawodowych osoby radzące się.

Centra Kształcenia Ustawicznego powołane w celu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia osób dorosłych w okresie przemian gospodarczych mogą pełnić znacznie szerszą rolę niż przewidywano w celach powołania ich. Wśród zadań sformułowanych przez MEN dla CKU przewidziano:

- 1) kształcenie, doksztalcanie i doskonalenie osób dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych,
- 2) realizowanie zadań związanych z przyznawaniem tytułów kwalifikacyjnych zgodnie z odrębnymi przepisami,
- 3) organizowanie egzaminów eksternistycznych z zakresu programów nauczania szkół i kursów,
- 4) opracowywanie i wydawanie skryptów, poradników oraz materiałów metodycznych dla potrzeb słuchaczy,
- 5) doskonalenie metod pracy dydaktyczno-wychowawczej w zakresie kształcenia dorosłych,

- 6) udzielanie organizatorom oświaty dorosłych pomocy organizacyjnej, metodycznej i dydaktycznej,
- 7) współpraca z organizatorami oświaty dorosłych w kraju i za granicą,
- 8) współpraca z urzędami pracy i zakładami pracy w zakresie re kwalifikacji kadr.

Zagwarantowaniem pełnej realizacji zadań związanych z doksztalcaniem, przekwalifikowaniem pracowników zgodnie z potrzebami rynku pracy przy szerokiej współpracy z urzędem pracy jest zatrudnienie w CKU doradcy zawodowego.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej w sprawie centrów kształcenia ustawicznego przewiduje zatrudnienie w Centrum „doradcy zawodowego, specjalizującego się w prowadzeniu poradnictwa w zakresie kształcenia dorosłych”<sup>3</sup>.

Funkcje i zadania doradcy zawodowego w centrum kształcenia ustawicznego będą w znacznym stopniu uzależnione od typu szkoły, założeń programowych oraz oczekiwań słuchaczy.

Inne funkcje będzie pełnił doradca zawodowy wobec słuchaczy liceów ogólnokształcących, inne wśród słuchaczy szkół o profilu zawodowym, a jeszcze inna rola przypadnie doradcy w stosunku do osób pracujących w konkretnym zawodzie, podnoszących kwalifikacje czy uzupełniających wykształcenie.

W każdym przypadku pełną poradę zawodową będą stanowić:

- badania psychologiczne wykonane przez specjalistę,
- badania lekarskie w zakresie ewentualnych przeciwwskazań zdrowotnych,
- wywiad przeprowadzony przez pedagoga.

Międzynarodowe Biuro Pracy w Genewie wymienia dwa rodzaje doradców zawodowych: doradca trener (Anwendungsberater) i doradca ekspert (Grundlagenberater).

Trener uczy i przygotowuje klienta do samopoznania i samodzielnego rozwiązania problemów. Jest to podejście zgodne z tendencjami światowej pedagogiki wymagające prowadzenia przez doradcę „zajęć treningowych o charakterze teoretyczno-praktycznym, podczas których przekazano by wiedzę i umiejętności dotyczące samorozwoju (metody relaksowo-koncentrujące), komunikowania się (zasady i metody kontaktu interpersonalnego), pracy w grupach spotkaniowych stymulujących rozwój osobowości, samodzielne i krytyczne myślenie i działanie. Korzyści z tych zajęć są znaczące: począwszy od konstruktywnego, samodzielnego radzenia sobie ze stresem (utrata pracy, brak kwalifikacji) poprzez rozwój empatii aż po budzenie dotychczas uspionych zdolności i możliwości”<sup>4</sup>.

Jednak mimo efektywnego oddziaływania na klienta i jego rozwój zawodowy ten typ przyszłościowego doradcy zawodowego jest jeszcze rzadko w Polsce spotykany. Wymaga on bowiem specjalnego przygotowania zarówno doradcy, jak i radzącego się. Czasem możemy trafić na doradcę-eksperta dysponującego wiedzą profesjonalną, gotowością do rozwiązywania stawianych przez klienta problemów. Jednak obecnie w sytuacji, gdy brak jest pełnej koncepcji kształcenia i doskonalenia doradców zawodowych najczęściej ograniczają się oni do roli informatora lub konsultanta w poradni psychologiczno-pedagogicznej czy urzędzie pracy.



Rozpatrując podstawowe cele poradnictwa zawodowego należy przypisać doradcy zawodowemu w CKU funkcję:

1. *Kształcącą*, wyrażającą się w poszukiwaniu wiedzy o pracy, zawodach, możliwościach doskonalenia i podnoszenia kwalifikacji zawodowych;

2. *Funkcję informacyjną* odnoszącą się do upowszechniania wiedzy zawodoznawczej wśród słuchaczy;

3. *Funkcję kreatywną* związaną z rozwojem zawodowym jednostki, kształtowaniem cech osobowości szczególnie pożądanym w życiu zawodowym;

4. Realizując funkcję terapeutyczną — doradca podejmuje zadania o charakterze: profilaktycznym, kompensacyjnym i stymulacyjnym, to jest — w postępowaniu profilaktycznym powinien starać się zapobiegać decyzjom błędnym, nie trafionym czy to ze względu na stan zdrowia, czy możliwości psychologiczne kandydata do zawodu bądź pracującego już słuchacza podejmującego decyzję o przekwalifikowaniu. Ważna też jest rola doradcy w utrwalaniu decyzji słuchacza o wytrwaniu w zawodzie, jak i przygotowaniu go, np.: poprzez aktywne formy poszukiwania pracy, do zmiany zawodu i miejsca pracy w przypadku takiej konieczności.

Doradca powinien nauczyć słuchaczy umiejętności poruszania się po rynku pracy i stymulować do pozyskiwania nowych kwalifikacji zwiększających mu możliwości ofert pracy.

Można wymienić kilka zadań przykładowo ilustrujących zakres działania doradcy zawodowego w CKU.

1. Utworzenie i wyposażenie gabinetu zawodoznawczego lub punktu informacji zawodowej.

2. Prowadzenie (w miarę możliwości) aktualnego komputerowego banku danych o zawodach, rynku pracy.

3. Zorganizowanie szerokiej współpracy z instytucjami zajmującymi się poradnictwem zawodowym, szkoleniem pracowników i dysponujących miejscami pracy, np. poradnie psychologiczno-pedagogiczne, Instytut Medycyny Pracy, urzędy pracy.

4. Prowadzenie szkoleń wśród słuchaczy, np.:

- aktywne formy poszukiwania pracy,

- przygotowanie wejścia absolwenta na rynek pracy,

- samoocena przydatności zawodowej itp.

5. Zorganizowanie szkoleń dla bezrobotnych z wykorzystaniem bazy i kadry Centrum.

Cele i zadania edukacji ustawicznej oraz funkcja doradcy zawodowego sprzyjają wykorzystaniu w działalności dostępnej i najtańszej drogi szybkiego przekwalifikowania pracowników poprzez kształcenie na odległość. Wprowadzenie przez Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej programów, materiałów audiowizualnych za pomocą nowoczesnych metod przekazu w znacznym stopniu ułatwi realizację badań CKU, a w nim doradcy zawodowego.

Szczególnie przydatne wydaje się wykorzystanie wydanych już pakietów multimedialnych, w szkoleniu kursowym pakiet „Obsługa komputera i zastosowanie w zarządzaniu i w biznesie”, a dla doradztwa zawodowego kasety z zakresu edukacji zawodowej, np. „Różnorodność i zmiany” (szkoły zawodowe wobec rynku pracy), „W poszukiwaniu dobrej pracy”,

czy „Zagubieni” (na temat form, metod i środków przeciwdziałania bezrobociu młodzieży), a także z cyklu Edukacji Ustawicznej, np. „Nowe kwalifikacje przeciw bezrobociu”, „Rehabilitacja Zawodowa”, „Być kimś”.

Wyposażenie gabinetu zawodoznawczego (centrum zawodoznawstwa) w pakiety multimedialne stanowi cenną pomoc w pracy doradcy zawodowego.

Przygotowanie doradców może nastąpić poprzez studia podyplomowe lub kursy specjalistyczne.

W wyniku profesjonalnego przygotowania doradcy do pracy, oczekujący porady powinni zostać wyposażeni w umiejętności:

- 1) samooceny i lepszego wykorzystania swoich możliwości,
- 2) racjonalnego wyboru zawodu obejmującego poza znajomością siebie:
  - umiejętność komunikowania się, negocjowania,
  - właściwego zaprezentowania siebie pracodawcy,
  - znajomość procedur załatwiania spraw związanych z poszukiwaniem pracy,
- 3) przygotowanie do elastycznego reagowania na nowe trendy w sferze zawodowej,
- 4) wyrobienie gotowości do przekwalifikowania się stosownie do potrzeb rynku pracy.

Doradca zawodowy obecnie jest osobą coraz bardziej potrzebną i poprzez śledzenie zmian na rynku pracy, prawidłowe doradztwo dla poszukujących porady może być ważnym ogniwem systemu przeciwdziałania bezrobociu.

W ostatnim okresie zaczynają pojawiać się nowe firmy współdziałające

z pracodawcami, tzw. agencje doradztwa personalnego<sup>5</sup>. Wydaje się, że jest to ważny obszar działalności doradców polegający na doborze kandydatów do konkretnych stanowisk pracy zgłaszanych przez pracodawców. Zatrudnienie niewłaściwego pracownika w okresie inwestowania w jego przygotowanie stanowi dużą stratę dla firmy, stąd coraz większe zainteresowanie doradztwem ze strony pracodawcy.

Nowa sytuacja, w jakiej znaleźli się obecnie zarówno pracownicy, jak i pracodawcy, wymaga innego, szerszego spojrzenia na dotychczas mało docenianą funkcję doradcy zawodowego, nazywanego też doradcą pracy czy coraz częściej pojawiającym się określeniem doradca personalny.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Biuletyn Ogólnopolskiego Centrum Edukacji Niestacjonarnej, Warszawa 1994, s. 3.
- <sup>2</sup> Fruczek E.: Edukacja ustawiczna jako jeden z elementów reformowania systemu edukacyjnego. Biuletyn OCEN. Warszawa, 1994, s. 4.
- <sup>3</sup> Rozporządzenie MEN z 20.10.1992 r. Dz. Ustaw Nr 81 poz. 418.
- <sup>4</sup> Piasecka M., Zieliński P.: Kontestacja przygotowania zawodowego... W: Kontestacje pedagogiczne. Materiały ze zjazdu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Remberków 1993, s. 267.
- <sup>5</sup> Na podstawie relacji agencji doradztwa personalnego "Beaver Management Consulting" w Łodzi.

## Literatura

1. Biuletyn Ogólnopolskiego Centrum Edukacji Niestacjonarnej, Warszawa 1994.

2. B. Śliwierski (red.): Kontestacje pedagogiczne. Kraków 1993.
3. R. Lamb: Doradztwo zawodowe w zarysie. Urząd Pracy. Warszawa 1993.
4. Pedagogika Pracy Nr 23 MCNEMT, Radom 1994.
5. E. Podoska-Filipowicz: Podstawy zawodoznawstwa, orientacji i poradnictwa zawodowego WSP Bydgoszcz 1990.
6. B. Wojtasik: Doradca zawodu. Wyd. Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 1993.
7. Zeszyty informacyjno-metodyczne doradcy zawodowego. Urząd Pracy Warszawa, 1994.

**Marian Najdychor**

*Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy*

### **Aktualne kierunki działalności Ochotniczych Hufców Pracy**

Ochotnicze Hufce Pracy jako państwowa jednostka organizacyjna, na mocy ustawy z dnia 7.09.1991 r. o systemie oświaty oraz ustawy z dnia 14.12.1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, a także rozporządzenia Rady Ministrów z dnia 8 września 1992 r. w sprawie Ochotniczych Hufców Pracy wykonują zadania państwa na rzecz młodzieży w wieku powyżej 15 lat.

Główne grupy zadań realizowanych na rzecz młodzieży to:

— zapewnienie młodzieży z rodzin patologicznych oraz młodzieży poszkodowanej społecznie miejsca zamieszkania, wyżywienia, nauki i pracy oraz startu życiowego,

- pomoc młodzieży w uzyskaniu i podwyższeniu wiedzy ogólnej i zawodowej oraz kwalifikacji zawodowych,
- pomoc młodzieży bezrobotnej, łagodzenie skutków bezrobocia wśród ludzi młodych, pomoc w przygotowaniu się do nowej rzeczywistości gospodarczej,
- wychowanie i resocjalizacja młodzieży zagrożonej, nieprzystosowanej społecznie, niepełnosprawnej, wymagającej specjalnych oddziaływań i troski ze strony państwa,
- tworzenie warunków do usamodzielniania młodzieży poprzez pracę,
- organizowanie zatrudnienia młodzieży,
- współdziałanie w organizowaniu praktyk szkolnych i zawodowych w kraju i za granicą,
- inicjowanie i organizowanie międzynarodowej współpracy w celu zatrudnienia młodzieży polskiej za granicą i młodzieży innych krajów w Rzeczypospolitej Polskiej.

W chwili obecnej jednym z najważniejszych zadań realizowanych przez OHP, wynikających z uwarunkowań społeczno-ekonomicznych jest intensyfikacja prac związanych z wprowadzeniem w życie aktywnych form zwalczania bezrobocia i patologii w środowisku młodzieży.

Przyjęte przez OHP na rok 1995 zadania zakładają:

- realizację lokalnych programów przeciwdziałania bezrobociu, dostosowanych do specyfiki i potrzeb lokalnych rynków pracy, opracowanych przez Komendy Regionalne lub Wojewódzkie OHP:
- wdrażanie programu „ABSOLWENT” skierowanego do uczniów ostatnich klas szkół ponadpodstawowych i ich absolwentów. Program ten uwzględnia



potrzeby w zakresie przekwalifikowania, kształcenia przedsiębiorczości, nauki języków obcych, prowadzenia samodzielnej działalności gospodarczej. Zakłada on zintegrowane działania wszystkich jednostek organizacyjnych OHP,

— organizowanie kształcenia zawodowego i przekwalifikowania z wykorzystaniem unowocześnionych programów szkolenia w zakresie uzyskiwania lub podwyższania kwalifikacji zawodowych, orientacji zawodowej oraz aktywnego poszukiwania miejsc pracy w ramach realizowanego we współpracy z Ministrem Pracy i Polityki Socjalnej projektu TOR-9 „Szkolenie Dorosłych”.

Ochotnicze Hufce Pracy realizując podstawowe zadania statutowe wypracowały skuteczny system pomocy ze strony państwa dla młodzieży, która w obecnych warunkach społeczno-ekonomicznych, przy ciągle wzrastającym bezrobociu, nie ma w perspektywie szansy podjęcia pracy. Na system ten składają się: hufce pracy, Ośrodki Szkolenia i Wychowania, Centra Kształcenia i Wychowania, Młodzieżowe Biura Pracy i Kluby Pracy, Ośrodki Szkolenia Zawodowego oraz działalność w środowisku szkół ponadpodstawowych.

System ten jest próbą skutecznego dostosowania działalności Ochotniczych Hufców Pracy do procesów społecznych i ekonomicznych zachodzących w kraju.

### Hufce Pracy

W kraju funkcjonuje 427 hufców pracy, w ramach których w bieżącym roku szkolnym uczy się i zdobywa przygotowa-

nie zawodowe blisko 24 tys. uczestników. Do hufców trafia młodzież nieucząca się, niepracująca i szukająca swego miejsca w społeczeństwie. Wywodzi się ona ze środowisk zagrożonych społecznie, jest młodzieżą trudną lub ma złe warunki materialne i rodzinne.

Znaczna liczba uczestników jest sierotami naturalnymi lub społecznymi, a około 30% młodzieży przed wstąpieniem do hufców pracy było zagrożone demoralizacją (rodziny kryminogenne, alkoholizm).

Podczas dwuletniego pobytu w hufcu młodzież ta ma szansę ukończenia szkoły podstawowej lub zawodowej, lub uzyskania przygotowania zawodowego w systemie pozaszkolnym umożliwiającego podjęcie samodzielnej pracy, a tym samym start w dorosłe życie. Praktyczna nauka zawodu odbywa się w uspołecznionych i nie uspołecznionych zakładach pracy, w których często po ukończeniu nauki młodzi ludzie znajdują stałe zatrudnienie.

Efektywność kształcenia uczestników jest wysoka. W roku szkolnym 1993/94 spośród 25 732 uczestników objętych kształceniem ogólnym i zawodowym pozytywne wyniki kształcenia uzyskało 23 627 osób, czyli 91,8% ogółu. Spośród 14 042 uczestników objętych kształceniem ogólnym pozytywne wyniki uzyskało 13 037 uczestników, tj. 92,8%, natomiast z 11 690 uczestników objętych kształceniem zawodowym wyniki pozytywne uzyskało 10 590 uczestników, czyli 90,6%.

Dominującą formą organizacyjną w tej grupie jednostek OHP są obecnie hufce bez zakwaterowania. Wyraźnie ma-

lejąca ilość hufców stacjonarnych jest wynikiem określonej sytuacji państwowych zakładów pracy, które zmuszone do posunięć oszczędnościowych w sferze społecznej nie są w stanie ponosić kosztów utrzymania i zakwaterowania uczestników hufca. Stąd też w Ochotniczych Hufcach pracy rozpoczęto realizację projektu środowiskowych hufców pracy.

Środowiskowy hufiec pracy jest placówką organizującą i prowadzącą szeroką działalność dydaktyczną, opiekuńczą-wychowawczą, kształceniową i socjalną na rzecz młodzieży pochodzącej z określonego środowiska lokalnego. Rekrutacja do hufca odbywa się na podstawie pełnego rozeznania potrzeb młodzieży i prowadzona jest w ścisłej współpracy z terenowymi placówkami oświatowymi, opieki społecznej i poradami psychologiczno-pedagogicznymi, Ośrodkami Pomocy Społecznej i Poradniami Psychologiczno-Pedagogicznymi. Uczestnicy uzupełniają w hufcu wykształcenie ogólne i uzyskują kwalifikacje zawodowe zgodnie z zapotrzebowaniem lokalnego rynku pracy. Zadania środowiskowego hufca pracy realizowane są w integracji i współpracy hufca ze środowiskiem. Proces współpracy inicjowany jest przez kadrę OHP i polega na włączeniu uczestników hufca w życie społeczne, kulturalne i gospodarcze środowiska oraz na zapoznaniu środowiska z pracą hufca. Integracja osiągnana jest drogą budowania kontaktów między kadrą hufca i jego uczestnikami a instytucjami lokalnymi, takimi jak: szkoły, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, ośrodkami opieki społecznej, komendy policji, sądy rodzinne, ośrodki kuratorskie, domy kultury.

## Ośrodki Szkolenia i Wychowania

Ośrodki Szkolenia i Wychowania Ochotniczych Hufców Pracy to placówki mające własną bazę lokalową, socjalną i szkoleniową, umożliwiającą w pełni realizację statutowych zadań OHP.

Ośrodki Szkolenia i Wychowania służą tym spośród młodych ludzi, rekrutowanych do OHP, których sytuacja bytowa i rodzinna jest tak trudna, że grozi im bezdomność, wejście w środowisko przestępcze i bezrobocie. Ośrodek zapewnia im opiekę socjalną, pomaga w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych i uzupełnianiu wykształcenia, jak również organizuje poradnictwo zawodowe i kształcenie wielozawodowe zgodnie z potrzebami miejscowego rynku pracy. Młodzież z rodzin rozbitych, a także bez domu rodzinnego znajduje w nich kompleksową opiekę wychowawczą i socjalną.

Wśród zadań aktywnej polityki zatrudnienia, realizowanych w tych ośrodkach, na plan pierwszy wysuwa się zapewnienie uczestnikom warunków do przygotowania zawodowego, realizowanego we własnych warsztatach, orientacji zawodowej, zaś w dalszej kolejności organizowanie zatrudnienia.

W 1992 r. zorganizowano na zasadzie eksperymentu 4 ośrodki szkolenia i wychowania o łącznej liczbie 770 uczestników. Obecnie funkcjonuje 20 ośrodków szkolenia i wychowania, grupujących ponad 2600 uczestników, a kolejnych siedem ośrodków jest w organizacji. Po zakończeniu prac adaptacyjnych w wymienionych 27 ośrodkach będzie około 3500 uczestników.

Przejmowane obiekty wymagają przeprowadzenia remontów oraz robót adap-

tacyjnych, dostosowujących lokale i budynki do spełniania funkcji ośrodków szkolenia i wychowania. Wiele prac remontowych wykonywanych jest przez młodzież OHP, która podczas tych prac pod nadzorem kadry przechodzi jednocześnie praktyczną naukę zawodu.

Wszystkie nowo tworzone ośrodki mają duże potrzeby w zakresie wyposażenia w sprzęt kwaterunkowy (sale mieszkalne uczestników) oraz do praktycznej nauki zawodu (sale dydaktyczne).

Istnieje również potrzeba, sygnalizowana wielokrotnie przez kierowników ośrodków i centrów, znoszenia barier architektonicznych w obiektach, będących w posiadaniu OHP. Umożliwi to w przyszłości przyjmowanie do ośrodków młodzieży niepełnosprawnej, która znajdzie w nich możliwości szkolenia zawodowego w odpowiednio przystosowanych warsztatach.

### **Centra Kształcenia i Wychowania**

Wychodząc naprzeciw potrzebom społecznym Ochotnicze Hufce Pracy wzbogaciły swoją działalność organizując nowe typy jednostek pod nazwą Centra Kształcenia i Wychowania.

Są to jednostki organizacyjne najlepiej realizujące zadania statutowe OHP. Modelowe centrum kształcenia i wychowania w swej strukturze zawiera:

- ośrodek kształcenia i wychowania,
- ośrodek kształcenia kadr OHP,
- kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą,
- kluby pracy,
- ośrodek szkolenia zawodowego.

Decyzje o utworzeniu pierwszych centrów podjęto w grudniu 1993 r. i aktualnie

jest ich 7, z czego 2 w organizacji. W bieżącym roku w centrach znalazło się około 600 uczestników.

Modelowe założenia Centrum Kształcenia i Wychowania obejmują uczenie młodzieży zawodów najbardziej potrzebnych i poszukiwanych na rynku pracy. Wymaga to od pracowników OHP znajomości mechanizmów rynku, faktów gospodarczych oraz umiejętności koordynowania tej działalności tak, by nie dublować pracy innych placówek, a raczej ją uzupełniać. Stąd potrzeba współpracy z instytucjami, mogącymi pomóc w realizacji tego zadania, a przede wszystkim z samorządami lokalnymi, urzędami pracy i kuratorami.

Współpraca na tym odcinku ma szczególne znaczenie ze względu na regionalny charakter Centrów Kształcenia i Wychowania.

**Młodzieżowe Biura Pracy** jako mocno osadzone w środowiskach lokalnych wyspecjalizowane jednostki OHP poszukują i gromadzą oferty pracy, ewidencjonują młodzież, prowadzą pośrednictwo pracy i reorientację zawodową, informują młodzież o możliwościach przyjęcia do hufców pracy i uczestniczenia w innych formach zatrudnienia organizowanych przez OHP, organizują giełdy pracy, umożliwiają zdobycie kwalifikacji zawodowych i przekwalifikowanie zawodowe oraz organizują różne formy krótkoterminowego zatrudnienia uczniów szkół ponadpodstawowych.

Głównymi celami działalności w tym zakresie w 1995 roku jest:

- usprawnienie działalności młodzieżowych biur pracy OHP zmierzające do stworzenia w środowisku młodzieży bez-



robotnej sprawnie działającej struktury instytucjonalnej współdziałającej z wojewódzkimi i rejonowymi urzędami pracy, — wszechstronna pomoc młodzieży bezrobotnej w zakresie uzyskania kwalifikacji zawodowych, pozyskiwania pracy i orientacji zawodowej, — tworzenie zintegrowanego systemu opieki i pośrednictwa zawodowego, między innymi poprzez działalność klubów pracy, mającą na celu ochronę psychiki młodych bezrobotnych, wykształcenie poczucia bezpieczeństwa i zaradności, — objęcie działalnością MBP młodzieży niepełnosprawnej, umożliwienie jej korzystania z ofert pracy chronionej, — zwiększenie ofert krótkoterminowego zatrudnienia dla uczniów szkół ponadpodstawowych.

Obecnie w strukturach organizacyjnych OHP działają 34 młodzieżowe biura pracy. Część z nich wypracowała już formułę funkcjonowania w lokalnym środowisku i efekty ich działalności są zauważalne. Na podkreślenie zasługuje fakt, iż wyżej wymienione biura mają uprawnienia do prowadzenia pośrednictwa pracy w kraju i za granicą.

W roku 1994 praca MBP na rzecz młodzieży bezrobotnej przynosiła efekty w postaci 33 252 082 pozyskanych miejsc pracy dla młodych ludzi.

Porównanie działalności MBP z analogicznym okresem roku ubiegłego wskazuje, że nastąpił istotny wzrost liczby pozyskanych miejsc pracy (w roku 1993 pozyskało 23 590 miejsc pracy).

Młodzieżowe Biura Pracy stały się profesjonalnym podmiotem w pośrednictwie pracy, a pracodawcy oraz osoby poszukujące pracy coraz częściej korzystają z ich usług.

Podjęte przez Komendanta Głównego OHP w drugim półroczu 1994 działania zmierzają do usprawniania funkcjonowania MBP i podnoszenia ich efektywności w sposób systematyczny i planowy.

Podejmowane wysiłki organizacyjne, rosnąca pozycja MBP w lokalnych środowiskach, systematyczna współpraca z samorządami lokalnymi, wojewódzkimi i rejonowymi urzędami pracy sprzyjać będzie realizacji podejmowanych działań na rzecz młodzieży bezrobotnej.

**Kluby Pracy** są nową, skuteczną formą działalności w środowiskach młodzieży w zakresie kształcenia umiejętności poszukiwania pracy. Wypracowaliśmy tę formułę jako formę realizacji zadań Ochotniczych Hufców Pracy na rzecz młodzieży bezrobotnej, prowadzonej i organizowanej przez MBP. Obecnie funkcjonuje 35 klubów pracy, w tym 9 jako wspólne przedsięwzięcie OHP i Urzędów Pracy.

Koncepcja klubów nie jest dotychczas w Polsce ani wystarczająco popularna, ani dobrze znana, jednak z doświadczenia krajów zachodnich wynika, że w zakresie minimalizacji niektórych negatywnych aspektów bezrobocia mogą one osiągać pozytywne rezultaty. OHP znajdują się w czołówce propagatorów tej formy działalności w kraju.

Naszym celem jest rozszerzanie sieci sprawnie działających Młodzieżowych Biur Pracy i wyspecjalizowanych Klubów Pracy, w celu dotarcia do możliwie najszerszych kręgów młodzieży.

**Ośrodki Szkolenia Zawodowego** organizują różne formy szkolenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego oraz umożliwiają przekwalifikowanie zawodowe młodzieży w różnych formach kur-

sowych i pozaszkolnych. Ośrodki te działają w formule samodzielnych gospodarstw pomocniczych OHP.

W roku szkolnym 1993/94 w systemie szkolenia kursowego zdobywało kwalifikacje zawodowe prawie 5000 słuchaczy uczęszczających na 216 kursów w 24 funkcjonujących Ośrodkach Szkolenia Zawodowego OHP.

Rodzaje kursów dostosowane są do potrzeb lokalnych rynków pracy. W szeregu województw Ośrodki Szkolenia Zawodowego OHP są liczącym się partnerem dla samorządów, biur i pracodawców w zakresie przygotowania zawodowego zgodnie z zapotrzebowaniami miejscowego rynku pracy. Działalność ta będzie się dynamicznie rozwijać dzięki uczestnictwu w projekcie TOR-9 (Szkolenie dorosłych), finansowanym przez Bank Światowy, dzięki czemu OSZ uzyskują nowoczesne, modułowe programy kształcenia zawodowego.

Funkcjonowanie w OHP zintegrowanego systemu: **MŁODZIEŻOWE BIURA PRACY — KLUBY PRACY — OŚRODKI SZKOLENIA ZAWODOWEGO** stanowi gwarancję, że przy właściwej realizacji i stosownych nakładach, system ten przyniesie pożądane efekty w zakresie przeciwdziałania bezrobociu.

### **Działalność w środowiskach młodzieży szkół ponadpodstawowych**

W swoich założeniach programowych Komendy Regionalne i Wojewódzkie ze szczególną uwagą traktują działalność w zakresie przeciwdziałania bezrobociu i łagodzeniu jego negatywnych skutków

wśród absolwentów szkół ponadpodstawowych.

Podjęte przez Młodzieżowe Biura Pracy i Kluby Pracy działania są pomocne tej grupie młodzieży, która aktywnie uczestniczy w zajęciach przygotowawczych do samodzielnej działalności gospodarczej, pracy agentów handlowych, doradców ubezpieczeniowych.

Dla młodzieży mniej aktywnej i przedsiębiorczej lub nie mającej możliwości podejmowania samodzielnej działalności (ze względu na brak materialnego wsparcia) muszą być dostępne inne możliwości aktywnego uczestnictwa w przekwalifikowaniu i przygotowaniu zawodowym zgodnie z potrzebami lokalnymi rynków pracy.

Temu zamierzeniu sprzyja powołanie w 1992 roku Stowarzyszenia na rzecz Aktywizacji Zawodowej i Pomocy Socjalnej Młodzieży wspomagającej młodzież uczestniczącą w programach szkolenia i przekwalifikowania zawodowego poprzez tworzenie materialnych i społecznych warunków do realizacji zadań statutowych.

Co roku OHP przygotowuje szeroką i interesującą ofertę dla młodzieży szkolnej, obejmującą krótkoterminowe zatrudnienie, organizowanie praktyk szkolnych i zawodowych oraz taniego wypożyczenia i turystyki krajowej i zagranicznej.

Uczestnictwo w formach, o których mowa wyżej, w roku szkolnym 1993/94 wynosiło ogółem 90 797 uczniów, w tym: — w okresie ferii zimowych 5370 uczniów, — w okresie letnich wakacji 42 697 uczniów,

— w okresie roku szkolnego 41 316 uczniów,

— w międzynarodowej wymianie młodzieży 1414 osób.

Ponadto dla blisko 7000 młodzieży w okresie ferii zimowych i letnich wakacji OHP zorganizowało wypoczynek połączony z kursami języków obcych, komputerowych itp.

*Agnieszka Żebrowska*

*Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy*

## **Działalność wychowawczo-opiekuńcza Ochotniczych Hufców Pracy**

Wśród statutowych zadań Ochotniczych Hufców Pracy jednym z najważniejszych jest pomoc młodzieży, która nie znajduje oparcia w domu rodzinnym i w szkole i wymaga szczególnych oddziaływań oraz troski ze strony państwa.

Nasilające się zjawisko bezdomności wśród dzieci i młodzieży, przerywanie nauki w szkole, wzrost liczby młodocianych przestępców, uczestnictwo dzieci i młodzieży w przestępczości zorganizowanej, a także przeważający wśród bezrobotnych procent ludzi młodych zmuszają wszystkie organizacje państwowe i pozarządowe, zajmujące się problematyką wychowawczo-opiekuńczą do konsekwentnych działań w celu złagodzenia tych

negatywnych i patologicznych zjawisk społecznych.

Tradycyjnie już Ochotnicze Hufce Pracy zajmują się tzw. trudnymi środowiskami, stosując różnego rodzaju metody resocjalizacji, terapii, wychowania, a także pomagając młodym ludziom odnaleźć się w nowej sytuacji społeczno-ekonomicznej.

Funkcję opiekuńczo-wychowawczą spełniają wszystkie jednostki organizacyjne Ochotniczych Hufców Pracy, a przede wszystkim jednostki stacjonarne: hufce, ośrodki szkolenia i wychowania oraz centra kształcenia i wychowania. Zapewniają one uczestnikom całodobową opiekę wychowawczą, wyżywienie, pomoc specjalistów w dziedzinie psychologii i pedagogiki, a także orientację zawodową, naukę zawodu i umiejętności poruszania się na rynku pracy.

Do jednostek Ochotniczych Hufców Pracy trafia młodzież z rodzin niepełnych lub domów dziecka. Część z nich jest sierotami naturalnymi lub społecznymi. Uczestnicy ci stanowią 20% ogółu rekrutowanych i w roku 1994 było ich 3294 osoby. Jednostki Ochotniczych Hufców Pracy starają się zapewnić najgorzej sytuowanej młodzieży wsparcie finansowe, uzyskując środki od zakładów pracy i prywatnych sponsorów. W 1994 roku pomoc materialna, przekazana najuboższemu uczestnikom, wynosiła ponad 3,5 miliarda starych złotych.

Dzięki pobytowi w placówkach Ochotniczych Hufców Pracy młodzi ludzie, którzy nie są w stanie ukończyć szkoły podstawowej w normalnym toku nauczania, mogą zdobyć podstawowe wykształcenie w kilku formach edukacyjnych, takich jak: podstawowe studia za-



wodowe, szkoły przysposobienia do zawodu, szkoły podstawowe dla dorosłych, kursy uzupełniające w zakresie szkoły podstawowej. Wykształcenie ogólne w zakresie szkoły podstawowej uzupełniło w 1994 roku 12 508 uczestników, co stanowi 46% ogółu.

Uzupełniając wykształcenie ogólne, młodzież przebywająca w Ochotniczych Hufcach Pracy ma możliwość zdobycia zawodu poszukiwanego na rynku pracy. Dzięki takiemu systemowi kształcenia uczestnicy OHP nadrabiają czas stracony w czasie tradycyjnej edukacji.

System kształcenia ogólnego Ochotniczych Hufców Pracy jest systemem elastycznym i adekwatnym do zmian, jakie zaszły w edukacji i na rynku pracy. Jednocześnie każdy uczestnik OHP ma zapewnione nie tylko wykształcenie ogólne i zawodowe, ale także opiekę wychowawczą i socjalną, pomoc w znalezieniu miejsca pracy przez Młodzieżowe Biura Pracy OHP oraz trening związany z zachowaniem na rynku pracy, prowadzony przez Kluby Pracy OHP.

Dla uczestników, którzy ukończyli szkołę podstawową, Ochotnicze Hufce Pracy przygotowują ofertę szkolenia zawodowego w systemie szkolnym lub na kursach. W Ośrodkach Szkolenia Zawodowego prowadzone są kursy w zawodach najbardziej poszukiwanych na lokalnych rynkach pracy.

Duża część uczestników kierowanych jest do placówek OHP przez poradnie psychologiczno-pedagogiczne oraz kuratorów sądowych. Dla nich przeznaczone są zajęcia psychoterapeutyczne, socjoterapeutyczne, reedukacyjne. Młodzież, która jest nieprzystosowana i przechodzi

zaburzenia w procesie socjalizacji, objęta jest resocjalizacją. Stałymi działaniami resocjalizacyjnymi objętych jest 10% uczestników. Rekrutacja i resocjalizacja młodzieży nieprzystosowanej odbywa się w Ochotniczych Hufcach Pracy we współpracy z Ośrodkami Kuratorskimi, które stworzone zostaną przy wszystkich centrach kształcenia i wychowania.

Na mocy porozumienia, podpisanego przez Komendę Główną Ochotniczych Hufców Pracy z Komendą Główną Policji do placówek OHP trafia młodzież objęta działaniami prewencyjnymi policji. Jest to młodzież, która bądź weszła już w konflikt z prawem, bądź jest zagrożona patologią społeczną. Uczestnicy, którzy byli karani przed wstąpieniem do OHP, stanowią 7% ogółu. Pozostali to dzieci bezdomne, mieszkańcy domów dziecka, ośrodków wychowawczo-opiekuńczych i placówek Pogotowia Opiekuńczego.

System wychowawczo-opiekuńczy Ochotniczych Hufców Pracy stawia sobie za główny cel, aby działania, jakie podejmuje się wobec młodzieży, miały charakter kompleksowy i systemowy. Młody człowiek powinien mieć możliwość zaspokojenia w placówkach OHP wszystkich swoich potrzeb, od najbardziej podstawowych i indywidualnych po społeczne. Ochotnicze Hufce Pracy nie tylko zapewniają swoim uczestnikom odpowiednie warunki bytowe, a więc mieszkanie, wyżywienie i ubranie, ale także inwestują w młodych ludzi tak, aby stali się oni dojrzałymi i samodzielnymi członkami społeczeństwa. W systemie wychowawczym OHP pełna resocjalizacja to nie tylko przystosowanie społeczne, ale również umiejętność zarabiania, znalezienia

pracy, potrzeba doskonalenia kwalifikacji zawodowych, przedsiębiorczość i zaradność.

Ochotnicze Hufce Pracy od wielu lat doskonalą swój system opiekuńczo-wychowawczy, będąc integralnym elementem działań opiekuńczych państwa. Zdobyte doświadczenia i wymierne efekty naszej pracy pozwalają sądzić, że struktura i metody działania OHP są adekwatne do potrzeb społeczeństwa w tym zakresie. Chcemy jednak zwrócić uwagę, że zadania zakrojone na tak szeroką skalę wymagają ogromnych nakładów finansowych.

Ośrodki szkolenia i wychowania oraz centra kształcenia i wychowania powstają w obiektach przejmowanych najczęściej bezpłatnie. Aby jednak zapewnić uczestnikom odpowiednie warunki bytowe oraz bazę warsztatową, należy prowadzić w tych obiektach modernizacje i remonty. Odpowiednie wyposażenie i doinwestowanie placówek pozwoli na umieszczenie w nich większej liczby młodzieży wymagającej opieki.

Poza formami stacjonarnymi w Ochotniczych Hufcach Pracy organizowane są formy dochodzące i sezonowe. W formach sezonowych na szczególne podkreślenie zasługują te, które umożliwiają młodzieży z rodzin o niskim statusie materialnym korzystanie z atrakcyjnych form wypoczynku.

Młodzieżowe Biura Turystyki OHP oferują tani wypoczynek, wykorzystując jako bazy turystyczne obiekty, należące do OHP, które w okresie ferii i wakacji są zwolnione przez ich stałych mieszkańców. W okresie wakacji i ferii zimowych z takiej formy taniego wypoczynku skorzystało ok. 7000 młodzieży. Często wypoczynek połączony jest z krótkotermi-

nowymi formami zatrudnienia, co umożliwia młodym ludziom gromadzenie funduszy na naukę.

Ochotnicze Hufce Pracy organizują również wypoczynek połączony z nauką. W czasie letnich i zimowych wyjazdów prowadzone są kursy komputerowe, językowe, a także zajęcia dotyczące technik i metod aktywnego poszukiwania pracy. Gospodarstwa pomocnicze, w skład których wchodzi Młodzieżowe Biura Turystyki, z wypracowanych przez siebie środków finansują część lub całość kosztów pobytu na obozie studyjnym dla młodzieży gorzej sytuowanej.

Organizacja tego typu form wypoczynku, zatrudnienia i nauki wymaga jednak tak wysokich nakładów finansowych, że w ostatnich latach Ochotniczym Hufcom Pracy coraz trudniej przedstawić oferty wypoczynku tak taniego, aby mogli z niego korzystać młodzi ludzie z ubogich środowisk. Nie wątpimy jednak, że jest to forma atrakcyjna i potrzebna, dlatego mimo trudności, staramy się ją kontynuować i rozwijać, tym bardziej że korzysta z niej młodzież nie tylko biedna, ale i trudna, która miałaby problemy z funkcjonowaniem w tradycyjnych formach wakacyjnych, takich jak kolonie czy obozy szkolne. OHP zapewnia uczestnikom fachową opiekę pedagogiczną i dydaktyczną, co pozwala kontynuować proces wychowania w okresach wolnych od nauki w szkole.

System wychowawczo-opiekuńczy Ochotniczych Hufców Pracy stanowi zintegrowany zespół metod i działań pedagogiczno-psychologicznych, a jednocześnie jest systemem, który uwzględnia w swych założeniach społeczny i bytowy aspekt potrzeb młodzieży.



*Wanda Lang*

*Centralny Ośrodek Szkolenia  
Zawodowego Stowarzyszenia  
Księgowych w Polsce*

## **Inicjatywy edukacyjne Stowarzyszeń Księgowych w Polsce**

Szkolenie i doskonalenie zawodowe pracowników księgowości było od powstania Stowarzyszenia Księgowych w Polsce jednym z podstawowych zadań statutowych. Realizacji tych zadań służyło powołanie w maju 1959 roku Centralnego Ośrodka Szkolenia Zawodowego, który przez wiele lat prowadził kursy zaoczne z zakresu księgowości na różnych poziomach wiedzy, opierając realizację procesu dydaktycznego na organizacji punktów konsultacyjnych prowadzonych przez oddziały okręgowe Stowarzyszenia.

Transformacja ustrojowa zapoczątkowana w Polsce w latach 1989—1990 spowodowała konieczność wprowadzenia istotnych zmian w modelu realizowanej działalności szkoleniowej zarówno w płaszczyźnie merytorycznej, jak i organizacyjnej, a możliwość dotarcia do najnowszych światowych trendów oświaty dorosłych w formach pozaszkolnych zmusiła do weryfikacji dotychczasowych koncepcji i ich rozwiązań.

Przy opracowaniu nowej koncepcji działalności szkoleniowej kierowano się następującymi przesłankami:

— dążeniem do przekazania słuchaczom rozległej wiedzy w sposób maksymalnie dostosowany do możliwości percepcyj-

nych; stąd dążenie do podziału treści przewidzianych do przekazania na samodzielne moduły, które razem zestawione powinny dać wiedzę przewidzianą dla danego stanowiska,

— celowością rezygnacji z formy szkolenia zaocznego, jako niezbyt efektywnej, na rzecz szkolenia stacjonarnego poza godzinami pracy, z elementami samokształcenia kierowanego, z wykorzystaniem podręczników przygotowywanych dla słuchaczy,

— stworzeniem możliwości samodzielnych działań szkoleniowych dla oddziałów okręgowych Stowarzyszenia, przy jednoczesnym zagwarantowaniu jednolitości treści nauczania na poszczególnych kursach i seminariach poprzez centralne opracowywanie programów nauczania oraz zapewnienie jednolitych materiałów szkoleniowych (skryptów, podręczników) i pomocy naukowych dla wszystkich przedsięwzięć szkoleniowych.

Koncepcja, o której mowa, zakładała funkcjonowanie tzw. centralnych inicjatyw szkoleniowych, dla których Centralny Ośrodek Szkolenia Zawodowego przygotowuje programy nauczania, materiały szkoleniowe dla słuchaczy (podręczniki) i pomoce naukowe, natomiast realizację procesu dydaktycznego prowadzą oddziały okręgowe Stowarzyszenia zlokalizowane w 26 miastach wojewódzkich. Poza walorami merytorycznymi, koncepcja centralnych inicjatyw edukacyjnych ma również walor ekonomiczny: centralne wydawanie podręczników dla słuchaczy pozwala — z uwagi na duże nakłady — optymalnie kształtować ich cenę, co oznacza również umiarkowane opłaty za udział w poszczególnych przedsięwzięciach edukacyjnych.



Realizowane przez Stowarzyszenie centralne inicjatywy edukacyjne można podzielić na:

— formy instruktażowe (2—3-dniowe seminaria) mające na celu zapoznanie z nowymi przepisami prawa gospodarczego, rzutującymi na prowadzenie ksiąg rachunkowych, bądź też ze zmianami w samej rachunkowości; klasycznym przykładem form instruktażowych są organizowane corocznie seminaria pn. „Zasady rozliczeń z budżetem”, omawiające zmiany wprowadzone w poszczególnych rodzajach podatków i ich odzwierciedlenie w rachunkowości oraz „Bilans”

— przedsięwzięcie szkoleniowe realizowane pod koniec każdego roku, którego celem jest zaznajomienie kierownictwa i pracowników księgowości ze zmianami obowiązujących przepisów, rzutujących na sporządzenie sprawozdania finansowego oraz rachunku zysków i strat. „Hitem” wydawniczym tego szkolenia jest publikowany corocznie wykaz przepisów prawnych, obowiązujących służby finansowo-księgowe, obejmujący ponad 100 stron, a zawierający wyłącznie tytuły obowiązujących aktów prawnych;

— formy szkoleniowe, mające na celu przygotowanie do zawodu lub doskonalenie w zawodzie, realizowane w postaci długo trwających kursów. Należą do nich:

— szkolenie modułowe, przygotowujące do zawodu księgowego-bilansisty, którego program obejmuje: wiedzę z zakresu rachunkowości od podstaw aż do sporządzania sprawozdania finansowego, podstawowe elementy prawa gospodarczego, system podatkowy oraz zasady funkcjonowania poszczególnych podatków, a także zasady prowadzenia rachunko-

wości przy pomocy komputera (tzw. rachunkowość komputerową) w podziale na 7 samodzielnych modułów. Szkolenie to adresowane jest do osób już pracujących lub zamierzających podjąć pracę w małej lub średniej firmie i trwa 8 miesięcy,

— szkolenie kandydatów na głównych księgowych — na podbudowie szkolenia modułowego, mające na celu przygotowanie osób pracujących w księgowości do pełnienia funkcji głównego księgowego w przedsiębiorstwie. Program szkolenia obejmuje m.in. analizę finansową, rachunek kosztów i rachunkowość zarządczą i realizowany jest w układzie ciągłym, w okresie sześciu miesięcy,

— szkolenie kandydatów na biegłych rewidentów, którego program obejmuje wiedzę niezbędną do zbadania ksiąg rachunkowych i sprawozdania finansowego, podzieloną na 10 segmentów, z których każdy obejmuje 3—4 przedmioty. Szkolenie trwa 18 miesięcy i przygotowuje do egzaminów przedmiotowych, które kandydat na biegłego rewidenta musi zdać przed przystąpieniem do odbycia aplikacji, a następnie — do egzaminu dyplomowego.

Zdziwienie może budzić długotrwałość poszczególnych przedsięwzięć edukacyjnych i brak w ofercie szkoleniowej Stowarzyszenia krótkich, kilkutygodniowych kursów, po których — jak zapewniają ich organizatorzy — można z pełną odpowiedzialnością podjąć pracę księgowego. Otóż warto wyjaśnić, że rozległość wiedzy z zakresu rachunkowości oraz konieczność równoległej znajomości podstawowych zagadnień prawa gospodarczego, a także funkcjonowania systemu podatkowego i zasad rozliczania poszcze-

gólnych podatków wykluczają możliwość organizacji kursów krótszych niż 6—8 miesięczne, o ile oczywiście podstawowym celem szkolenia ma być pełne przygotowanie do zawodu.

Poza wyżej opisanymi kierunkami i formami szkolenia Stowarzyszenie poświęca wiele uwagi doskonaleniu wiedzy biegłych rewidentów badających sprawozdania finansowe. Dominującą formą są tu seminaria polsko-zagraniczne, realizowane z udziałem Francuskiej Izby Ekspertów Księgowych, niemieckiej firmy KPMG Deutsche Treuhand Gesellschaft z Düsseldorfu oraz angielskiej firmy Coopers and Lybrand. Tematyka seminariów jest różnorodna i dostosowana do aktualnych potrzeb doskonalenia wiedzy tej grupy zawodowej. Seminaria organizowane są w atrakcyjnej miejscowości, z oderwaniem od pracy, a ich dodatkowym walorem jest możliwość konfrontacji rozwiązań polskich z rozwiązaniami zagranicznymi, a także wymiana doświadczeń pomiędzy uczestnikami. Warto dodać, że konfrontacja, o której mowa, wyraźnie wskazuje, że ewolucja, jaką przeszła polska rachunkowość w ostatnim okresie, a przede wszystkim uwzględnienie w ustawie o rachunkowości, obowiązującej od początku bieżącego roku międzynarodowych standardów rachunkowości czynią polską rachunkowość nowoczesną i dostosowaną do wymogów europejskich.

*Joanna Kuciel*

*Uniwersytet Jagielloński*

## **Kształcenie komputerowe dorosłych**

Potrzeba korzystania z komputera nie stanowi obecnie żadnego novum. Komputery pojawiają się niemal na każdym kroku, znajdując coraz nowe zastosowania. Jednak użycie komputerowych technik multimedialnych w szkolnictwie to jeszcze przyszłość, ze względu na wysokie ceny. Niemniej posługiwanie się komputerem do opracowania tekstu (prace edytorskie), sporządzania bibliografii, wykonania różnego rodzaju obliczeń czy wykresów jest obecnie chyba najczęstszym zastosowaniem komputera. Zazwyczaj znajomość technik komputerowych zdobywa się w ramach kursów obsługi komputera. Wydaje mi się stosowne podjęcie rozważań nad problemami, jakie łączą się z przystąpieniem przez dorosłych do nauki obsługi komputera na poziomie podstawowym.

Przed wszystkim osoba przystępująca do takiego kursu powinna sobie uświadomić, iż nie jest to nauka, którą można zakończyć na etapie wstępnym. W związku z wprowadzaniem nowych programów, rozszerzaniem zakresu używanych funkcji przez użytkownika lub w związku z wprowadzeniem środowiska pracy Windows, bardzo często odpowiedzi na wiele pytań ulegają zmianom lub modyfikacjom. W kształceniu komputerowym samodzielną pracę z komputerem należy traktować jako główny sposób przyswajania wiadomości. Wiadomości te powin-

ny być uzupełniane w trakcie dalszych zajęć, zależnie od indywidualnych potrzeb, stosownie do zainteresowań poszczególnych osób.

Na etapie podstawowego kursu obsługi komputera najczęściej spotyka się omawianie następujących grup zagadnień: podstawowe wiadomości o komputerze, wybrane polecenia systemu operacyjnego MS DOS, praca z programem Norton Commander, praca w środowisku MS Windows, przegląd oprogramowania użytkowego (edytor tekstu, arkusz kalkulacyjny, baza danych) oraz przykłady oprogramowania specjalistycznego, w zależności od specyfiki danego kursu, do kogo jest on kierowany.

W zakresie natomiast zastosowania edytora (MS Word, Word Perfekt, Ami Pro lub innych) można spotkać następujące grupy zagadnień: edycja tekstu i podstawowe operacje edytorskie; stosowanie stylów; łączenie grafiki z tekstem; tworzenie nagłówek, stopek, spisów treści i odnośników; korekta tekstu — słowniki, tworzenie plakatu, notatki oraz gazetki z wykorzystaniem edytora.

Przytoczone tematy bywają realizowane zazwyczaj grupowo (tzw. metodą blokową), tzn. jedno po drugim bez pozostawienia odpowiedniego czasu na przyswojenie sobie właściwego rozumienia wielu terminów, które nie funkcjonują w innych dziedzinach życia lub funkcjonują, będąc nośnikami całkowicie innych informacji. Rozumienie typowych odpowiedzi i reakcji komputera stanowi poważny stopień trudności dla początkującego użytkownika.

Zajęcia z zakresu kształcenia komputerowego, prowadzone dla osób o różnym stopniu zainteresowania i zaangażo-

wania, powinny być prowadzone tak, by uwzględniały te różnice poziomów i zainteresowań. Powinny być one atrakcyjne i niestresowe, z nastawieniem na pobudzenie inicjatywy i samodzielności uczniów. Uczynienie z kształcenia komputerowego kursu z rygiorem nadmiernych wymagań, zbyt szybkie tempo wprowadzania nie rozumianego materiału może u początkujących wywołać wrażenie, że nigdy tej umiejętności nie nabeżdą.

Moim zdaniem, etap przygotowawczy (wprowadzający) do kursu obsługi komputera jest niezbędny dla ułatwienia zrozumienia wymienionych tematów. Byłby to etap tzw. zapoznania się użytkownika z, najogólniej mówiąc, kulturą techniczną, w odniesieniu do komputera. Na tym etapie należałoby również zaznajomić osobę początkującą z podstawowymi zasadami obsługi komputera, jego ogólną budową i funkcjonowaniem oraz warunkami bezpiecznej pracy, np. co należy zrobić, gdy komputer nie reaguje na nasze komunikaty, jak zapobiegać ewentualnym szkodliwym wpływom pracy z komputerem itp.

Kolejny problem, na jaki najczęściej napotyka początkujący użytkownik, to **bariera językowa**. Etap przygotowawczy powinien więc również objąć: przyswojenie najważniejszych terminów używanych i funkcjonujących w tzw. „świecie informatycznym” i żargonie komputerowym.

Należy dodać, iż większość programów, przed wprowadzeniem tzw. środowiska Windows, nie doczekało się swych wersji zlokalizowanych, co oznacza, iż polecenia komputera nie pojawiają się w języku polskim, lecz w języku angiels-



kim. Nawet jednak biegła znajomość tego języka nie gwarantuje możliwości swobodnego odczytywania i właściwego rozumienia komunikatów komputera. Słowa pojawiające się na ekranie monitora posiadają sobie tylko właściwą interpretację, będąc nośnikami informacji odnoszącej się tylko i wyłącznie do rzeczywistości, jaką stanowi „wewnętrzny świat komputera”. Słowa te, używane i znane najczęściej w potocznym znaczeniu, nie oznaczają tego, co, jak nam się wydaje, powinny.

Ponadto nie wszyscy posługują się językiem angielskim i wtedy obok poznania nowego zagadnienia występuje **konieczność przyswojenia sobie nowego słownictwa**<sup>1</sup>. Dodam też, iż kurs podstawowy operuje sporą ilością nowych słów, wprowadzonych znaczeń i skrótów, jak chociażby: cursor, menu, klawisz STRZAŁKA W GÓRĘ, pole dialogu, program rezydentny, edytor tekstowy, DOS (Disk Operating System), pamięć RAM (Random Access Memory), pamięć ROM (Read Only Memory), prompt, dir, copy, delete, browse, change, plik, katalog, język wewnętrzny komputera, dyskietka, bajt, megabajt, CD-ROM i wielu innych.

Spotykane oprogramowanie komputerów w innych językach (język francuski, język niemiecki i innych) może powodować z kolei problemy z uzyskaniem fachowej pomocy. Większość bowiem serwisów komputerowych obsługuje programy wyłącznie w wersji anglojęzycznej lub w wersji tzw. lokalizacyjnej, tj. przetłumaczonej na język danego kraju.

**Początkujący użytkownik napotyka również bardzo często na problem braku ustalonej terminologii polskiej i brak przejrzystości jej określeń.** Jeśli chodzi o moż-

liwości korzystania z fachowej literatury, to obecnie pojawia się bardzo dużo publikacji na ten temat. Zastrzeżenie jedynie może budzić fakt ich małej praktycznej użyteczności. Opracowania zagadnień komputerowych w języku polskim bardzo często są mało przystępnie napisane. Ich autorzy posługują się sobie tylko właściwym rozumieniem niektórych terminów. Ponadto występuje tendencja, najczęściej w grupach profesjonalnych użytkowników komputera (potrzeba znajomości technicznych określeń w języku angielskim), do korzystania z wersji oryginalnych, nie tłumaczonych. Szczególnie dotkliwy jest brak dobrze opracowanego słownika terminów informatycznych, komputerowych, który jednoznacznie określałby znaczenie używanych słów, podawał ich angielskie odpowiedniki i był w miarę szybko aktualizowany. Funkcjonujący żargon komputerowy, który niejednokrotnie ogranicza się do wybranego środowiska informatycznego, bardzo często znacznie różni się w obrębie chociażby kilku firm czy wydawnictw, które posługują się specyficzną terminologią. W książkach pisanych przez różnych autorów, tworzone przez nich neologizmy, często bez podania angielskich odpowiedników, prowadzą do nieporozumień.

Z drugiej jednak strony, podejmowane próby tłumaczenia licencjonowanych instrukcji czy programów, np. ostatnia wersja polska Windows (3.1), sprowadzają się często do używania form o charakterze nadmiernie opisowym (deskryptywnym), które z całą pewnością nie ułatwiają zrozumienia prezentowanego zagadnienia. Pozwolę sobie przytoczyć fragment instrukcji, która z założenia po-

winna być czytelna: „Za pomocą Menedżera plików możesz błyskawicznie drukować pliki oraz wykonywać różne inne operacje na plikach wykorzystując mysz do przenoszenia ikon do okna wybranej aplikacji lub na wybraną ikonę”<sup>2</sup>.

W związku z tymi problemami terminologicznymi pojawiła się grupa neologizmów w polskim języku technicznym w rodzaju na przykład: „myszka”, „interfejs”, „paleta”, „kliknięcie”, „młaśnięcie” (często o charakterze onomatopcyjnym). Samodzielna lektura tłumaczo-nych instrukcji powodować może często zniechęcenie do komputera, niepotrzebnie komplikując to zagadnienie. Pomijam zjawisko tworzenia czy znajdowania polskich odpowiedników angielskich terminów, które również stanowi pewne utrudnienie. W zaistniałej sytuacji bardziej przydatne byłoby chyba stosowanie jednoznacznej angielskiej terminologii, podającej w nawiasie ewentualne polskie odpowiedniki.

Nie bez znaczenia są również niedostatki **samego systemu kształcenia komputerowego**. System ten z punktu widzenia pedagoga posługuje się obecnie niesprawdzonymi metodami, nie dostosowanymi do istniejących potrzeb. Kształcenie komputerowe przybiera najczęściej formę intensywnych, kilkunastogodzinnych zajęć. Najpopularniejsze formy to kilkudniowe kursy. Po zakończeniu takiego kursu, czyli po spędzeniu około 40—60 godzin, łącznie z częścią tzw. teoretyczną, przy komputerze, z pewnością nie nabywa się swobody w posługiwaniu się komputerem. Trzeba pamiętać, że najcenniejsze dla początkującego użytkownika jest zdobywanie własnego doświadczenia w tej dziedzinie, czyli samodzielna

praca z komputerem, samodzielne próby radzenia sobie z bieżącymi problemami, komunikatami, pojawiającymi się na własnym monitorze.

Problemy niedoświadczonego użytkownika zaczynają się zaraz po włączeniu własnego komputera, kiedy na fachową pomoc przeważnie nie można liczyć, gdyż kurs już się zakończył. Sytuację taką pogarsza fakt, gdy okres od ukończenia kursu do podjęcia samodzielnej pracy na własnym komputerze wydłuża się chociażby do kilkunastu dni czy tygodni. Proces zapominania przebiega wówczas bardzo szybko.

Optymalnym byłoby uczestniczenie w takim kursie, który następnie oferowałby pomoc w konsultacji wybranych problemów poszczególnych uczestników, w wymiarze dodatkowych kilku godzin. W tym celu winno się zorganizować pomoc np. osoby dyżurującej, udzielającej dodatkowych porad i objaśnień.

Kolejnymi, istotnymi uwarunkowaniami są **czynniki psychospołeczne**. Komputer narzuca użytkownikowi jakościowo inny charakter pracy. Warto uzmysłwić sobie fakt, iż efektywna praca na komputerze wymaga **specyficznego koncentracji uwagi i szybkiego opanowania wszystkich nowych elementów**. Stąd trudności z koncentracją uwagi mogą początkowo wpłynąć na obniżenie efektywności pracy danego użytkownika. Będzie się to odnosiło szczególnie do osób wyjątkowo przyzwyczajonych do swoich wcześniejszych metod pracy.

Ważnym czynnikiem psychospołecznym, znacznie poprawiającym efekty uczenia się jest wzbudzanie silnej pozytywnej motywacji wśród uczestników kursu. Czynniki te mają poważny wpływ na za-

chowanie się użytkownika komputera i na przebieg procesu uczenia się samodzielnej z nim pracy.

Obok poruszanych zagadnień, ważna jest również sprawa **przygotowania pedagogicznego osób prowadzących kształcenie komputerowe**, które są przeważnie nie przygotowane do prowadzenia działalności dydaktycznej. Konieczne byłoby więc organizowanie, chociażby w minimalnym zakresie, kursu pedagogicznego dla tych osób.

Próby podejmowania kształcenia komputerowego przez osoby bez przygotowania, mogą prowadzić do trudności lub nieporozumień dydaktycznych. Podjęcie z kolei samodzielnej nauki przez początkującego użytkownika nie mającego żadnych wcześniejszych doświadczeń w tej dziedzinie, z użyciem jedynie podręcznika odbywa się nakładem pracy niewspółmiernym do osiągniętych rezultatów.

Wskazane jest uczestniczenie jedynie w kursach organizowanych przez specjalistów w zakresie informatyki lub osoby odpowiednio przygotowane, przeszkolone do prowadzenia zajęć tego typu. Opanowanie etapu wstępnego obsługi komputera jest bowiem bardzo istotne, gdyż sprzyja zrozumieniu idei funkcjonowania tego urządzenia — w gruncie rzeczy bardzo logicznej.

Celem podstawowego kursu winno być opanowanie i utrwalenie dobrych nawyków pracy z komputerem, rozwijanie umiejętności korzystania z tekstów instrukcji, podręczników i innych pomocy naukowych na ten temat. Celem winno też być zdobywanie wiedzy przez eksperymentowanie i samodzielne jej odkrywanie oraz dążenie do osiągnięcia przez użytkownika takiego poziomu doświad-

czenia, który umożliwiłby po zapoznaniu się z zasadami działania 5—6 programów, opanowanie reguł samodzielnej pracy z komputerem. Stąd ważne jest, aby prezentowane programy umożliwiły aktywne współdziałanie użytkownika z komputerem przez prosty z nim dialog.

Podczas realizowania kształcenia komputerowego trzeba pamiętać, że choć podstawy i zasadnicze metody informatyki nie ulegają zbyt szybko zmianom, to jej narzędzia — oprogramowanie i komputery — zmieniają się gruntownie bardzo szybko.

Oprogramowanie i komputer są tylko narzędziem, opanowanym w takim stopniu, w jakim ono jest konkretnie potrzebne na początkowym etapie poznawania informatyki i jej metod.

Wprowadzone w ostatnim okresie programy kształcenia informatycznego na poziomie szkoły podstawowej i średniej, ujęte w przedmiot „Elementy informatyki” są obecnie próbnie realizowane w szkołach posiadających eksperymentalne, właściwie wyposażone laboratoria z odpowiednim sprzętem i oprogramowaniem oraz odpowiednio przygotowanych nauczycieli. Jak słusznie zauważono, przedwczesna powszechność i obligatoryjność nauczania informatyki zawiera ogromne ryzyko popełniania poważnych pomyłek. Stąd warto było poprzedzić powszechne wprowadzenie elementów informatyki okresem próbnym, w którym zgromadzone zostaną doświadczenia szkół, które wprowadziły ten przedmiot. Odpowiednio zaś przygotowani nauczyciele będą mogli zostać współtwórcami właściwych metod nauczania, współpracując z uczelniami, ośrodkami doskonalenia lub placówkami metodycznymi. Ce-



lem kształcenia i wychowania informatycznego jest w odniesieniu do młodzieży rozwijanie jej zainteresowań informatycznych, kształcenie umiejętności samodzielnego rozwiązywania problemów za pomocą komputerów i pokazanie, w jaki sposób komputer może być narzędziem pożytecznym w pracy, nauce i zabawie. Celem tych zajęć jest pokazanie uczniom, że komputer może mieć interesujące zastosowania, że nie jest on tylko przyrządem do gier albo wykonywania mniej lub bardziej żmudnych obliczeń. Zajęcia „elementy informatyki” mają zainteresować uczniów możliwościami wykorzystania komputerów i pokazać, że komputery mogą być stosowane w wielu dziedzinach.

W innej sytuacji znaleźli się obecnie ludzie dorośli, którzy w ramach podejmowanego doskonalenia zawodowego muszą uzupełnić wiedzę z zakresu obsługi komputerów. Dobrze przygotowanie do obsługi tego urządzenia eliminuje większość niedogodności, jakie mogłyby się łączyć z posługiwaniem się technikami komputerowymi na większą skalę. Jest to tym ważniejsze, że techniki komputerowe będą się nadal rozwijać i już obecnie stanowią o poziomie cywilizacyjnym współczesnego społeczeństwa.

Częste stereotypy myślenia o komputerze jako o urządzeniu wyjątkowo skomplikowanym i niedostępnym dla przecięt-

nego człowieka powinny być zdecydowanie odrzucone. Upowszechnienie kształcenia komputerowego właśnie wśród osób dorosłych przyczyniłoby się w dużym stopniu do eliminacji tych stereotypów i sprzyjałoby podniesieniu ogólnej kultury informacyjnej społeczeństwa.

## Literatura

1. Mc Comb Gordon: Nie cierpię Windows, Warszawa, Polska/Hemeltlepead England 1994.
2. Zydorowicz Tomasz: PC i MS DOS 5.0. Pierwszy krok, Warszawa 1992.
3. Nowe właściwości Microsoft Windows. Dla systemu operacyjnego Microsoft Windows Wersja 3.1, Microsoft Corporation 1985—1992.

## Przypisy

- <sup>1</sup> Proszę pamiętać, że w przypadku kształcenia językowego obowiązuje zasada wprowadzenia na jednych zajęciach maksymalnie 10—15 nowych słów. Konieczny jest również odpowiedni czas na ich powtórzenie i utrwalenie, co w rezultacie sprowadza się zazwyczaj do dłuższego odcinka czasu, jaki jest potrzebny na nauczenie się nowych słów czy zwrotów i posługiwanie się nimi.
- <sup>2</sup> Podstawy aplikacji. W: Nowe właściwości Microsoft Windows. Dla systemu operacyjnego MS Windows, Wersja 3.1, s. 55.

# Edukacja dorosłych a rynek pracy

**Artur Janas**

**Mariola Wilmanowicz**

Wojewódzki Urząd Pracy, Toruń

## **AKTUALNA I PRZEWIDYWANA SYTUACJA W ZATRUDNIENIU U GŁÓWNYCH PRACODAWCÓW WOJEWÓDZTWA TORUŃSKIEGO (Badanie ankietowe)**

### **Wstęp**

Podstawą sporządzania prawidłowej analizy sytuacji na lokalnym rynku pracy oraz jej prognozy jest zebranie maksymalnie wszechstronnych i rzetelnych informacji dotyczących czynników i procesów mających decydujący wpływ na tę sytuację.

Podstawowymi źródłami ww. informacji, które powinny być wykorzystywane w sporządzaniu analiz i prognoz są:

\* zbiory danych (będące w posiadaniu RUP), które charakteryzują populację bezrobotnych, a w szczególności dane umożliwiające określenie dynamiki zja-

wisk zachodzących w strukturze bezrobotnych;

- \* zbiory danych wykorzystywanych przez RUP dla sporządzania sprawozdań dla MPiPS oraz GUS;
- \* zbiory danych charakteryzujących strukturę i liczbę zgłaszanych do RUP ofert pracy;
- \* informacje okresowe sporządzane przez WUP, dotyczące struktury ofert pracy ogłaszanych w gazetach lokalnych;
- \* podstawowe dane z zakresu demografii, zatrudnienia i gospodarki udostępniane przez WUS;

- \* okresowe analizy rynku pracy sporządzone przez WUP przy wykorzystaniu materiałów informacyjnych UP, MPiPS, GUS oraz CUP;
- \* obserwacje i wnioski pośredników pracy i doradców zawodowych wynikające z ich bezpośredniego kontaktu z osobami poszukującymi pracy i pracodawcami;
- \* własny system badania lokalnego rynku pracy oparty na bezpośrednich i pośrednich kontaktach z pracodawcami.

Prezentowane opracowanie z badania ankietowego dotyczy ostatniego punktu, czyli własnego systemu badania lokalnego rynku pracy.

### Charakterystyka badań

W drugiej połowie listopada 1994 r. podjęto socjologiczne badania, dotyczące lokalnego rynku pracy w aspekcie aktualnej i przewidywanej sytuacji w zatrudnieniu u głównych pracodawców woj. toruńskiego. Przeprowadzono 200 wywiadów kwestionariuszowych z pracodawcami, którzy pełnią szczególnie ważną rolę dla kształtowania rynku pracy w każdym z 8 obszarów działania Rejonowych Urzędów Pracy. WUP w Toruniu wytypował z każdego rejonu po 25 zakładów pracy. O doborze próby decydowało znaczenie danego pracodawcy na lokalnym rynku pracy.

Ankieterami byli socjologowie z Biura Analiz Społecznych POLSS. Projekt badania uzyskał pozytywną opinię Departamentu zatrudnienia MPiPS i został sfinansowany ze środków Funduszu Pracy.

### Cel badań:

1. Opracowanie najbardziej optymalnej metody corocznych badań ankietowych lokalnego rynku pracy;
2. Zebranie informacji o sytuacji na lokalnym rynku pracy, a w szczególności:
  - uzyskanie pełniejszej informacji o sytuacji na lokalnym rynku pracy, przyczyniającej się do sprawniejszego funkcjonowania służb zatrudnienia;
  - uzyskanie w miarę realnych informacji o tendencjach występujących na rynku pracy, w tym o kształtowaniu się stopy bezrobocia w przyszłości, co umożliwi planowanie wydatków z FP na zasiłki i aktywne formy aktywizacji rynku pracy;
  - uzyskanie realnych podstaw dla kształtowania polityki w zakresie kierunków szkoleń i przekwalifikowań bezrobotnych, a co za tym idzie, uzyskanie poprawy efektywności organizowanych i finansowanych szkoleń;
  - uzyskanie informacji o przewidywanych zmianach w wielkości i strukturze popytu na siłę roboczą w poszczególnych specjalnościach zawodowych;
  - uzyskanie informacji dotyczących kryteriów rekrutacji i selekcji pracowników stosowanych przez pracodawców lub grupy pracodawców, a co za tym idzie, wykorzystanie ww. informacji w podnoszeniu efektywności pośrednictwa pracy;
  - określenie sposobów udzielania pomocy ze strony urzędów pracy pracodawcom mającym trudności ze znalezieniem pracowników o odpowiednich kwalifikacjach.



### **Główne zagadnienia badawcze poruszone w wywiadzie ankietowym:**

- ustalenie stanu zatrudnienia w poszczególnych przedsiębiorstwach;
- określenie struktury zatrudnienia w firmach;
- zdobycie informacji na temat zasięgu oddziaływania poszczególnych przedsiębiorstw;
- ustalenie przewidywań firm w odniesieniu do naboru nowych pracowników (czy będzie prowadzony, kiedy, w jakich zawodach, z jakim wykształceniem);
- zdobycie informacji na temat wolnych miejsc pracy w przedsiębiorstwach;
- uzyskanie danych na temat planów zakładów pracy w odniesieniu do korzystania z różnych form wykorzystania środków Funduszu Pracy;
- ustalenie, czy przedsiębiorstwa przewidują zwolnienia pracowników;
- zdobycie informacji na temat sposobów rekrutacji nowych pracowników oraz opinii o funkcjonowaniu Rejonowych Urzędów Pracy.

### **Charakterystyka rynku pracy woj. toruńskiego**

#### **Główni pracodawcy**

Wśród wytypowanych do badań 200 zakładów 45,5% reprezentuje sektor prywatny, a pozostałe stanowią sektor publiczny. W większości RUP proporcje obu typów sektorów są wyrównane za wyjątkiem większych miast Torunia i Grudziądza, gdzie dominuje sektor publiczny — 76% w obu przypadkach.

We wszystkich badanych zakładach pracy zatrudnionych jest 62 320 osób, z czego w skali całego województwa aż 74% pracowników pracuje w zakładach należących do sektora publicznego. W poszczególnych rejonach proporcje te są zróżnicowane i tak udział zatrudnienia sektora prywatnego w rejonie większych miast wynosi: Toruń — 17% i Grudziądz — 16%. Natomiast w rejonie Chełmna zatrudnienie w sektorze prywatnym wynosi 64%.

Liczba zatrudnionych we wszystkich badanych zakładach stanowi 35% ogółu zatrudnionych poza rolnictwem indywidualnym na terenie województwa. W badanych zakładach pracy kobiety stanowiły 44% ogółu zatrudnionych w skali całego województwa.

Ze względu na formę organizacyjno-prawną wśród badanych zakładów pracy dominują przedsiębiorstwa państwowe — 38%, następnie spółdzielnie — 21% i spółki prywatne — 18%.

Respondenci odpowiedzieli również na pytania związane z zasięgiem oddziaływania firm. Większość przedstawicieli zakładów określiła zasięg działania jako lokalny — 41%, na rynku krajowym działa 20% zakładów, a na międzynarodowym — 23%. Najwięcej, bo prawie połowa firm z rejonu Torunia, określiła swój zasięg działania jako międzynarodowy.

Oceniając kondycję swoich firm większość przedstawicieli zakładów określiła ją jako dobrą — 40,5% i średnią — 36,5%, przy czym znacznie więcej zakładów z sektora publicznego niż prywatnego określa swoją kondycję jako słabą (odpowiednio 30% i 11%). W poszczególnych rejonach występuje zróżnicowanie ocen kondycji firm.

Przy ocenie perspektyw rozwojowych 40% zakładów oceniło je jako dobre, a 21% jako słabe i bardzo słabe.

### ***Perspektywy zatrudnienia u głównych pracodawców w woj. toruńskim***

#### *Wolne miejsca pracy i przewidywania dotyczące naboru pracowników*

Spośród wszystkich badanych zakładów pracy wolne miejsca były w 30, co stanowiło 15% ogółu. Wolnymi miejscami pracy dysponowało 19% zakładów publicznych oraz 10% zakładów prywatnych. Ogółem miejsc tych było 273. Zawodem najczęściej poszukiwanym jest szwacz — 59 miejsc.

W czasie badań jedynie 13% zakładów pracy przewidywało nabór do końca 1994 r., za to w 1995 r. nabór pracowników planuje 42% zakładów, a 25% przedstawiciele firm udzieliło odpowiedzi, że trudno jest im to w tej chwili określić. W poszczególnych rejonach odpowiedzi są zróżnicowane. Ogólna liczba nowych pracowników w 1994 i 1995 miałyby wynosić 1040 osób. Główne przyczyny naboru to przede wszystkim: zwiększenie produkcji i rozbudowa firmy oraz uzupełnianie kadry w zakładzie, której braki wystąpią na skutek np. przechodzenia na emerytury.

Część zakładów pracy przewiduje trudności w naborze w 1994 r. — 8% i w 1995 r. — 19%, dotyczy to przede wszystkim zapotrzebowania na specjalistów w rejonach małych miast — lekarz, nauczyciel, prawnik, a także szwacz, tokarz, kierowca, inspektor mostowy w rejonie Torunia i Grudziądza.

Pytania dotyczyły również przewidywań w zatrudnieniu osób niepełnosprawnych, pracowników w ramach prac interwencyjnych oraz absolwentów. Chęć zatrudnienia ww. pracowników deklarowali także przedstawiciele zakładów, w których wcześniej nie przewidywano naboru. Pracodawcy najchętniej zatrudniliby pracowników w ramach prac interwencyjnych — 52% ogółu firm (483 osoby). Następnie zatrudniono by absolwentów — 43% firm (453 osoby), a także osoby niepełnosprawne — 29% firm (181 osób).

#### *Przewidywane zwolnienia*

Obok informacji o przewidywanym zatrudnieniu, wyniki badań dotyczą również ograniczania zatrudnienia. W 1994 r. zwolnienia pracowników przewidują 42 firmy — 21% ogółu badanych firm i dotyczyłyby one 461 osób, w tym 74 osoby z uprawnieniami emerytalnymi. Prawie połowa planowanych zwolnień dotyczy pracowników zakładów z rejonu Torunia.

W 1995 r. zwolnienia są przewidywane w 62 zakładach, tj. 31% badanych jednostek. Przewiduje się zwolnienie 874 osób, w tym 207 z uprawnieniami emerytalnymi, z czego 72% w rejonach Torunia, Grudziądza i Chełmży.

Analiza wyników o zatrudnieniu i zwolnieniach w latach 1994/95 u głównych pracodawców województwa wskazuje, że liczba osób, które zostaną zwolnione (1335 osób) przewyższa liczbę przyjęć do pracy (1040 osób).

#### **Podsumowanie**

Przeprowadzone pilotażowe badanie, dotyczące aktualnej i przewidywanej sy-

tuacji w zatrudnieniu u głównych pracodawców woj. toruńskiego potwierdziło sens prowadzenia tego typu badań przez WUP corocznie. Uzyskane wyniki o wojewódzkim, jak i lokalnych rynkach pracy mają znaczenie praktyczne oraz wpływ na usprawnienie pracy służb zatrudnienia. Dodatkowo uzyskane dane w połączeniu np. z innymi wskaźnikami dostarczą szerszych analiz na temat stanu aktualnego oraz przewidywanego rynku pracy.

Zastosowana metoda prowadzenia badań w formie wywiadu kwestionariuszowego (bezpośredni kontakt z pracodawcą) umożliwia zebranie pełniejszych i bardziej wiarygodnych informacji, niż w przypadku rozesłania ankiety.

Systematyczne przeprowadzenie tego typu badań pozwoli uzyskać w przyszłości coraz bardziej rzetelne i co za tym idzie użyteczne informacje.

Wielu przedstawicieli pracodawców miało poważne problemy z udzieleniem odpowiedzi na niektóre pytania, co świadczy o tym, iż część pracodawców nie prowadzi długofalowej i racjonalnej polityki zatrudnieniowej i nie wszystko można wytłumaczyć złożonością i nieprzewidywalnością zmian w otoczeniu i sytuacji ekonomicznej firm.

Można nawet zaryzykować twierdzenie, że wielu pracodawców (niezależnie od formy własności) nie jest dostatecznie przygotowanych do prowadzenia polityki zatrudnienia i zarządzania personelem w warunkach gospodarki rynkowej (brak odpowiedniej wiedzy o kwalifikacjach zatrudnionych pracowników, brak rozeznania co do potrzeb szkoleniowych, brak informacji o przewidywanych kierunkach naboru itp).

Biorąc pod uwagę zmieniające się warunki kondycji firm, dane należy traktować z pewną ostrożnością.

**Na podstawie uzyskanego materiału z badań ankietowych można sformułować następujące wnioski:**

- najwięcej respondentów określiło kondycję swojej firmy jako dobrą; jednocześnie znacznie więcej zakładów sektora publicznego niż prywatnego określa swoją kondycję jako słabą;
- najwięcej respondentów określiło swoje perspektywy rozwojowe jako dobre — przy czym zdecydowaną przewagę mają tu firmy z sektora prywatnego,
- znaczna liczba firm zadeklarowała nabór pracowników w 1995 roku, co więcej — 1/4 respondentów stwierdziła, że trudno określić w tej chwili — być może w części tych zakładów odbędzie się nabór,
- główne przyczyny naboru to przede wszystkim: zwiększanie produkcji, rozbudowa firmy oraz uzupełnianie kadry;
- część zakładów pracy przewiduje trudności w naborze, spowodowane brakiem specjalistów w zawodach rzadko występujących na rynku pracy;
- wielu pracodawców chętnie zatrudniłoby osoby niepełnosprawne, absolwentów oraz osoby w ramach prac interwencyjnych;
- liczba osób przewidzianych do zwolnienia z zakładów pracy przewyższa liczbę osób, które zostaną zatrudnione.



**Kazimierz Stojek**

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

## **Z DOŚWIADCZEŃ EDUKACJI BEZROBOTNYCH W WOJEWÓDZTWIE RADOMSKIM**

### **Wprowadzenie**

Wprowadzenie mechanizmów gospodarki rynkowej zmieniło w zasadniczy sposób sytuację na rynku pracy w Polsce. Zmiany te spowodowały spadek zatrudnienia we wszystkich prawie działach gospodarki, a jego rozmiary, mimo niewielkiej poprawy w ostatnich miesiącach, są w dalszym ciągu znaczne. Bezrobocie jest więc skutkiem dokonywanych przekształceń gospodarczych, wymuszających racjonalizację zatrudniania, a niekiedy konieczność przemieszczania siły roboczej między sferą produkcji i usług. Aby dokonywać tych zmian, należy zorganizować szeroki zakres przekwalifikowań zawodowych umożliwiających zdobycie nowego, atrakcyjnego zawodu w czasie krótszym niż w systemie kształcenia tradycyjnego. Szkolenie bezrobotnych musi zwiększać szansę na podjęcie pracy, a ponadto stanowi — co jest bardzo ważne — zasadniczy element podtrzymywania aktywności zawodowej.

Bezrobocie jest dla wielu ludzi przykrym doświadczeniem życiowym rodzącym wiele nieznanych wcześniej problemów nie tylko finansowych, mających wpływ na poziom zaspokajania potrzeb, ale również rodzi szereg innych problemów natury psychologicznej. Długo-

trwałe bezrobocie powoduje bezradność, obniża poczucie własnej godności, rodzi fatalizm i nihilizm życiowy. Człowiek dotknięty bezrobociem traci nadzieję na lepszą przyszłość i — co jest bardzo istotne — może trwale wyzbyć się aktywności zawodowej. Szkolenie bezrobotnych, zwłaszcza w zreformowanej formie, spełnia więc wiele ważnych funkcji nie tylko ekonomicznych, ale również społecznych i psychologicznych.

### **Problemy szkolenia bezrobotnych**

Analiza bezrobocia w województwie radomskim, jego uwarunkowania, a także społeczne zagrożenia nie tylko skłaniają do refleksji, ale przede wszystkim prowokują działania, w konsekwencji których zjawisko to mogłoby być zminimalizowane, a jego społeczne i gospodarcze skutki mniej groźne. Jednym z podstawowych kierunków działań dla łagodzenia skutków bezrobocia jest rekwalfikacja zawodowa osób dotkniętych bezrobociem. Nowy, zreformowany system kształcenia zawodowego, w tym bezrobotnych i osób zagrożonych bezrobociem, uwzględnia specyfikę i kierunki rozwoju gospodarczego regionu. System ten ma być elastyczny i powinien zapewnić wszechstron-

ne przygotowanie słuchaczy do wznowienia zatrudnienia na konkurencyjnym i ciągle zmieniającym się rynku pracy.

Kształcenie zawodowe dorosłych, w tym również bezrobotnych, może być organizowane przez istniejące już ośrodki kształcenia zawodowego, tworzone przez lokalne władze oświatowe, samorządowe, związki zawodowe, organizacje zawodowe i społeczne. Również zakłady pracy powinny organizować szkolenia dla swych pracowników. Ma to ważne znaczenie wówczas, kiedy przewiduje się, że część załogi może być zwolniona z pracy. Przygotowanie tych ludzi do uprawiania innego zawodu, pozwalającego podjąć pracę w innym zakładzie ma niebagatelne znaczenie dla gospodarki, a także istotny wymiar społeczny.

### **Zarys programu restrukturyzacji regionu radomskiego**

Podstawą przeobrażeń strukturalnych gospodarki województwa radomskiego stało się zawarte dwa lata temu „Porozumienie R—Radom '92”, którego celem jest realizacja długofalowego, systemowego programu dostosowania gospodarki do zmieniającego się rynku pracy. Misją porozumienia jest uruchomienie procesów zmian strukturalnych w gospodarce regionu oraz regionalna mobilizacja społeczna na rzecz aktywnego ich wspierania. „Porozumienie” jest wyrażeniem woli współdziałania wszystkich sił społecznych oraz przyjęcia konkretnych w tej dziedzinie zobowiązań.

Biorąc pod uwagę uwarunkowania charakterystyczne dla gospodarki i zasobów materialnych regionu przyjęto, że

największe szanse na szybkie i efektywne przeobrażenia istnieją w trzech sektorach:

- przemysł obuwniczo-skórzany i garbarski,
- przemysł rolno-spożywczy,
- budownictwo infrastrukturalne.

Te sektorowe działania będą charakteryzować się wewnętrzną spójnością. Są one zgodne z potencjałem wytwórczym regionu. Przemysł obuwniczo-skórzany w znacznej mierze już sprywatyzowany, dysponuje rozbudowaną infrastrukturą, dobrze wyszkoloną kadrą, zdobywającą kwalifikacje w Wyższej Szkole Inżynierskiej i w Zespole Szkół Przemysłu Skórzanego, a ponadto, co nie jest bez znaczenia, posiada wielowiekowe tradycje. Również przemysł rolno-spożywczy, sadownictwo i warzywnictwo, po rozbudowie i modernizacji bazy przetwórczej, może w znacznym stopniu zaspokajać potrzeby rynku krajowego i zagranicznego.

W poszczególnych sektorach wyłonił się zespół roboczy, których zadaniem jest:

- dokonanie analizy zasobów wewnętrznych poszczególnych dziedzin gospodarki, w tym również otoczenia rynkowego oraz wskazywanie na istniejące ewentualne szanse bądź zagrożenia dla rozwoju,
- wskazanie kierunków restrukturyzacji i prywatyzacji oraz wypracowanie instrumentów i metod dokonywania przekształceń własnościowych.

### **Restrukturyzacja a szkolenie bezrobotnych**

Restrukturyzacja i prywatyzacja gospodarki regionu jest złożonym wielowy-

miarowym procesem przekształceń struktur regionalnych zapewniających sprawne i efektywne funkcjonowanie gospodarki w nowych warunkach. Istotnym elementem mającym wpływ na postulowane zmiany jest właściwe przygotowanie kadr uczestniczących w tym procesie. Jest to zadanie dla systemu oświaty i jego struktur szkolnych będących w dyspozycji kuratorium oświaty, a także reprezentowanych przez instytucje i organizacje podejmujące kształcenie kadr, w tym również bezrobotnych w systemie pozaszkolnym.

W 1994 r. rejonowe urzędy pracy województwa radomskiego skierowały 1383 osoby na przyuczenie do zawodu bądź na przekwalifikowanie. Odpowiednie kursy ukończyło 1258 osób. W porównaniu z rokiem poprzednim nastąpił spadek ilości skierowań na szkolenia bezrobotnych. Stało się tak z tego powodu, że zwiększono wymagania wobec bezrobotnych ubiegających się o przekwalifikowanie, jak również wobec instytucji organizujących szkolenie. W efekcie tych działań nastąpił wyraźny wzrost (o 15%) liczby bezrobotnych podejmujących pracę po ukończeniu przeszkolenia.

Dobre wyniki w przyuczeniu bezrobotnych do zawodu uzyskuje Wojewódzki Ośrodek Kształcenia Zawodowego w Radomiu. W 1994 r. przeszkolono tu 295 osób bezrobotnych. W niektórych zawodach, jak palacze c.o., spawacze, zawody ciepłownicze, 100% absolwentów kursów otrzymało pracę. W innych zawodach, jak krawiec, szwacz, kierowca, zatrudnienie po ukończeniu kursu wynosi 50—60%. Świadczy to o dobrym rozeznaniu regionalnego rynku pracy i właściwym przygotowaniu słuchaczy do podejmowania działalności zawodowej.

Działalność edukacyjną wobec osób pozostających bez pracy łączy się w województwie radomskim z programem restrukturyzacji gospodarki regionu. Uznano, że tylko dobrze wykształcona kadra może sprostać zadaniom wynikającym z programu **R—Radom '92**. Przeprowadzone zostały empiryczne badania mające na celu wypracowanie strategii działań restrukturyzacyjnych.

Przeprowadzona diagnoza wykazała, że region radomski pomimo występowania wielu trudności i zagrożeń, posiada zdolności do przeprowadzenia radykalnych zmian gospodarczych. Zmianom w sferze ekonomicznej towarzyszyć musi jednocześnie przebudowa sfery społecznej, przygotowanie wysoko kwalifikowanych kadr pracowniczych wspierających procesy restrukturyzacyjne. Słusznie zaczęto zwracać uwagę na konieczność lepszego dostosowania kształcenia do potrzeb nowych form gospodarczych. Stwierdzono jednoznacznie potrzebę rozwinięcia wszechstronnego szkolenia, przekwalifikowania, a także doskonalenia zawodowego.

Istotne w tym względzie osiągnięcia notuje Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji.

Prowadzi on działalność szkoleniową ukierunkowaną przede wszystkim na upowszechnianie i promowanie wyników badań w zakresie nowoczesnych technologii wytwarzania i eksploatacji produkcji, zarządzania, systemów sterowania, jakości, a także ekologii. Na organizowanych przez Ośrodek kursach specjalistycznych słuchacze zdobywają wiedzę tak bardzo przydatną w procesie restrukturyzacji gospodarki regionu. Absolwenci



wszystkich kursów otrzymują zaświadczenia z wykazem zdobytych podczas szkolenia umiejętności.

System ten (szkoda że nie jest stosowany powszechnie) zwiększa szansę absolwenta na zdobycie pracy. Pozwala przyszłemu pracodawcy ocenić przydatność kandydata do istniejących w zakładzie potrzeb.

Podczas odbywających się cyklicznie Seminariów „Instytucje szkoleniowe we wdrażaniu strategii restrukturyzacji i prywatyzacji województwa radomskiego” ich uczestnicy dzielą się doświadczeniami i wypracowują takie metody działalności edukacyjnej, które są dobrze osadzone w realnej rzeczywistości i mogą przynieść rezultaty lepsze niż oczekiwali szkolący się. Pozaszkolne formy kształcenia kadr, w tym również osób dotkniętych bezrobociem, są wręcz niezbędne, aby ludzie znalazłszy się w nowym systemie zarządzania gospodarką mogli znaleźć odpowiednie dla swoich kwalifikacji miejsce pracy.

Dość znaczne osiągnięcia w tej dziedzinie mają takie pozaszkolne instytucje szkoleniowe, jak: Radomska Szkoła Zarządzania, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji, Wydział Nauczycielski i Wydział Ekonomiczny Wyższej Szkoły Inżynierskiej, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierowania, Ośrodek Doradztwa Rolniczego, Agencja Rozwoju Regionalnego, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego i inne. Wszystkie pozaszkolne instytucje edukacyjne współdziałają w tym względzie z Wojewódzkim i Rejonowymi Urzędami Pracy. Kontaktom tym patronuje Wojewódzka Rada Zatrudnienia, w gestii której spo-

czywa obowiązek akceptowania funduszy na szkolenie bezrobotnych.

Sejmiki edukacyjne pozaszkolnych instytucji szkoleniowych pozwoliły wypracować strategiczne zadania w tej dziedzinie wobec bezrobotnych. Warunkiem osiągnięcia zakładanych wyników działalności szkoleniowej będzie:

- wszechstronna i wnikliwa ocena stanu gospodarki, która pozwoli na wypracowanie prognoz zawierających zapotrzebowanie na konkretne, wyłaniające się na rynku zawody i specjalności. Dobra znajomość kierunków restrukturyzacji gospodarki i prognoz jej funkcjonowania jest bardzo istotnym warunkiem właściwego usytuowania tematyki programowej w działalności edukacyjnej bezrobotnych. Restrukturyzacja kształcenia bezrobotnych może być bardziej skuteczna wówczas, jeżeli organizowana będzie na dobrze skonstruowanej prognozie rozwoju gospodarczego,
- organizacja i prowadzenie szkoleń dla osób dotkniętych bezrobociem mających średnie i wyższe wykształcenie techniczne, w tym głównie absolwentów. Problematyka szkoleń obejmować będzie nowoczesne metody technologii produkcji, eksploatacji, marketingu i kierowania,
- organizacja i prowadzenie (wspólnie: Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE, Wydział Nauczycielski WSI, Wojewódzki Ośrodek Metodyczno-Politechniczny) szkoleń dla nauczycieli przedmiotów zawodowych, inżynierów i techników, również bezrobotnych w ramach doskonalenia i przekwalifikowania zawodowego,

— organizacja i prowadzenie modułowego, elastycznego szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych wywodzących się ze społeczności wiejskiej i z małych miasteczek cierpiących na brak zakładów przemysłowych i miejsc pracy.

Dla zapewnienia skuteczności procesu dydaktycznego opracowywane są podręczniki, środki i pomoce dydaktyczne zapewniające wysoką jakość i efektywność szkolenia.

### Podsumowanie

Bezrobocie nie jest zjawiskiem samodzielnym, lecz skutkiem stanu gospodarki. Jest to trwały element gospodarki rynkowej, zmienna może być jedynie jego wielkość i społeczne dolegliwości. W aktualnym wydaniu tego systemu nie ma możliwości usunięcia bezrobocia na stałe. Społeczeństwo musi się liczyć z tym, że liczba miejsc pracy może się zmniejszać. Może to być konsekwencją rozwoju techniki, zwłaszcza automatyzacji i robotyzacji, elektronicznego przetwarzania danych, ale także perfekcjonizacji pracy zatrudnionych kadr. Ciągłe bowiem wspierane są i postulowane intensywne formy doskonalenia kwalifikacji i profesjonalna mobilność pracowników. Społeczeństwo musi przyjąć do wiadomości, że będzie zagrożone redukcją pracy zarobkowej. Liczba osób z zapewnioną stałą pracą może się systematycznie zmniejszać i w ten kryzys możemy się coraz bardziej zagłębiać. Takie mogą być konsekwencje rewolucji mikroelektronicznej. Już dziś w niektórych krajach Europy Zachodniej redukuje się ilość dni pracy w tygodniu

zamiast zwolnienia kilku tysięcy pracowników. Czy taki „kompromis” ma być na przyszłość? — zapytuje naukowy pracownik *Marcafor Universität w Diserburgu*, Brunon Bartz.

Te kasandryczne, aczkolwiek realne prognozy nie mogą umniejszać rangi edukacji. Każdy człowiek zdaje sobie bowiem sprawę, że przynależy do społeczeństwa, kiedy społeczeństwo go potrzebuje, kiedy potrzebuje jego pracy i kiedy uzna umiejętności jako społecznie wartościowe.

### Literatura

1. Henryk Bednarczyk: Naukowo-metodyczne wspomaganie przekwalifikowania i doskonalenia bezrobotnych. *Edukacja Dorosłych* nr 2/93, MCNEMT, Radom 1993.
2. Tomasz Bochat: Poradnictwo dla bezrobotnych — przesłanki teoretyczne i praktyka. *Pedagogika Pracy* nr 23, MCNEMT, Radom 1993.
3. Bolles R. N.: „Spadochron — praktyczny podręcznik dla osób planujących karierę, szukających pracy i zmieniających zawód”. Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 1993.
4. Irena Gorzałczyńska: Doradztwo pracy dla zakładów. *Pedagogika Pracy* nr 23, MCNEMT, Radom 1993.
5. Stanisław Kaczor: Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian, MCNEMT, Radom 1993.
6. A. Kowalska: Psychospołeczne problemy bezrobotnych. W: *Społeczno-ekonomiczne położenie bezrobotnych*. GUS, Warszawa 1994.
7. Maria Kwiatkowska: Bezrobocie a edukacja w województwie wrocławskim. *Edukacja Dorosłych* nr 6/94, ITeE, Radom 1994.
8. Kazimierz Stojek, Henryk Bednarczyk: Problemy doskonalenia i przekwalifikowania bezrobotnych w województwie radom-

- skim. *Pedagogika Pracy* nr 21/3, MCNEMT, Radom 1993.
9. Lidia Wąsik: Stan oświaty w województwie radomskim oraz propozycje zmian. UW, Radom 1994.
10. J. Witkowski: Bezrobocie w opinii bezrobotnych. W: *Společno-ekonomiczne* położenie bezrobotnych. GUS, Warszawa 1994.
11. Tadeusz Wujek: Oświata dorosłych a bezrobocie. *Pedagogika Pracy* nr 21/3, MCNEMT, Radom 1993.

**Stanisław Suchy**  
Krajowy Urząd Pracy

## **INKUBATORY PRZEDSIĘBIORCZOŚCI A EDUKACJA BEZROBOTNYCH**

Inkubatory przedsiębiorczości powstają i działają na podstawie przepisów o fundacjach, spółkach cywilnych lub spółkach z o.o. itp. Ich współwłaścicielem oprócz osób fizycznych może być Skarb Państwa.

Celem bezpośrednim inkubatorów powstałych z myślą o bezrobotnych jest łagodzenie skutków bezrobocia poprzez pomoc w tworzeniu i prowadzeniu małych firm przez bezrobotnych lub zagrożonych utratą pracy, którzy decydują się na podjęcie działalności gospodarczej na własny rachunek. Inkubatory niosą pomoc w rozwoju przedsiębiorczości przez zapewnienie firmom doradztwa w zarządzaniu, szkoleniu fachowych kadr, organizacji pracy itp. Szczególnie ważna jest selekcja kandydatów do prowadzenia działalności gospodarczej na własny ra-

chunek oraz organizacja usług i pomocy dla inkubowanych firm obejmujących obsługę administracyjno-biurową, księgową, prawną, marketingową, socjalną, pomoc w uzyskaniu kredytów. Niezwykle ważną rolę w fazie przygotowania do wejścia do inkubatora odgrywa szkolenie, w programie którego znajduje się wiedza z zakresu przepisów podatkowych, księgowości i rachunkowości, prawa, umiejętności menedżerskich, marketingu i reklamy.

Zasadniczym przesłaniem inkubatorów jest ekonomiczne pobudzenie regionu, a przede wszystkim poprawa jego atrakcyjności jako miejsca rozpoczęcia działalności gospodarczej. Cechą inkubatorów jest orientacja na nowo powstałe firmy oraz szeroki zakres podejmowanych zadań szkoleniowo-doradczych ma-



jących ułatwić start i rynkową pomysłowość nowym przedsiębiorstwom, rekrutującym się z osób bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem. Realizacja tego zadania umożliwi łącznie sił, środków i możliwości różnych podmiotów gospodarczych. Działalność inkubatora sprzyja też powstawaniu nowych miejsc pracy.

Powstające inkubatory przedsiębiorczości różnią się między sobą ze względu na cel, organizację, zasady, zakres, obszar działania itp. Wszystkie jednak spełniają podstawowe zadanie, jakim jest udzielenie pomocy nowo powstałym firmom w osiągnięciu sukcesu rynkowego.

Wśród podejmowanych w inkubatorach zadań na wyróżnienie zasługują:

- ocena przedsięwzięcia gospodarczego w trakcie starań o przyjęcie do inkubatora,
- ulgi i preferencyjny czynsz dla podmiotów zakwalifikowanych do ośrodka,
- dostęp do urządzeń serwisowych: instalacje przemysłowe, telefony, fax, kopiarka, komputery itp.
- szkolenie i doradztwo w zakresie utworzenia firmy, technologiczne i marketingowe, patentowe i prawne, a także dotyczące biznesplanu, księgowości i finansów,
- stwarzanie atmosfery wspólnoty interesu między wszystkimi firmami,
- tworzenie rynkowego partnerstwa i kooperacji.

Jednakże sukces inkubatorów to nie liczba zorganizowanych kursów, warunki lokalowe, ale przede wszystkim dynamika rynkowa inkubowanych firm — wzrost obrotów, nowe miejsca pracy itp.

O sukcesie inkubatora decyduje:

- prawidłowy dobór kandydatów,
- realność zgłoszonego biznesplanu,
- staranne szkolenie przedsiębiorców w zakresie organizacji i zarządzania firmą, marketingu, podatków itp.,
- dobre doradztwo specjalistyczne (prawne, finansowe, technologiczne) uwzględniające potrzeby firm znajdujących się w inkubatorze,
- promocja firm na terenie kraju i za granicą.

Firmy wchodzące w skład inkubatorów przedsiębiorczości do motywów wstąpienia i korzyści z tego wynikających zaliczają:

- wzrost wiarygodności przedsięwzięcia,
- dobrą i tanią lokalizację,
- zacieśnienie kontaktów z firmami, dobry klimat pracy,
- doradztwo i konsultacje, łatwiejszy dostęp do informacji,
- większe możliwości reklamy,
- ulgi i zwolnienia z opłat,
- łatwiejszy dostęp do ośrodków finansowych i obniżka kosztów działania firmy,
- pomoc w promocji rynkowej,
- usługi serwisowe w zakresie informacji biznesowej,

Cechą wyróżniającą inkubatory spośród innych form pomocy przedsiębiorcom w rozwoju firm jest orientacja na nowo powstałe zakłady pracy oraz szeroki zakres podejmowanych zadań szkoleniowo-doradczych, mających ułatwić start i rynkowy sukces nowym przedsiębiorcom pochodzącym z lokalnej społeczności.

Działające i tworzone obecnie inkubatory przedsiębiorczości umożliwiają

przełamywanie barier powstałych na skutek restrukturyzacji gospodarki, których źródłem jest nieodpowiednie przygotowanie firm do nowej sytuacji gospodarki rynkowej. U źródeł powstania inkubatorów przedsiębiorczości leży brak specjalistów w dziedzinie zarządzania, marketingu i reklamy oraz niewystarczająca działalność firm komercyjnie zajmujących się konsultingiem.

Dotychczasowa działalność inkubatorów przedsiębiorczości, a zwłaszcza takich jak np. w Malborku, Łodzi, Szczeci-

nie i Mielcu potwierdza zasadność inicjatyw władz lokalnych i Krajowego Urzędu Pracy tworzenia inkubatorów wspierających rozwój małej przedsiębiorczości w ośrodkach miejskich i wiejskich.

Inkubatory są bowiem, obok Ośrodków Wspierania Przedsiębiorczości i Funduszu Rozwoju Przedsiębiorczości, ważnym elementem systemu wspierającego rozwój drobnej i średniej przedsiębiorczości. Ich działalność szkoleniowa wnosi do edukacji dorosłych nowe elementy organizacyjno-programowe.

**Aneta Strużyna**

Uniwersytet Adama Mickiewicza  
Poznań

## **MIEJSCE EDUKACJI W POGLĄDACH MŁODZIEŻY BEZROBOTNEJ**

### **Wprowadzenie**

W szóstym roku transformacji systemowej wskaźnik bezrobocia w Polsce, przy nieznacznej tendencji spadkowej od II kwartału 1994 roku, nadal utrzymuje się na wysokim poziomie i wynosi 15,3% przy liczbie 2 720 843 (lipiec 1995 r.) zarejestrowanych bezrobotnych (Rzeczpospolita, 23.08.1995).

Tak wysoka stopa bezrobocia, znacznie przekraczająca poziom bezpiecznego bezrobocia frykcyjnego, sytuuje nas w

w czołówce europejskiej. Na tle krajów europejskich Polska ma również jeden z najwyższych wskaźników bezrobocia wśród ludzi bardzo młodych. W 1994 roku młodzież w wieku 15—24 lata stanowiła aż 33—36% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych (W. Krencik, 1995, s. 17). Co roku w Urzędach Pracy przeciętnie rejestruje się 200—300 tys. absolwentów. Według najnowszych danych statystycznych tylko w czerwcu i w lipcu 1995 roku zarejestrowało się 188 597 tys. absolwentów. Podczas gdy w lipcu stanowili oni

27,9% nowo zarejestrowanych bezrobotnych, tak w czerwcu wskaźnik ten wyniósł aż 59,2% (Rzeczpospolita, 23.08.1995).

Generalnie, obiektywną przyczyną wysokiego bezrobocia wśród młodzieży jest niska zdolność polskiej gospodarki do tworzenia nowych miejsc pracy, szczególnie w sektorze prywatnym, sektorze usług — potencjalnych źródłach zatrudnienia licznej, młodej generacji. [Obecnie szkoły opuszczają najliczniejsze roczniki młodzieży urodzonej w latach 70. Przewiduje się, że do 2004 roku wśród młodych Europejczyków, którzy zaczną szukać pracy, 40% będą stanowić Polacy (Skiepietrow N. 1995, s. 12)].

Zdaniem ekonomistów niska efektywność w tworzeniu nowych miejsc pracy jest między innymi uwarunkowana „przesocjalizowaniem” gospodarki. (L. Balcerowicz, 1995, s. 3,4). Prohibicyjnie wysokie opodatkowanie zatrudnienia i dochodów, w warunkach mało sprawnych organów kontrolnych, to bezpośrednia przyczyna dynamicznego rozwoju czarnej strefy gospodarczej, w której znajduje zatrudnienie znaczna część młodzieży pobierająca przy okazji zasiłek dla bezrobotnych. Jest to zatem obiektywny czynnik współwystępujący ze zjawiskiem utrzymywania się wysokiej liczby formalnie bezrobotnych, zarejestrowanych w urzędach pracy [(Z szacunków przeprowadzonych przez Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową wynika, że „na czarno” pracuje niemal co drugi bezrobotny (46%), (sierpień 1994 r.), (Życie Gospodarcze Nr 8, 19.02.1995)].

Istotną, obiektywną przyczyną wysokiego bezrobocia wśród młodzieży jest

także niedostosowanie systemu edukacji do wymogów gospodarki rynkowej. W dalszym ciągu istnieje wyraźna dysproporcja między strukturą szkolnictwa zawodowego a potrzebami lokalnych rynków pracy.

Faktem jest, że z jednej strony szkolnictwo zawodowe niejednokrotnie nie przygotowuje przyszłych absolwentów do życia w nowej rzeczywistości gospodarczej, nie wyposaża ich w odpowiednie umiejętności, ale z drugiej strony nawet „idealni absolwenci” mogą mieć problemy ze znalezieniem pracy ze względu na zbyt wysokie wymagania potencjalnych pracodawców, którzy najczęściej potrzebują młodych ludzi, ale wymagają już od nich doświadczenia zawodowego.

Subiektywne czynniki determinujące wysokie bezrobocie wśród młodzieży to przede wszystkim: bezradność tej populacji wynikająca zarówno z braku doświadczenia życiowego, jak i z nieznamomości mechanizmów gospodarki rynkowej, zbyt słaba motywacja do podjęcia skutecznych działań na rzecz zmiany swojej sytuacji (nie wszyscy chcą pracować) oraz brak pozytywnych wzorców strategii walki z bezrobociem, szczególnie w rodzinach bezrobotnych.

„Dziedziczenie bezrobocia — to fenomen zaobserwowany w Polsce i na świecie. Potwierdzeniem występowania tego zjawiska są wyniki przeprowadzonych badań przez Centrum Badania Opinii Społecznej, gdzie: „Co czwarte dorastające dziecko bezrobotnego pytane przez CBOS o najbliższe plany, odpowiadało — będą bezrobotny. Na pracę najemną w kraju nie zdecydowało się żadne” (B. Leśniewski, 1994, s. 25).



## Ogólna charakterystyka badanej populacji i terenu badań

Masowe bezrobocie wśród młodzieży jest jedną z najbardziej palących kwestii społecznych i makroekonomicznych lat 90., dlatego szczególna rola przypada badaniom empirycznym, które umożliwiają wszechstronną diagnozę tego zjawiska, dają zatem podstawę prognoz jego rozwoju i możliwości przeciwdziałania.

Badania obejmujące 100-osobową populację bezrobotnej młodzieży przeprowadzono w 1994 roku w Rejonowym Urzędzie Pracy w Poznaniu.

W 1994 roku województwo poznańskie miało jedną z najniższych stóp bezrobocia w kraju (8,8%) przy liczbie 48 954 tys. zarejestrowanych bezrobotnych. Pod względem wieku najliczniejszą grupę stanowiły osoby bardzo młode mające 18—24 lata. (Gazeta Poznańska 20.01.1995, s. 2).

Należy zasygnalizować, że ze względu na charakterystyczne dla tego regionu ożywienie gospodarcze warunkujące wysoką podaż miejsc pracy, sytuacja młodych bezrobotnych była i tak relatywnie lepsza od sytuacji ich rówieśników zamieszkałych w bardziej zagrożonych strukturalnym bezrobociem rejonach kraju.

W badanej populacji dobranej drogą doboru losowego znalazło się 52 mężczyzn i 48 kobiet. Liczebnie przeważały osoby bardzo młode. W kategorii wiekowej 18—20 lat było 46% ankietowanych, 28% to osoby w wieku 21—23 lata, zaś 26% miało 24 lata i więcej. Najwięcej osób miało wykształcenie zasadnicze zawodowe (47%), a najmniej wykształcenie wyższe (6%). Pozostali legitymowali się wykształceniem średnim zawodowym

(15%), podstawowym (14%), średnim ogólnokształcącym (10%).

Badania przeprowadzono za pomocą kwestionariusza ankiety zawierającego 43 pytania o charakterze zamkniętym i półotwartym. Pytania skierowane do młodzieży dotyczyły między innymi: systemu wartości, celów życiowych i szans ich realizacji, oceny posiadanego wykształcenia, najbliższych planów edukacyjnych.

## Edukacja — antidotum na bezrobocie

O tym, że odpowiednie wykształcenie, specjalistyczne umiejętności chronią przed długotrwałym bezrobociem świadczy fakt, że wśród ogółu bezrobotnych najmniej osób ma wykształcenie wyższe (1,5%), natomiast licznie przeważają osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym (39,2%), podstawowym i niepełnym podstawowym (33,1) oraz średnim zawodowym (19,4%), (GUS, 1995).

Wśród objętej badaniem populacji również istnieje widoczna nadreprezentatywność osób z wykształceniem podstawowym (14%) i zawodowym na poziomie zasadniczym (47%) oraz średnim (15%), co potwierdza ogólną prawidłowość o związku bezrobocia z poziomem wykształcenia.

Na podstawie wyników przeprowadzonych badań można stwierdzić, że ankietowani przez pryzmat osobistego doświadczenia dostrzegają wartość odpowiedniego wykształcenia, wysokich kwalifikacji zawodowych opartych na kompetencjach. Są przekonani, że te czynniki w sposób istotny zwiększają szanse na znalezienie odpowiedniego zatrudnienia.

Respondenci twierdzą, że gdyby z obecnym doświadczeniem życiowym

powtórnie stanęli przed możliwością wyboru zawodu, to przeważnie wybraliby inną drogę edukacyjną. Większość z nich deklaruje, że chciałaby zdobyć wykształcenie wyższe niż posiadane obecnie, a wybór zawodu byłby uwarunkowany obserwacją zmian na rynku pracy.

Zapytani o zawody, które dzisiaj najbardziej preferują, odpowiedzieli, że są to zawody: lekarza (47 wskazań), ekonomisty (42), maklera giełdowego (35), prawnika (34), informatyka (32), nauczyciela (30), pracownika naukowego (30), menedżera (30), nauczyciela języków obcych (25) i handlowca (25). Natomiast najmniej wskazań uzyskały zawody: hydraulika (7), elektryka (8), malarza-tapeciarza (10) i stolarza (12).

Deklaracje wyboru preferowanych przez respondentów zawodów obrazują szersze prawidłowości zachodzące na rynku pracy. „Niektóre zawody są szczególnie cenione. Dotyczy to: menedżerów, handlowców, specjalistów od organizacji i zarządzania, nowoczesnych sekretarek-asystentek, kadry kierowniczej, prawników, finansistów, informatyków i generalnie wszystkich, którzy znają dwa języki obce”. (Badzio P., 1995, s. 34 oraz A. Gestern, 1995).

Badana populacja przez pryzmat osobistego położenia dość krytycznie ocenia swoje dotychczasowe wykształcenie. Zdecydowana większość ankietowanych (73%) jest wyraźnie z niego niezadowolona, 83% uważa je za niewystarczające i 79% za mało przydatne na konkurencyjnym rynku pracy. W związku z tym 81% respondentów odczuwa potrzebę jego uzupełnienia, a 69% chce się całkowicie przekwalifikować.

Ankietowani deklarują, że podnoszą kwalifikacje, powiększają swoje wiadomości i umiejętności poprzez: „samodzielną pracę” (samoksztalcenie) — (46 wskazań), „czytelnictwo” — (36), „środki masowego przekazu TV, radio, prasa” — (26), „naukę w szkole” — (24), zaś 26 osób korzysta z kursów dokształcania i doskonalenia zawodowego.

Należy zasygnalizować, że kursy w stosunkowo krótkim czasie wyposażają bezrobotnych nie tylko w wiedzę zawodową, ale także w pożądane cechy osobowościowe, takie jak: przedsiębiorczość, elastyczność, niezależność, które pozwalają odnaleźć się w nowej, trudnej sytuacji, (E. Solarczyk-Ambrozik, 1994, s. 105). Według badań GUS kursy dokształcania i doskonalenia zawodowego są najbardziej efektywną formą walki z bezrobociem aż — 64% uczestników szkoleń uznało, że poprawiły one ich szanse na rynku pracy, podczas gdy taką opinię wyraziło tylko 25% o pracach interwencyjnych i 12% o robotach publicznych (Dryll I., 1995, s. 44).

## Podsumowanie

W podsumowaniu niniejszego artykułu chciałabym wyeksponować najistotniejsze moim zdaniem ustalenia zaprezentowanych badań.

**Po pierwsze:** Bezrobotna młodzież uznaje swoje dotychczasowe wykształcenie za bezpośrednią przyczynę pozostawania bez pracy, co potwierdza ogólną opinię o niedostosowaniu systemu edukacji, szczególnie szkolnictwa zawodowego do wymogów gospodarki rynkowej.

**Po drugie:** Godnym podkreślenia jest fakt, że na podstawie własnego doświadczenia oraz obserwacji zmian na rynku pracy ta populacja bezrobotnych za jedną z najważniejszych strategii walki z bezrobociem uważa podnoszenie kwalifikacji zawodowych, powiększanie wiadomości i umiejętności sądząc, że te działania istotnie zwiększają szanse życiowe i pozwalają wypracować lepsze perspektywy na przyszłość. Subiektywne oceny młodzieży potwierdza również analiza wyników kwartalnego Badania Aktywności Ekonomicznej Ludności (BAEL) i badania modułowego przeprowadzonego przez GUS w sierpniu 1994 roku. Z analizy dokonanej przez pracowników Uniwersytetu Warszawskiego: dr M. Górę, dr U. Sztanderską i prof. M. Sochę wynika, że w ostatnich pięciu latach prawdopodobieństwo wyjścia z bezrobocia do zatrudnienia wzrastało aż o 15 pkt. procentowych dla osób dokończających się w porównaniu z osobami, które się nie kształciły, zaś o 13 pkt. procentowych wzrastało prawdopodobieństwo „utrzymania zatrudnienia” w przypadku młodzieży do 24 lat, która podjęła szkolenie (Życie Gospodarcze, 08.01.1995, s. 44).

## Literatura

1. Badzio P.: „Powrót do szkoły”. Życie Gospodarcze Nr 7, 12.02. 1995.
2. Balcerowicz L.: „Fundamenty szybkiego rozwoju”. Życie Gospodarcze Nr 2, 08.01.1991.

3. Bańka A.: „Bezrobocie. Podręcznik pomocy psychologicznej”. Warszawa 1992.
4. Begg D., Fischer S., Dornbusch R.: „Ekonomia, tom 2”. Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1995.
5. Borowicz R.: „Nowe wyzwania — Bezrobotna młodzież”. Kultura i Edukacja Nr 3, 1993.
6. Dryll I.: „Szanse na rynku pracy”. Życie Gospodarcze Nr 8, 19.02.1995.
7. Gestern A.: „Bezrobocie po polsku”. Rzeczpospolita 05.07.1995.
8. Juraś-Krawczyk B.: „Absolwenci wobec problemów bezrobocia”. Edukacja Dorosłych nr 2(3), Warszawa — Toruń 1994.
9. Krencik W.: „Zmiany na rynku pracy w zakresie pracujących i bezrobotnych w 1994 roku”. Praca i Zabezpieczenia Społeczne Nr 6, 1995.
10. Leśniewski B.: „Rzeczpospolita leni”. Wprost, 13.11.1994.
11. „Rynek Pracy”: Życie Gospodarcze Nr 12, 19.03.1995, s. 56.
12. Skiepietrow N.: „Na wagę pracy”. Gazeta Wyborcza, 25—26.03.1995.
13. Solarczyk-Ambrozik E.: „Sytuacja społeczna bezrobotnych a ich oczekiwania wobec kształcenia”. Pedagogika pracy, Nr 24, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1994.
14. Suchy S.: „Edukacja dorosłych — jako czynnik przeciwdziałania bezrobociu”. Edukacja Dorosłych 2/93 MCNEMT, Radom.
15. Wujek T. (red.): „Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych”. MCNEMT, Radom—Warszawa 1994.



## INTERESUJĄCE, DOBRE, POTRZEBNE, ALE...

Zapewne wszyscy jesteśmy zgodni, że bezrobocie w zdecydowanej większości przypadków (jeśli pominąć ludzi z marginesu, którzy notorycznie unikają pracy) negatywnie oddziałuje na tych, których dotyka. Trudno spotkać osobę, która cieszyłaby się z powodu utraty zatrudnienia. Obawa przed taką ewentualnością jest często przyczyną stresów czy nawet nerwic. Co roku widzimy, jak falują wskaźniki stopy bezrobocia. Wiosną, latem bardzo powoli maleje liczba pozostających bez pracy, by we wrześniu gwałtownie wzrosnąć. To właśnie zostali zarejestrowani i otrzymali zasiłki absolwenci szkół ponadpodstawowych. Jest to problem, który możemy widzieć przynajmniej w kilku aspektach. Ten, kto kończy pewien etap edukacji i nie dane jest mu podjąć normalnej pracy zawodowej, chcąc nie chcąc, ulega frustracjom, żyje z dnia na dzień bez perspektyw, nie zdobywa doświadczeń i satysfakcji płynących z dobrze wykonywanych obowiązków. Nie od dzisiaj wiadomo, że ten kto stoi w miejscu, de facto cofa się, bowiem inni idą, czasem wręcz prą jak burza do przodu. Dystans powiększa się. Pracując, pozyskujemy w postaci wynagrodzenia środki materialne na naszą egzystencję. I nie jest tu akurat najważniejsze, czy są to duże pieniądze. Istota sprawy polega na tym, że kwoty są zarobione samemu,

dzięki własnej zaradności, wiedzy, pracowitości, umiejętnościom. Nie jest to żadna darowizna, łaska, kęs na otarcie łez. Chyba większość z Państwa zgadza się, że rozpoczynać swe dorosłe życie od bezrobocia i zasiłku nie jest ani pożyteczne, ani przyjemne.

Rozmawiałem niedawno z dwiema sympatycznymi dziewczynami, absolwentkami liceum z ubiegłego roku. Dwie dziewczyny — dwie różne postawy. Jedna, powiedzmy Ania, nie widzi większego problemu.

— Zdawałam na uniwersytet, ale nie wyszło, zarejestrowałam się jako bezrobotna, wysłali na kurs sekretarek, no to chodzę. Nie jest źle. A nawet lepiej. Przedtem o wszystko musiałam prosić rodziców. Teraz nadal mnie żywią, ubierają (za mieszkanie nie płacę), a cały zasiłek jest mój.

Joasia jest w innej sytuacji. Matka na rencie, ojciec bezrobotny. Chodziła z kartą, którą jej dali w urzędzie, ale nigdzie pracy na stałe nie dostała. Raz tylko pracowała przez miesiąc w sklepie, ale firma splajtowała. Na zapytanie o pracę ludzie różnie reagują. Jedni recytują formułkę: — proszę zostawić adres, jak coś będzie dla Pani, skontaktujemy się. Inni są mniej grzeczni: — nie ma i nie będzie.

Tak czy tak, to Joasia odbiera tę sytuację jako własną porażkę. — Czy ja

rzeczywiście jestem takim nieudacznikiem? — mówi.

Nie każdy jest przebojowy. Nie każdy umie siebie zarekomendować, wręcz sprzedać. Nie każdy tryska pomysłami na życie, jest przedsiębiorczy i obrotny. Nie każdy jest odporny na stres i niepowodzenia. Nie każdy zna swe prawa i umie z nich korzystać. Tego najczęściej w szkołach nie uczą.

Wśród działaczy Towarzystwa Wiedzy Powszechnej — stowarzyszenia zajmującego się edukacją dorosłych, ale także młodzieży — powstała inicjatywa zorganizowania zajęć adresowanych do uczniów ostatnich klas szkół ponadpodstawowych. To właśnie z nimi wykładowcy z TWP chcieli prowadzić zajęcia mające na celu ukazanie możliwości samodzielnego stworzenia stanowiska pracy, zapoznanie z aktualnymi przepisami prawnymi normującymi tworzenie firm, spółek, przedsiębiorstw itp. Program przewidywał między innymi zajęcia podbudowujące własną motywację, umiejętność podejmowania decyzji, prowadzenia negocjacji.

Pomysł nie jest oryginalny. Stanowi on adaptację do naszych lokalnych warunków doświadczeń stowarzyszeń oświaty dorosłych z państw zachodnich — głównie Niemiec i Skandynawii. Tam kilkuletnie doświadczenia dowodzą, że praca ta przynosi w efekcie wymierne korzyści.

Sądono, że w Piotrkowie, gdzie bezrobocie nie należy wcale do najmniejszych, propozycja Towarzystwa sformułowana w postaci konkretnego programu ma szansę na życzliwe przyjęcie i konkretne poparcie. W zasadzie tak się stało.

Przedstawiciel TWP wraz z prezesem Oddziału Wojewódzkiego, prof. dr. hab. Lucjanem Olszewskim, przedłożyła program wojewodzie piotrkowskiemu. Pan Witaszczyk ocenił proponowane działania jako potrzebne i godne zainteresowania. Podobną ocenę uzyskał program ze strony kierownictwa Wojewódzkiego Urzędu Pracy. Wojewódzka Komisja Zatrudnienia, która także obradowała m.in. nad ofertą TWP, wydała pozytywną opinię. Pan Kurator Oświaty wyraził swą aprobatę dla działań TWP w tym względzie. I co? Może się wydawać, że wszystko idzie jak po maśle i w niedługim czasie w wyznaczonych szkołach rozpoczną się zajęcia. Otóż nie. Rzecz rozbija się o pieniądze. I to nie tylko o ich brak. Zainteresowani decydenci twierdzą, że środki finansowe są tu sprawą drugorzędną. Gwóźdź tkwi w interpretacji. Według obowiązujących przepisów — Urzędy Pracy mogą kierować (zlecać) pieniądze na szkolenia, przekwalifikowania, wyłącznie dla osób pozostających bez pracy. A więc bezrobotnych zarejestrowanych w urzędach. Uczeń nie jest osobą bezrobotną. W tej sytuacji Urzędy Pracy nie mogą sfinansować zamierzeń edukacyjnych adresowanych do uczącej się młodzieży.

Leczmy schorzenia i ich skutki — mówi przepis. Profilaktyka nas nie interesuje.

Nie dziwię się stanowisku pracowników Urzędu Pracy. Między innymi ich rola polega na dbałości o przestrzeganie prawa. Trudno mieć w tej sytuacji jakiegokolwiek pretensje tym bardziej, że wszyscy zainteresowani widzą sprzeczność pomiędzy autentycznymi potrzebami

a ograniczeniami formalnymi. Mówi się: *dura lex, sed lex*. W tym przypadku, przy całym poszanowaniu prawa (nikt nie ma zamiaru naruszać jego postanowień), jedynym rozwiązaniem wydaje się być wnioskowanie o jego zmianę. W takim właśnie duchu Wojewódzka Rada Zatrudnienia podjęła uchwałę postulującą nowelizację ustawy o zatrudnieniu. No cóż... droga legalizacyjna jest czasochłonna.

Sprawa, o której piszę, toczy się już ponad trzy miesiące. Z wielkim trudem przebijają się inicjatywy, które wydawać

by się mogło, winny stosunkowo łatwo przejść od etapu pomysłu do etapu realizacyjnego. Oferta TWP jest tego dobitnym przykładem.

Nie traćmy nadziei. Sami prawodawcy dojrzeli rangę problemu i szukają konstruktywnych rozwiązań. Sejm Rzeczypospolitej w swej Rezolucji z lutego br. zobowiązał rząd do opracowania systemowej propozycji zmierzającej do przeciwdziałania (a więc profilaktyki) bezrobociu wśród młodzieży. Piotrkowski program może być właśnie częścią takiej propozycji.



# Konferencje, seminaria, sympozja

## Międzynarodowa konferencja „Edukacja Dorosłych w okresie przemian”

Słoweńskie Centrum Edukacji Dorosłych w Lublanie, 10—11.03.1995 r.

Konferencja dotyczyła międzynarodowego projektu badawczego „stan badań humanistycznych rozwoju edukacji dorosłych w krajach europejskich” sponsorowanego przez Europejskie Stowarzyszenie Badań Dorosłych (ESREA) w latach 1993—94. Badania te są częścią ogólnoświatowego projektu „Badania nad edukacją dorosłych: Analiza Trendów Światowych” sponsorowanego i wspieranego finansowo przez UNESCO poprzez Instytut Edukacyjny UNESCO w Hamburgu. Projekt ESREA był realizowany w dwóch częściach:

- \* dla krajów zachodnioeuropejskich, koordynowany przez dr Barry Hake — Uniwersytet w Leiden,
- \* dla krajów Europy Centralnej i Wschodniej oraz krajów nadbałtyckich, koordynowany przez dr Zoran Jelenc — Słoweńskie Centrum Edukacji Dorosłych w Lublanie.

Cele konferencji:

- \* stymulowanie rozwoju edukacji dorosłych w krajach Europy Centralnej i Wschodniej oraz krajach nadbałtyckich tak, aby mogły one znaleźć własną drogę wyjścia z kryzysu, w którym się aktualnie znajdują,
- \* kontynuowanie i intensyfikacja badań nad trendami rozwojowymi i edukacją dorosłych w okresie przemian,
- \* stymulowanie i intensyfikacja współpracy pomiędzy krajami nadbałtyckimi w zakresie rozwoju i badań edukacji dorosłych,
- \* osiągnięcie porozumienia w zakresie rozwiązań instytucjonalnych wymaganych do realizacji ustalonych celów,
- \* osiągnięcie porozumienia, jak umocnić i poszerzyć międzynarodową kooperację pomiędzy krajami nadbałtyckimi i jak zintensyfikować ich wspólne działania na arenie międzynarodowej.

Zostało uzgodnione, że najlepszą drogą rozwoju badań edukacji dorosłych, jakiej te kraje potrzebują, jest bazowanie przede wszystkim i w większości na zasadzie samopomocy. Uczestnicy podkreślili, że jakakolwiek współpraca czy pomoc z zewnątrz powinna odbywać się na zasadzie równego partnerstwa stron.

**Uczestnicy uznali, że po konferencji przystąpią do:**

- \* Utworzenia sieci ESREA w poszczególnych krajach.
- \* Uzupełnią raport „Stan badań pedagogicznych” o część krajów nadbałtyckich.

### Konferencja metodyczna dla dyrektorów Szkół Społecznych Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

Poznań 21—23.03.95

Szósta z kolei konferencja metodyczna miała na celu przedstawienie aktualnego stanu oświaty w szkołach SOP.

Podczas trzydniowych obrad wygłoszone zostały referaty:

- \* „Uczeń szczególnie zdolny — problem otwarty” *prof. dr hab. Stanisław Kaczor.*
- \* „Doskonalenie warsztatu nauczyciela w szkołach społecznych” *dr Roman Patora.*
- \* „Kierowanie procesem dydaktycznym w szkole zaocznej Stowarzyszenia Oświatowców Polskich” *Alicja Kaliszuk.*
- \* „Edukacja Alternatywna — jej szanse w szkołach społecznych” *Grzegorz Rogala.*
- \* „Doświadczenia dydaktyczno-wychowawcze Policealnego Studium Kosmetycznego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Poznaniu” *dr Władysław Król.*

Prezes Zarządu Głównego Zbigniew Kuźmiński poinformował o powołaniu

Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, równocześnie wręczając kol. dr. Romanowi Andrzejowi Patorze akt mianowania na rektora tej uczelni.

*Michał Strutyński*

### VI Ogólnopolska Sesja Wiosennej Szkoły Andragogiki

W dniach 15—17 maja 1995 r. w Kaliszu odbyła się VI Ogólnopolska Sesja Wiosennej Szkoły Andragogiki. Wiodący temat to „Przyszłość pozaszkolnej edukacji dorosłych”. Organizatorzy Sesji — Zarządy Główny: ZNP, TWP, ZDZ oraz Krajowy Urząd Pracy i Instytut Technologii Eksploatacji przygotowali bogaty program merytoryczny i krajoznawczy. Uczestnicy „Wiosennej Szkoły Andragogiki” (ponad 70 osób) po sesji plenarnej obradowali w trzech sekcjach. Tematyka obrad:

- sekcja I „Teoretyczne aspekty pozaszkolnej edukacji dorosłych”.
- sekcja II „Funkcjonalność i przydatność pozaszkolnej edukacji dorosłych”.
- sekcja III „Stan kadry pozaszkolnej edukacji dorosłych”.

Wygłoszono 15 referatów (3 na sesji plenarnej i 12 podczas obrad sekcji). Podstawowym celem Sesji było przeprowadzenie rozważań diagnostyczno-prognostycznych na temat funkcjonowania

pozaszkolnej edukacji dorosłych i jej tendencji rozwojowych.

Obrady plenarne i w sekcjach umożliwiły przedstawienie:

- faktycznego obrazu funkcjonowania i przydatności pozaszkolnej edukacji dorosłych,
- czynników wspierających i hamujących rozwój edukacji dorosłych,
- stanu kadrowego i jego potrzeb,
- teoretycznych aspektów współczesnej pozaszkolnej edukacji dorosłych.

*Janusz Figurski*

**17th World Conference for  
Distance Education: One World  
many Voices. Quality in open  
and distance learning**

26—30.06.1995 r. Birmingham  
Wielka Brytania

Informacje:

ICDE Conference Office  
The Open University  
West Midlands Region  
66-68 High Street, Harborne  
Birmingham B 17 9NB  
Wielka Brytania  
tel. 0-044 121 428 39 63  
fax 0-044 121 427 94 84

**17th Annual EAIR Forum  
„Dynamics in Higher education:  
traditions Challenged by  
New Paradigms”**

27—30.08.1995 r. Zurich  
Szwajcaria

Informacje:

Forum Chair: Marcel Herbst  
EAIR Forum 1995  
Swiss Federal Institute of Technology  
CH-8092 Zurich  
Szwajcaria  
tel. 0-0411 632 2295  
fax 0-0411 632 3525

**Edukacja ogólnotechniczna  
— dylematy teorii i praktyki**

Zacisze k. Bydgoszczy, 26—27.09.1995  
Konferencja organizowana przez Instytut Techniki Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy i Zespół Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN ma na celu określenie zadań edukacji technicznej w obecnej rzeczywistości oświatowej, przedyskutowanie założeń metodologicznych na tle różnorodnych paradygmatów preferowanych przez nauki humanistyczne oraz uaktualnienie założeń kształcenia nauczycieli techniki dla nowej rzeczywistości.



**Europejskie Targi Edukacyjne  
Interschul '96 — Stuttgart  
„Szkola Międzynarodowa '96”  
— Stuttgart**

12—16.02.1996 r. — Stuttgart.

Tematyka: Kwalifikacje w edukacji zawodowej i dalszej.

Edukacja ustawiczna (dalsza) a zawody. Możliwość zmiany tematyki w powyższym zakresie przez uczestników.

Targi, wystawy + dyskusje.

Organizator: Messe Stuttgart International

Postfach 10 32 52

D - 70028 Stuttgart

tel. 0-049 711 25 890

fax 0-049 711 25 89440

telex: 722 584 killb d.

Adres do korespondencji:

Messe Stuttgart International GmbH

Frau Ingeborg Muller (projekt Manager)

Postfach 10 11 38

D - 70010 Stuttgart

fax 0-049 711 25 89640

**The First International  
Convention for Further and  
Vocational Educations  
institutions.**

*„Pierwszy Międzynarodowy Konwent instytucji Edukacji Ustawicznej i Zawodowej”.*

29—31.05.1996 r. Sandwell College  
— Hoopwood Hall College Manchester,  
Wielka Brytania

Tematyka: Finansowanie edukacji ustawicznej i zawodowej, kwalifikacje, certyfikaty i standardy, zatrudnienie i rynek pracy, rozwój i modernizacja programów nauczania, technologia informacji oraz prawodawstwo w oświacie.

Organizator i informacje:

Quest Pennine Limited

Hoopwood Hall College

Rochdale Road

Middleton

Manchester M246XH

England

tel. 0-044 161 654 6661

fax 0-044 161 654 6662

# Co warto przeczytać

## Wykorzystanie zeszytów serii „Biblioteka menedżera oświatowego”

Rada Europy w ramach programu TEMPUS (Trans-European Mobility Scheme for University Studies) utworzyła w 1992 roku Krajowe Centrum Menedżerów Oświaty dla kierowniczej kadry oświatowej. Siedziba tego Centrum mieści się przy Wyższej Szkole Pedagogicznej im. Jana Kochanowskiego w Kielcach w Wydziale Zamiejscowym tej uczelni w Piotrkowie Trybunalskim. Adres: 97-300 Piotrków Trybunalski, ul. J. Słowackiego 114/118, tel. 47-40-70.

Ze strony Rady Europy realizację programu koordynują: G. von de Merwe (Holandia) i W. Melis (Belgia) specjaliści z zakresu organizacji form doskonalenia menedżerów oświaty.

Po wielu latach usilnych starań Centrum rozpoczęło wydawanie po raz pierwszy serii zeszytów „Biblioteka menedżera oświatowego”.

Oto krótkie omówienie dotychczas wydanych zeszytów z tej serii.

1. Włodzimierz Goriszowski, Piotr Kowolik: „Reklama we współczesnym

marketingu” (1993). Był to pierwszy zeszyt poświęcony zagadnieniom praktycznej realizacji zadań stojących przed współczesnymi menedżerami, a konkretnie sprawom wykorzystania przez nich reklamy i marketingu.

2. Joanna Harazińska (red.): „Menedżeryzm — teoria praktyce” (1993). Dobrej tematów tego zeszytu uwzględnia w ogólnych zarysach podstawowe zagadnienia z menedżementu oświatowego na tle menedżementu ogólnego. Publikacja zawiera w związku z tym: analizę podstawowych koncepcji oraz pojęć z zakresu zarządzania oświatą, niezwykle aktualne dla każdego menedżera oświaty zagadnienia kosztów kształcenia, podstawowe pojęcia i techniki z zakresu menedżementu. Są to teksty autorów: Jerzego Tudreja, Kazimierza Podoskiego, Ryszarda Czarnego, Włodzimierza Goriszowskiego i Joanny Harazińskiej. Zeszyt zamyka konspekt zajęć z zakresu kultury organizacyjnej szkoły opracowany przez G. von de Merwe konsultanta Centrum ze strony holenderskiej.

3. Włodzimierz Goriszowski, Piotr Kowolik: „Badanie efektywności kształcenia menedżerów w oświacie — ujęcie metodyczne” (1993). Autorzy wpro-

- wadzają pojęcie efektywności oraz charakteryzują kryteria efektywności (technologiczne i gospodarcze). Zaprezentowano metody i techniki badania efektywności (metoda analizy wartości; analizy organizowania pracy administracyjnej; metoda deskrypcji; jukstrapozycji i interpretacji; metoda przypadków i burzy mózgów; testowa).
4. Joanna Harazińska (red.): „Menedżement oświatowy” (1994). Na łamach tego zeszytu publikują wybitni teoretycy zarządzania oświatą: prof. J. Tudrej — Teoria organizacji i zarządzania w oświacie a pedagogika porównawcza i pedagogika społeczna; prof. K. Podoski — Pojęcie i analiza efektów kształcenia; prof. W. Goriszowski — Doskonalenie oświatowej kadry kierowniczej dla aktualnego i perspektywicznego systemu szkolnego; dr J. Harazińska — Polski menedżer oświaty — próba portretu; prof. M. L. von de Herreweghe jako Sekretarz Generalny WAER prowadzi badania w kilkunastu krajach świata (ostatnio w Brazylii). Jej artykuł wnosi wkład do rozważań na temat współzależności człowiek—maszyna pozwalając tym samym dyrektorom szkół na wnioski nie tylko filozoficzne, ale i praktyczne: czy komputeryzować szkołę? Jeśli tak — to w jaki sposób i dlaczego?
  5. Włodzimierz Goriszowski, Piotr Kowolik: „O nową koncepcję nadzoru pedagogicznego w Polsce” (1994). Problem nadzoru pedagogicznego rozpatrywany jest w warunkach aktualnej rzeczywistości — kto jest pracownikiem nadzoru, funkcje nadzoru, cele i modelowy zarys kompetencji nadzoru pedagogicznego w RP.
  6. Włodzimierz Goriszowski, Piotr Kowolik: „Błędy w pracy początkujących menedżerów” (1994). Omówiono pojęcie błędu, podział błędów, przyczyny powstawania błędów i sposoby ich zapobiegania.
  7. Włodzimierz Goriszowski, Piotr Kowolik: „O nową strategię zarządzania menedżerów w oświacie” (1994). Autorzy wychodzą od ustalenia pojęć: menedżeryzm a menedżer — na tym tle definiują menedżera w resorcie edukacji. Dalej prezentują kluczowe idee kierowania w obecnej sytuacji społeczno-gospodarczej, zarysowują plan strategiczny w placówkach oświatowych oraz sylwetkę osobowościową współczesnego menedżera oświatowego.
  8. Jan Łysek: „Założenia orientacji funkcjonalnej w skutecznym kształceniu menedżerów oświaty” (1994). Autor precyzuje dokładnie pojęcie skuteczności wychodząc od prakseologii, poprzez socjologię, ekonomię, psychologię do pedagogiki oraz warunki skuteczności. Na tym tle charakteryzuje pojęcie skuteczności w kształceniu kadr kierowniczych.
  9. Włodzimierz Goriszowski, Piotr Kowolik: „Organizacja, struktura i wykorzystanie banku kadr menedżerów oświaty” (1994). Zaprezentowano bank danych w systemie informacji menedżerskiej po ustaleniach terminologicznych (informacja, system informacyjny, bank danych, karnet informacji oraz informacje dyspozycyjne, sprawozdawcze). Zarysowano



propozycję wojewódzkiego oświatowego banku kadr.

10. Józef Pająk: „Kultura organizacyjna w oświacie” (1994). Doceniając wagę zagadnienia, jakim jest podnoszenie na wyższy poziom sprawności funkcjonowania systemu oświaty, Autor w tym szkicu zajął się zjawiskiem kultury organizacyjnej, które w naszej literaturze pedagogicznej zostało ledwo zasygnalizowane, a które jest niewątpliwie znacznym czynnikiem warunkującym wszelki postęp na gruncie oświaty.

*Michał Pindera*

## Elementy teorii kształcenia zawodowego

Ludwik Kołkowski, Stefan M. Kwiatkowski

Warszawa 1994, Wydawnictwo — Instytut Badań Edukacyjnych

Celem kształcenia zawodowego, funkcjonującego w zmiennej i konkurencyjnej rzeczywistości, powinno być przygotowanie człowieka aktywnego i mobilnego zawodowo. Instytucje edukacyjne nie mogą się ograniczać do przekazywania wiedzy i umiejętności, ale stać się miejscem krytycznej refleksji nad działalnością prowadzoną w świecie, iść za postępowaniem techniki i technologii oraz przygotować do wielokrotnej zmiany rodzaju wykonywanej pracy.

Kształcenie zawodowe nie doczekało się jeszcze spójnej teorii opisującej i wyja-

śniającej podstawowe zjawiska i relacje występujące w procesie nauczania-uczenia się zarówno w szkole zawodowej, jak i poza nią.

Brak uogólnień teoretycznych jest szczególnie odczuwalny w ostatnich latach, które przyniosły istotne zmiany w zakresie tradycyjnie rozumianych elementów kształcenia zawodowego. Nowa sytuacja na rynku pracy spowodowała konieczność nowego spojrzenia na cele, treści i metody kształcenia zawodowego. Dobrze się stało, że Autorzy recenzowanej pracy podjęli się próby przedstawienia najistotniejszych problemów z tym związanych.

Cała praca składa się ze wstępu i pięciu rozdziałów. Rozdział I — „System dydaktyczny nauczania zawodu” (s. 7—14) zawiera informacje dotyczące pojęcia systemu dydaktycznego w ujęciu systemowym według K. Duraj-Nowakowej, J. Półturzyckiego i J. Radziejwicz. Istota definicji słownych nie zawsze jednoznacznie i właściwie przedstawia relacje między nazwami a ich desygnatami. Potrzeby diagnostyczne powodują, iż definicje opisowe uzupełniane są modelami symbolicznymi, które umożliwiają porównanie rzeczywistego stanu badanego zjawiska z modelem idealnym. Model systemu dydaktycznego wraz z jego elementami zawiera rysunek 1.3. na stronie 12 i 13.

W rozdziale II zatytułowanym — „Model czynności poznawczych uczącego się w procesie zdobywania wiedzy. System kodowania informacji” (s. 15—33) Autorzy skupiają uwagę Czytelnika na analizie czynności poznawczych oraz na technologii ogólnej nauczania zawodu w systemie wielostronnego kształcenia.

Rozdział III — „Czynności i umiejętności zawodowe, klasyfikacja i typologia” (s. 34—58) zawiera ustalenia terminologiczne podstawowych pojęć, takich jak: czynności, umiejętności, nawyki. Ponadto zaprezentowano typologię i klasyfikację czynności technologicznych oraz klasyfikację i strukturyzację umiejętności zawodowych. Wszystko to poparte jest wieloma schematami i wykresami.

„Proces kształtowania umiejętności zawodowych” — stanowi treść rozdziału czwartego (s. 59—79). Autorzy wychodzą od procesu myślenia w procesie rozwiązywania problemów. Zarysowują struktury rozwiązania zadań problemowych prostych i złożonych; etapy procesu rozwiązania problemu dotyczącego wykorzystania teorii w nowych sytuacjach. Kolejno omawiają projektowanie zajęć dydaktycznych wychodząc od nauczania i uczenia się umiejętności praktycznych do projektowania przebiegu ćwiczeń laboratoryjnych.

Rozdział V — „Pomiar sprawdzający osiągnięć dydaktycznych uczniów w procesie kształcenia zawodowego” (s. 80—106). Krótko scharakteryzowana efektywność dydaktyczna, następnie ocenianie i sprawdzanie osiągnięć uczniów w procesie uczenia się zawodu. Kolejno Autorzy omawiają kategorie taksonomiczne czynności intelektualnych, takie jak: reprodukcja wiedzy, rozumienie i stosowanie jej w sytuacjach typowych oraz problemowych. Interesującym wydaje się projektowanie sprawdzianów czynności intelektualnych i motorycznych.

Całość zamyka zestaw 72 propozycji bibliograficznych, które rozszerzają i uzupełniają informacje zawarte w recenzowanej pracy. Przygotowując i wydając niniejszą pozycję Autorzy przyszli z po-

mością nauczycielom w ich samokształceniu, w poszukiwaniu odpowiedzi na szereg nurtujących pytań. Cała praca zawiera wiele rysunków, tabel i schematów.

Recenzowana praca adresowana jest do nauczycieli młodych i kandydatów na nauczycieli, co wcale nie oznacza, że nie mogą z niej skorzystać nauczyciele bardziej doświadczeni. Ma ona również w pewnym sensie charakter kompendium wiedzy teoretyczno-praktycznej i metodycznej z zakresu kształcenia zawodowego.

Książka L. Kołkowskiego i S.M. Kwiatkowskiego jest opracowaniem, które okazać się może bardzo przydatne w procesie dydaktycznym szkoły zawodowej ze względu na zawartą w niej problematykę oraz interesujący i rzeczowy sposób prezentowania omawianych kwestii. Sądzę, że wielu czytelników sięgnie po tę książkę z ciekawości i chęci pogłębienia wiedzy.

*Piotr Kowolik*

### **Geschlechtsspezifische Arbeit in der Jugendsozialarbeit**

(Dostosowana do płci praca w poradnictwie socjalnym dla młodzieży). Red. Paul Fülbier  
**Jugend Beruf Gesellschaft**  
Zeitschrift für  
Jugendsozialarbeit 1995 nr 2—3.

BAG JAW wydawca omawianego zestytu podejmuje temat prastary, a jedno-

częściej z powodu konieczności konkretnych działań, najbardziej aktualny. Centralnym punktem wszystkich działań poradnictwa socjalnego jest zawodowa i społeczna integracja młodych ludzi, a w szczególności upośledzonych fizycznie i społecznie. Ponadto dostrzegane są problemy dziewcząt i młodych kobiet, chociaż bez indywidualnych upośledzeń, a jedynie z powodu dyskryminacji płci, przy przejściu ze szkoły do pracy zawodowej.

Doświadczenia z praktyki, a także z projektów modelowych w ramach planu rządu federalnego w sprawie dzieci i młodzieży wskazują, że ukierunkowane na dziewczęta sposoby działania w czysto dziewczęcych grupach są konieczne, ale same są nie wystarczające.

Zeszyt przedstawia podstawowe informacje i przykłady z praktyki pracy socjalnej zarówno z dziewczętami, jak i chłopcami. Powinien przyczynić się do wzbogacenia wiedzy i krytycznej refleksji nad innowacyjnymi elementami takiej pracy.

*Alicja Sadłowska*

**La formation continue des enseignants dans L'Union Europeenne et dans les pays de l'ele/eee. EURYDICE Bruksela 1995 r., s. 201**

Datowana na styczeń 1995 r. pozycja pt. „Kształcenie ciągle nauczycieli w Unii

Europejskiej i w krajach EFTA” jest pełnym kompendium wiedzy o kształceniu ustawicznym nauczycieli we wszystkich krajach Unii, jak też w Islandii i Norwegii. Ważny jest załącznik syntetyczny o wstępnym przygotowaniu nauczycieli w tych krajach.

Prezentowana pozycja składa się z trzech części, poprzedzonych przedmową, wprowadzeniem i syntezą, a zakończona konkluzjami i bibliografią.

W części pierwszej znajdujemy rozważania legislacyjne, informacje o strukturze kształcenia ustawicznego nauczycieli, o budżetach. Następnie mowa jest o uczestnictwie nauczycieli w kształceniu. Konsekwencją tego podziału są przedstawione prawa i obowiązki w ramach kształcenia ustawicznego, wreszcie o zastępstwach nauczycieli. Jak z tego wynika bardzo dokładnie opracowane zostały informacje dla każdego, kogo sprawa dotyczy.

Część druga określa co daje, czemu służy kształcenie ustawiczne. Wylicza się 4 zakresy tej działalności: 1) doskonalenie tego, co zostało zdobyte w okresie przygotowania wstępnego, 2) zdobycie dodatkowego dyplomu, 3) zdobycie drugiej specjalności, 4) studiowanie drugiej dyscypliny.

Część trzecia poświęcona została treściom i praktykom w toku kształcenia ustawicznego. I w tym przypadku zostały określone treści kształcenia ustawicznego, informacje o programach i dydaktyce, o organizacji szkół, o aspektach pedagogicznych i psychologicznych, o aspektach socjologicznych i terenie innowacji. W większości krajów na pierwszym miejscu uwzględnia się w treściach: dla wy-



chowawczyń przedszkoli — język ojczysty, dla wszystkich języki obce wraz z praktykami, zagadnienia wielokulturowości w szkołach publicznych oraz wiedzę o środowisku.

Drugi podrozdział części trzeciej traktuje o „Nauczycielach nauczycieli”. Są to: pracownicy centrów kształcenia ustawicznego, uczelni prowadzących podstawowe kształcenie nauczycieli, nauczyciele uniwersyteccy, eksperci i badacze, inni specjaliści z dziedzin występujących w kształceniu ustawicznym nauczycieli, inspektorzy, doradcy pedagogiczni i inni specjaliści z administracji, eksperci ze świata pracy i zakładów przemysłowych.

W kolejnym podrozdziale przedstawione zostały procedury ewaluacji kształcenia, a w ostatnim rozmiary kształcenia ustawicznego w skali europejskiej i mobilność tych procesów.

Według przedstawionego schematu omawia się kształcenie ustawiczne nauczycieli w poszczególnych krajach, w kontekście ich specyfiki, chociażby z uwzględnieniem gmin (wspólnot) francuskich i flamandzkich w Belgii lub różnic występujących w ramach Zjednoczonego Królestwa Wielkiej Brytanii.

Warto pod koniec zauważyć, że wydawnictwo zawiera doskonałą dokumentację prawną i programową. Można zatem zainteresowanych zorientować nie tylko syntetycznie, ale również w szczególach.

*Stanisław Kaczor*

## Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Heft 4/95

Hermann Schmidt: 25 Jahre Bundesinstitut für Berufsbildung. **25 lat Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego**, s. 1—2.

Jörg E. Feuchthofen: Ist Bildung noch zu bezahlen? **Czy stać nas jeszcze na kształcenie?** s. 3—6.

Friedrich Edding: Überlegungen zur Lernlaufbahn der Berufspädagogen. **Verlagung des Studiums an Fachschulen? Rozważania nad przebiegiem kształcenia pedagogów. Czy przenieść studia do wyższych szkół zawodowych?** s. 7—10.

Renate Neubert, Hans Christian Steinborn: Personalqualifizierung im Aufschwung: Das Program PQO. **Kwalifikacje personalne w rozwoju: Program PQO**, s. 11—18.

Laszlo Alex: Entwicklung und Bedeutung berufliche Schulen. **Rozwój i znaczenie szkół zawodowych**, s. 19—23.

Joachim Gerd Ulrich: Außerbetriebliche Ausbildung für marktbenachteiligte Jugendliche. **Kształcenie młodzieży bez szans na zatrudnienie**, s. 24—28.

Dietrich Harke, Heinrich Krüger: Akzente der Weiterbildungsberatung in den ostdeutschen Bundesländern. **Akcenty doradztwa w zakresie doksztalcania we**

wschodniemieckich krajach związkowych, s. 29—34.

Günter Kühn: Berufliche und soziale Integration von Aussiedlern in Gefahr? Czy możliwa jest zawodowa i socjalna integracja przesiedleńców? s. 35—40.

Gabriele Csongar: Analyse von Handlungskompetenz für das mittlere und höhere Management in Einrichtungen sozialer Dienste. Analiza kompetencji działania średniego i wyższego personelu kierowniczego w instytucjach socjalnych, s. 40—46.

### Kratkij tolkowyj słowar po professionalnomu obrazowaniju

red. Belaeva A.P., Rosyjska Akademia Edukacji — Sankt-Petersburg, Ruhr-Universität — Bochum s. 122

Krótki małaformatowy, 122-stronicowy opisowy słownik terminów szkolnictwa zawodowego, został opracowany wspólnie przez naukowców: z Instytutu Szkolnictwa Zawodowego Rosyjskiej Akademii Edukacji w Sankt-Petersburgu w Rosji oraz z Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu w Zagłębiu Ruhry w Bochum w Republice Federalnej Niemiec.

Zasadniczą część słownika stanowią podstawowe hasła ogólne dotyczące

szkolnictwa zawodowego używane w terminologii naukowej w obu krajach, tj. w Rosji i RFN.

Hasła te (jest ich 107) są podane w układzie wyodrębnionych, wspólnych obszarów tematycznych dla obu krajów.

Każde hasło jest szczegółowo opisane, z podaniem jego znaczenia, z jednoczesnym ukazaniem funkcjonowania określonego terminu naukowego w systemie szkolnictwa zawodowego obu krajów.

Słownik jest pierwszą tego typu publikacją dotyczącą analizy porównawczej terminologii naukowej odnoszącej się do szkolnictwa zawodowego Rosji i RFN.

Słownik stwarza możliwości uniknięcia niezrozumienia określonego tekstu opracowania naukowego w przypadku międzynarodowej wymiany naukowej dotyczącej badań procesów kształcenia zawodowego. W pewnym stopniu słownik może pomóc w standaryzacji przedstawionych w nim terminów i ponadto wprowadzi on w użycie nowe terminy naukowe dotyczące szkolnictwa zawodowego.

W słowniku zamieszczone są ponadto schematy charakteryzujące systemy szkolnictwa zawodowego Rosji i RFN.

*Marian Piotrowski*

### Rynek Pracy

Nr 2/95

Młonek K.: Młodzież na rynku pracy jako przedmiot badań (zagadnienia metodologiczne), s. 3—10.

Wróblewski S.: Badania rynku pracy w Polsce — wybrane zagadnienia, s. 11—21.

Skrzyńska B.: Bezrobocie w skali regionalnej. Rozmiary, struktura i skutki na przykładzie województwa opolskiego, s. 23—29.

Buzowska B.: Losy zawodowe uczestników klubów pracy (badania ankietowe) s. 30—42.

Markowska M., Seroka B.: Rynek pracy w warunkach restrukturyzacji gospodarki w województwie olsztyńskim w latach 1990—1993, s. 43—55.

Nr 3/95

Gasińska M.: Sytuacja na rynku pracy jako uwarunkowanie stanu zdrowia, s. 3—17.

Klepajczuk B.: Bezrobocie a współpraca z rejonowymi urzędami pracy w opinii liderów samorządu terytorialnego, s. 19—25.

Czyszkievicz R.: Uwagi o „gminnych” poglądach na bezrobocie, s. 26—34

Informacje o działalności Urzędu Pracy w 1994 r., s. 35—48.

Matias Walter: Strategie przeciwdziałania bezrobociu w RFN, s. 49—61.

Kocot S.: Aktywna polityka rynku pracy w Danii, s. 62—70.

Nr 4/95

Lipka A.: Rynek pracy w ujęciu podmiotowo-przedmiotowym i infologicznym, s. 5—20.

Madej J.: Realizacja robót publicznych w województwie radomskim w latach 1992—1994, s. 21—30.

Okońska A., Jarosz P.: Doświadczenia WUP w Krakowie w zakresie badań,

analiz i prognoz rynku pracy, s. 39—51.  
Teodorowicz L.: Doświadczenia WUP w Gdańsku w zakresie badań, analiz i prognoz rynku pracy, s. 52—61.

Kończal M., Michałowska E.: Doświadczenia WUP w Poznaniu w zakresie badań, analiz i prognoz rynku pracy, s. 62—71.

Nr 5/95

Gmytrasiewicz M.: Rynek pracy w Polsce w latach 1990—1994, s. 5—22.

Drobot J.: Miejsce i rola klubów pracy w procesie aktywizacji zawodowej bezrobotnych, s. 23—34.

Seroka B., Markowska M.: Bezrobocie agrarne w województwie olsztyńskim. Aktywizacja zawodowa bezrobotnych mieszkających na wsi, s. 35—44.

Oratyńska B.: Problem bezrobocia kobiet ze szczególnymi trudnościami w znalezieniu zatrudnienia. Potrzeba uruchomienia programów specjalnych, s. 43—47.

Ciepucha E.: Bezrobocie kobiet w regionie łódzkim w statystyce, s. 48—56.

Nr 6/95

Mlonek K.: Aktywność zawodowa młodzieży w Polsce w świetle badań, s. 5—15.

Nowacka E.: Perspektywy młodzieży na rynku pracy, s. 16—28.

Markowska M., Seroka B.: Bezrobotni absolwenci szkół ponadpodstawowych w województwie olsztyńskim w latach 1993—1994, s. 29—35.

Pawlak P.: Biuro Karier — informacja o działalności Biura Zawodowej Promocji Studentów i Absolwentów Uniwersytetu im. M. Kopernika w Toruniu, s. 66—70.



## Szkoła Zawodowa

Nr 2/95

Z prac Ministerstwa Edukacji Narodowej i Resortów Gospodarczych: Modelowanie kształcenia w Liceum Technicznym. Raport pierwszy. Oprac. Moos J. s. 24—27.

Baraniak B.: Uwarunkowania kształcenia średnich kadr technicznych dla zawodów chemicznych i pokrewnych w systemie szkolnej oświaty, (cz. 1) s. 28—35. Informacja o pracach Komisji Programowej dla zawodów drzewnych i Komisji Programowej dla zawodów przetwórstwa skóry. Oprac. G. Rycharski, s. 35—36. Informacje Biura Koordynacji Kształcenia Kadr: Studium Wstępne krajowego systemu oceniania w polskim szkolnictwie ponadpodstawowym. Oprac. Moos J., s. 36—40.

Nr 3/95

Diaczuk J.: Komputerowe wspomaganie zajęć ćwiczeniowych w pracowniach przedmiotów zawodowych, s. 5—6.

Mikurenda Z.: Komputerowe laboratorium multimedialne, s. 7—10.

Z prac Ministerstwa Edukacji Narodowej i Resortów Gospodarczych: Modelowanie kształcenia w Liceum Technicznym. Raport drugi. Oprac. Moos J., s. 11—14. Kunzmann M., Czarnocka E.: Współpraca polsko-niemiecka w dziedzinie rozwoju kształcenia handlowego w Polsce, s. 19—21.

Pyć A.: Nauczyciele—użytkownicy programu AutoCAD w Politechnice Łódzkiej, s. 24—25.

III Ogólnopolska Giełda Materiałów Dydaktycznych dla szkolnictwa zawodowego, s. 27—28.

Ambroży J.: Kształcenie zawodowe a problemy bezrobocia w okresie transformacji, s. 30—31.

Nr 4/95

Kosiński Cz.: Komputerowe wspomaganie projektowania i wytwarzania w szkołach zawodowych, s. 2—6.

Grodzka-Borowska A.: Trójwymiarowy model treści kształcenia, s. 7—8.

Modelowanie kształcenia w Liceum Technicznym. Oprac. Koludo A., Moos J., s. 12—18.

Paško Z.: Szkoły niepubliczne — szanse i zagrożenia, s. 32—33.

Nr 5/95

Pilch T.: Rozważania wokół etyki zawodu nauczyciela, s. 2—4.

Wysocki J.: Realizacja podstawowych zadań przez Departament Kształcenia Zawodowego, s. 7—9.

Zielińska K.: Przemiany kształcenia zawodowego w społecznym dialogu z edukacją europejską, s. 16—21.

Borsiak M.: Propozycja modernizacji programu nauczania w reformowanej szkole zawodowej na przykładzie kształcenia w liceum technicznym, s. 36—37.

Rogała G.: O otwartym i elastycznym nauczaniu, s. 38—39.

Nr 6/95

Nadolski J.: Ujawnianie i rozwijanie talentów w procesie dydaktycznym, s. 2—3.

Pyć A.: Podyplomowe Studium Informatyki, s. 37—38.

Kowalczewski T.: Co czeka szkoły rolnicze?, s. 42—43.

## Studia Pedagogiczne

LXI/95

Kwaśnica R.: Wprowadzenie do myślenia. O wspomaganiu nauczycieli w rozwoju, s. 9—43.

Rotkiewicz H.: O obecności filozofii w edukacji nauczycielskiej, s. 45—56.

Kwiatkowska H.: Europejski wymiar edukacji: próba identyfikacji idei — implikacje dla kształcenia nauczycieli, s. 57—70.

Czerepaniak-Walczak M.: Refleksja zawodowa nauczyciela-wychowawcy, jej przedmiot, źródła i rola, s. 71—82.

Gęsicki J.: Przemiany zawodu nauczycielskiego — wnioski pod adresem kształcenia, s. 131—138.

Kwiatkowska-Kowal B.: Kanon treści pedagogicznej edukacji akademickiej nauczycieli, s. 159—170.

Koć-Seniuch G.: Teorie komunikacji a kształcenie nauczycieli, s. 171—192.

## Rocznik Pedagogiczny

tom 17

Folkierska A.: Aksjologia dziś — pytania pierwsze dla pedagogiki. Próba odpowiedzi, s. 7—12.

Cackowski Z.: O problemach aksjologicznych, które wymagają od pedagogów namysłu, s. 23—30.

Szymański M.: Sprawozdanie z działalności Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w 1993 r., s. 61—66.

Podgórny M.: Związki między pedagogiką a polityką społeczną — na przykładzie bezrobocia, s. 123—128.

Leppert R.: Modele kształcenia pedagogów wobec potocznej wiedzy o wychowaniu, s. 129—140.

## Edukacja — studia, badania, innowacje

Nr 2/95

Szymański M.: Problemy teorii i praktyki wychowania w obecnej rzeczywistości, s. 9—16.

Melosik I., Melosik Z.: Edukacja ekologiczna: antropocentryzm, biocentryzm czy bioregionalizm, s. 45—52.

Ignar-Golinowska B.: Warunki funkcjonowania podstawowych szkół niepublicznych na tle miejskich szkół publicznych, s. 53—59.

Giza T.: Przygotowanie studentów uczelni pedagogicznych do twórczej pracy zawodowej, s. 60—65.

Aleksander T.: Optymalizacja pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły poprzez wykorzystanie sił społecznych środowiska lokalnego, s. 66—71.

Łukaszewicz R.: Edukacja i szkoła wobec profesjonalnych sieci innowacji, s. 72—74.

Nr 25/95

Kaczor S.: Jubileusz Pedagogiki Pracy, s. 7—15.

Kaczor S., Stojek K.: Upowszechnianie wiedzy pod koniec XX wieku, s. 24—30.

Puszczewicz B.: Medium powszechnej edukacji — szanse i zagrożenia, s. 38—46.

Błażejowski H.: Przygotowanie nauczyciela do upowszechniania wiedzy, s. 47—52.

Bednarczyk H., Mazurkiewicz A., Szczerek M.: Badania naukowe, wdrażanie i upowszechnianie osiągnięć nauki i techniki w kształceniu zawodowym, s. 66—72.

Gawrysiak M.: Podstawy konstruowania systemu dydaktycznego, s. 73—83.

Konarska-Skwara E.: Aktywne formy pracy z osobami bezrobotnymi, s. 135—141.

Barz B.: Przeobrażenia w świecie pracy i ich wpływ na profil wymagań kwalifikacyjnych, s. 147—152.



# Informacje

**Leon Jerzy Grabowski**  
(1921—1995)

W dniu 4 sierpnia 1995 roku pożegnaliśmy na cmentarzu bródnowskim zmarłego 1 sierpnia Leona Jerzego Grabowskiego.

Zmarł po ciężkiej, wyniszczającej chorobie. Jeszcze kilka tygodni wcześniej nie zdawaliśmy sobie sprawy, że nieubłagana śmierć zabierze go spośród nas.

Jurek — gdyż tak go większość przyjaciół nazywała, zaznaczył się w życiu i wśród wielu z nas w sposób wielce znaczący i nie do zapomnienia. Dlatego warto postawić pytanie: kim był i jakim był Jurek?

Bez najmniejszej wątpliwości w pamięci naszej, a także następców pracujących na niwie oświatowej, pozostanie nie tylko działaczem oświatowym wielkiego formatu, ale i — co ważniejsze — Człowiekiem takiego typu.

Dom rodzinny ukształtował w nim przekonania demokratyczne, lewicowe. I tym ideałom pozostał wierny do końca życia.

Oświatą robotniczą i kwalifikacjami na różnych poziomach zajmował się pracując w organizacjach młodzieżowych, a szczególnie w ruchu związkowym. Zależność skuteczności zdobywania kwalifikacji i ich podnoszenia widział w ścisłych związkach życia gospodarczego z instytucjami oświatowymi różnych typów i poziomów. Dlatego z jego w znacznym stopniu inicjatywy były organizowane konferencje i seminaria krajowe i międzynarodowe o współdziałaniu szkół i zakładów pracy. Wymyślił przy tej okazji Odznakę Przyjaciela Szkoły, nadawaną za w pełni społeczną działalność oświatową.

Jeżeli mówimy, że Leon Jerzy Grabowski był oświatowcem wielkiego formatu, to dlatego, że potrafił tworzyć warunki dla zdobywania przez dorosłych kolejnych stopni wykształcenia i kwalifikacji.

W toku samokształcenia i umiejętności uogólniania doświadczeń osiągnął wielką Mądrość życiową, polegającą między innymi na rozumieniu innych, na służbie innym w wymiarach pozajednostkowych.

Jurek wykazał w praktyce, że jeżeli z kimś się zaprzyjaźnił, to na dobre i złe, niezależnie od zakrętów historii. Ze swojej strony okazywał wielką wdzięczność tym, którzy z nim współdziałali.

Gdy w 1981 roku zaistniały warunki dla powołania Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Jurek stał się jednym z pierwszych jego sygnatariuszy. Był członkiem władz centralnych i stołecznych. Brał aktywny udział bez mała we wszystkich ważniejszych poczynaniach organizacji, był w stałej gotowości do rozwiązywania konkretnych zadań i jednocześnie inicjatorem wielu z nich.

Żegnamy Leona Jerzego Grabowskiego, Człowieka — Oświatowca — Przyjaciela, żegnamy Jurka z pozostawieniem i przechowaniem w pamięci jego osobowości i efektów działań, jako przykład do naśladowania.

Składamy wyrazy współczucia Żonie Jurka i całej Rodzinie.

Cześć Jego pamięci

Zarząd Główny i Stołeczny  
Stowarzyszenia Oświatowców Polskich  
oraz Grono Przyjaciół

polska  
akademia  
nauk  
komitet  
nauk  
pedagogicznych

PL ISSN 0137-9585  
1995

# rocznik pedagogiczny

t. 18

POLSKA AKADEMIA NAUK  
KOMITET NAUK PEDAGOGICZNYCH

PL ISSN 0081-6795  
1995

**STUDIA**

**PEDAGOGICZNE**  
LXI

Z ZAGADNIENÍ PEDENTOLOGII  
I KSZTAŁCENIA NAUCZYCIELI



Franciszek Szlosek

## Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych



1995





DIYDAKTYKA

Stanisław Karas

**oswiaty  
pozaszkolnej**

Stanisław SUCHY

**Jak  
zdobyć  
zawód  
i pracę?**



**E**

**EDUKACJA I PRACA**

projekt badawczy KBN nr 1 P113 001 06

**MODEL  
POLSKICH STANDARDÓW  
KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH**

pod red. Michała Butkiewicza

