



EDUKACJA DOROSŁYCH

2(13)/96

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK

2/96



1981-1996

W NUMERZE

PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE

XV LAT STOWARZYSZENIA
OŚWIATOWCÓW POLSKICH

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

TOWARZYSTWO
WIEDZY
POWSZECHNEJ

ZWIĄZEK
ZAKŁADÓW
DOSKONALENIA
ZAWODOWEGO

**Instytut Technologii Eksploatacji
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
ul. K. Pułaskiego 6, 26-600 Radom**

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

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

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

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

**Sesja Naukowa
z okazji XV-lecia
Stowarzyszenia Oświatowców Polskich
Jachranka, 14.06.1996 r.**

EDUKACJA DOROSŁYCH

2(13)/96

WYDAWCY

Instytut Technologii Eksploatacji

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

Krajowy Urząd Pracy

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

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 (redaktor naczelny), Stanisław Kaczor,
Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Adam Rybakiewicz,
Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław Suchy, Joanna Iwa-
nowska, Krystyna Wierszycka

ul. K. Pułaskiego 6, 26-600 Radom
tel. 442-41 w. 245
telex 672687, fax 44765

214. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE

XV LAT STOWARZYSZENIA
OŚWIATOWCÓW
POLSKICH

KSZTAŁCENIE KURSOWE
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY

KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1996

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 44765

EDUKACJA
DOROSŁYCH
2(13)/96

KOMENTARZ 5

Zbigniew Kuźmiński: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w realizacji celów edukacji ustawicznej 5

**PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE** 7

Jan Szczepański: Funkcje stowarzyszeń oświatowych w urzeczywistnianiu celów edukacji i dorosłych 7

Michał Butkiewicz: Kształcenie ustawiczne w nowych warunkach gospodarczych 16

Olga Czerniawska: Gerontologia i jej związek z andragogiką 25

Marian Piotrowski, Henryk Bednarczyk: Sieć stowarzyszeń kadr zarządzających w reformowaniu oświaty 33

XV LAT STOWARZYSZENIA OŚWIATOWCÓW POLSKICH 37

Zbigniew Kuźmiński, Stanisław Kaczor: Główne idee przewodnie Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i ich realizacja w okresie XV-lecia 37

Stanisław Kaczor: Działalność oświatowa i wydawnicza Stowarzyszenia Oświatowców Polskich 45

Bolesław Dylak: „Luna” i Wiosenna Szkoła Andragogiki 51

Zbigniew Kuźmiński: Współpraca międzynarodowa Stowarzyszenia Oświatowców Polskich 56

Wanda Lang: Tworzenie podstaw ekonomicznych działalności Stowarzyszenia Oświatowców Polskich 61

Michał Strutyński: Z działalności Krajowej Komisji Edukacji Ekologicznej SOP 64

Władysław Król: Kształcenie kosmetyczek w Policealnym Studium Zawodowym w Poznaniu	67
Wiesław Gworys: Warunki powstawania, funkcjonowania i rozwoju policealnych niepublicznych szkół zawodowych SOP w Częstochowie	70
Alicja Kaliszuk: Historia i terażniejszość szkół społecznych w Płocku	77
Roman Patora: Działalność Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Łodzi	81
Marian Duczmal: Opolska Szkoła Zarządzania i Administracji. Policealne Studium SOP w Opolu	87
Alfred Kostrzewa: Czternaście lat Oddziału Wojewódzkiego SOP we Wrocławiu	90
Tadeusz Alankiewicz: Osiąganie celów w szkołach SOP	93
Michał Strutyński: Wrocławski „Copernicus”	96
Marianna Zakrzewska: Biblioteka oświaty dorosłych – historia, stan obecny, zamierzenia	98

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 103

Wojciech Sroczyński: Kształcenie kadr obsługi turystycznej	103
Edward P. Piotrkowski: Planowanie, wyznaczanie celów i ocena pracowników w kierowaniu kadrami	108
✓ Adam Czubek, Dorota Koprowska, Beata Kowalczyk: Doskonalenie kadr administracji publicznej	115

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 121

Eugeniusz Kończak: System wartości osób bezrobotnych – wyzwania dla edukacji	121
Kazimiera Stasik-Moskal: Krośnieńskie Centrum Kształcenia Ustawicznego wobec rynku pracy	132
✓ Monika Łyżwińska: Kierunki szkoleń bezrobotnych	139
✓ Marian Piotrowski, Jarosław Sitek: Ocena pracy w systemie urzędów pracy	143

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 146

CO WARTO PRZECZYTAĆ 151

Komentarz

Zbigniew Kuźmiński
Prezes Zarządu Głównego
Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

STOWARZYSZENIE OŚWIATOWCÓW POLSKICH W REALIZACJI CELÓW EDUKACJI USTAWICZNEJ

Oddawany do rąk Czytelników numer „Edukacji Dorosłych” jest w znacznej mierze wypełniony treściami związanymi z działalnością Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Czynimy to z okazji 15-lecia funkcjonowania naszej organizacji.

W istnieniu takiego organizmu społecznego nie jest to okres długi. Wystarczający jednak, aby zaznaczyć się na mapie rozwiązywania problemów oświatowych w Polsce.

W deklaracji programowej uchwalonej na III Zjeździe za naczelną wytyczną poczynań oświatowych przyjęto idee przewodnie edukacji ustawicznej, najpełniej wyłożone w dokumentach i innych opracowaniach UNESCO. Mimo upływu ćwierć wieku, Raport UNESCO pt. „Uczyć się, aby być” nie przestał być inspiracją dla poczynań oświatowych wszystkich krajów członkowskich. Gdy mówimy o aktualności treści zawartych w raporcie, to mamy na uwadze również to wszystko, co się zmieniło w poszczególnych krajach, w tym także w Polsce.

Polska od 1991 roku stała się krajem stowarzyszonym z Unią Europejską. Intensywnie przystosowuje wszystkie dziedziny życia społeczno-gospodarczego do standardów Unii. Jednocześnie zdajemy sobie sprawę z tego, że w dziedzinie oświaty i kultury procesy integracyjne będą przebiegać inaczej niż w sferze ekonomicznej i politycznej.

Jakie zatem cele edukacyjne są najważniejsze dla Stowarzyszenia Oświatowców Polskich?

Na pierwszym miejscu trzeba wymienić stwarzanie warunków dla kontynuowania nauki przez dorosłych w różnych formach, zarówno szkolnych, jak i pozaszkolnych. Uczenie się powinno sprzyjać ciągłemu rozwojowi osobowości jednostek, a także coraz lepszemu przygotowaniu zawodowemu.

Drugi cel, ściśle związany z poprzednim, to przyczynianie się do ograniczania bezrobocia przez tworzenie warunków dla orientacji całościowej dorosłych, przekwalifikowania oraz doskonalenia w zawodzie.

W pierwszym i drugim przypadku Stowarzyszenie Oświatowców Polskich organizuje szkoły dla dorosłych oraz kursy, a przez to przyczynia się do realizacji postawionych celów.

Wychowanie ekologiczne różnych grup społecznych to cel o dużym ciężarze gatunkowym, widziany długofalowo.

Wychowanie polityczne dorosłych jest również ważnym celem naszego Stowarzyszenia. Wyłanianie i rozwój elit politycznych powinny następować od dołu, w społecznościach lokalnych. Będzie to naturalny proces demokracji.

Sprzysianie wychowaniu wielokulturowemu to cel służący integracji europejskiej. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich będzie ten cel podejmować coraz szerzej we współpracy z podobnymi organizacjami w innych krajach, głównie europejskich.

Realizacja tylko wymienionych celów wymaga rozwoju liczbowego Stowarzyszenia, powstania jego oddziałów w kolejnych województwach i aktywnego działania członków rekrutujących się ze wszystkich pokoleń.

Prezentując w niniejszym numerze „Edukacji Dorosłych” niektóre osiągnięcia i trudności Stowarzyszenia, mamy nadzieję na zainteresowanie większej liczby osób i grup społecznych działalnością edukacyjną i przyjęcie przez nich zaproszenia do współpracy.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Jan Szczepański

Polska Akademia Nauk

FUNKCJE STOWARZYSZEŃ OŚWIATOWYCH W URZECZYWISTNIANIU CELÓW EDUKACYJNYCH DOROSŁYCH

Zadania niniejszego artykułu zostały wyraźnie określone w jego tytule. Oto w systemie edukacji dorosłych występują pewne cele, których realizację podejmują stowarzyszenia oświatowe i w toku tej realizacji spełniają one swoiste funkcje nie tylko przejawiające się w osiągnięciu celów, ale także wykraczające poza ich zakres. Cele Stowarzyszenia Oświatowców Polskich wylicza jasno rozdział drugi statutu. Lecz funkcje to coś znacznie więcej niż cele. Funkcje to także skutki działania stowarzyszenia, nie przewidywane, wywoływane działaniem „natury” społecznej stowarzyszenia na całość rzeczywistości społecznej, w której to działanie przebiega. Realizacja celów stowarzyszenia jest zorientowana i nastawiona na osiągnięcie optymalnych wyników pożądaných. Określając swoje cele stowarzyszenie definiuje stan społeczeństwa i z tej definicji wyprowadza określenie celów. Realizując cele zgodne z definicją rzeczywistości, w której ta realizacja przebiega, stowarzyszenie oświatowe korzysta z wiedzy o zmienianej rzeczywistości i z wiedzy o realiach zachodzących między rzeczywistością zmienianą a „naturą” środków działania. Ta wiedza nigdy nie jest wiedzą pełną i wiedzą niezawodną. Stąd skutki działania stowarzyszenia z reguły odbiegają od oczekiwanych.

Przyjmuję jako oczywistą tezę, że celem zorganizowanego na XV-lecie SOP sympozjum jest takie poznanie funkcji stowarzyszeń oświatowych, które pozwoli na udoskonalenie i usprawnienie pracy oświatowej. Dlatego także artykuł powinien wywodzić poznawcze doprowadzić do wniosków praktycznych. By jednak ten cel osiągnąć musimy rozpocząć od ustalenia możliwie precyzyjnej terminologii, przeprowadzenia ana-

lize rzeczywistości społecznej, w której część stanowią procesy wykształcenia dorosłych, zanalizować także stosowane środki kształcenia i wychowania, następnie opisać procesy modyfikujące działanie oświaty na społeczeństwo i jego kulturę.

Termin „funkcja” jest używany w wielu naukach w różnych znaczeniach, a także w języku potocznym. Najważniejsze wydaje się znaczenie nadane mu w matematyce i w naukach stosujących metody matematyczne, jak np. fizyka, technika itp. Drugi zakres znaczeniowy tego terminu spotykamy w biologii, w analizie organizmów, trzeci w naukach o człowieku, społeczeństwie i kulturze, w antropologii, socjologii, psychologii. Analiza funkcjonalna i strukturalno-funkcjonalna znajdowały powszechne uznanie, a w pedagogice Eduard Claparède stworzył teorię wychowania funkcjonalnego. Antropologiczna funkcjonalna teoria kultury wywarła wpływ na wszystkie nauki o kulturze.

Nie zamierzam jednak zatrzymywać się na rozważaniach teoretycznych, a przechodzę do analizy funkcji stowarzyszeń oświatowych w realizacji celów oświaty dorosłych.

Funkcjonowanie jakiegoś organu w organizmie, czy elementu w systemie technicznym, jest wyznaczone obiektywną strukturą całości. Cel natomiast jest kategorią subiektywną, jest wyobrażeniem pewnego pożądanego stanu rzeczy. Wyobrażenie celu wyznacza działania i wiąże się z wyobrażeniem następstw działania. Te wyobrażenia koordynują wysiłki i działania celowe. Cel jest subiektywny, ale podkreślmy, że w filozofii utrzymują się poglądy teleologiczne głoszące, że świat jest całością celową, że subiektywne zdolności człowieka pozwalają mu tworzyć systemy celowe. Nie sądzę jednak, że filozoficzne pojmowanie celu istnienia świata w skali makro jest konieczne dla analizy relacji między funkcjami stowarzyszenia a realizacją jego statutowych celów. Nawet jeżeli – jak w niniejszym artykule, pozostajemy na poziomie bardziej technicznym analizy celów praktycznych oświaty, zwłaszcza oświaty dorosłych. Oświatą nazywamy kompleksy instytucji i zorganizowanych działań zmierzających do przekazywania dzieciom, młodzieży, ale także dorosłym, wiedzy naukowej, zawodowej wiedzy praktycznej, wiedzy o zasadach współżycia w zbiorowościach ludzkich, elementów wiedzy o wartościach i o tym, co w danym społeczeństwie jest uważane za dobro i zło. Podstawowym celem oświaty jest kształcenie dzieci i młodzieży traktowane jako konieczny warunek ich „wprowadzenia” do uczestnictwa w życiu, tj. w działaniach, pracy, w utrzymaniu trwania i przyczynianiu się do rozwoju całości. Oświata jest więc całością bardzo złożoną i na ogół traktuje się ją jako system w ścisłym tego słowa znaczeniu, tj. zakłada się strukturalne powiązania między poszczególnymi jej składnikami. Sądzę jednak, że oświata jest nie tylko systemem, ale także dramatem złożonym z dążeń i nadziei członków społeczeństwa, które nie mogą być zrealizowane.

Chciałbym także zwrócić uwagę na relacje między społeczeństwem i oświatą, wynikające z faktu, że społeczeństwa są także „społeczeństwami wychowującymi”. Istnieje także drugie rozumienie zwrotu „społeczeństwo wychowujące” przyjmujące, że każde lub przynajmniej większość zachowań i działań członków społeczeństwa wywołuje skutki pedagogiczne, tzn. skutki w zachowaniach i działaniach innych członków, odznaczające się pewną trwałością cech osobowości, sposobów zachowania i odnoszenia do innych ludzi. Koncepcja społeczeństwa wychowującego zakłada, że oświata jest nie tylko systemem działań i urządzeń wydzielonych dla tych celów, ale wiele spontanicznie zachodzących w społeczeństwie zdarzeń i procesów, mających charakter dramatyczny, wywołuje trwałe skutki

pedagogiczne. Taka koncepcja społeczeństwa wychowującego zmienia zasadniczo poglądy na funkcje oświaty w społeczeństwie, gdyż nie odnosi się do oświaty pojmowanej jako działania systemu wydzielonego dla spełniania funkcji pedagogicznych, ale społeczeństwo jako całość jest traktowane jako jedność procesów wychowujących i realizujących zadania utrzymania i rozwoju społeczeństwa.

Cele oświaty w najszerszym znaczeniu tego słowa wynikają z celów społeczeństwa. Cele oświaty dorosłych są częścią całkowitego systemu oświaty, tworzonej dla uzupełnienia wykształcenia szkolnego dzieci i młodzieży, przekazywania wiedzy naukowej i zawodowej po wyjściu młodzieży ze szkół. Oświata dorosłych ma również dostarczać nowej wiedzy zawodowej koniecznej dla reorientacji zawodowych, wywoływanych przez postęp techniczny zmieniający sposoby wykonywania pracy i zmieniający technologię pracy. Oświata dorosłych wprowadza obywateli państwa w nowe elementy kultury narodowej, umożliwia rozwijanie i zaspokajanie potrzeb kulturalnych. Oświata dorosłych jest częścią kształcenia równoległego i częścią systemu kształcenia ustawicznego. Nie możemy jednak zapominać, że oświata dorosłych jest także realizowana w szkołach dla dorosłych, które mogą, ale nie muszą współpracować z instytucjami i działaniami kształcenia równoległego. Poza tym kształcenie dorosłych może być realizowane w systemach kształcenia ustawicznego, szkolnego albo usystematyzowanego w kursach, audycjach radiowych i telewizyjnych itp. Kształcenie dorosłych ma także swoje podstawy teoretyczne w postaci andragogiki wykorzystującej badania nauk o człowieku dorosłym, jego psychice, formach uczestnictwa w życiu społeczeństwa. Takie są ogólne warunki funkcjonowania oświaty dorosłych w ramach całkowitego systemu szkolnego i całości oświaty.

Opisać i zrozumieć funkcjonowanie stowarzyszeń oświatowych możemy poprzez stopniowe przechodzenie od analizy funkcji całości oświaty, w jej ramach oświaty dorosłych, stwarzającej warunki dla stowarzyszeń i innych instytucji pedagogicznych składających się na wychowujące społeczeństwo i dopiero te ustopniowane analizy pokazują istotne mechanizmy ich funkcjonowania, idąc od ogólnego systemu społeczeństwa, przez system oświaty, w nim oświatę dorosłych, w niej system stowarzyszeń, w nim Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, a w jego ramach funkcjonowanie poszczególnych członków.

Funkcje Stowarzyszenia układają się w swoistym łańcuchu zależności funkcjonalnych, a szersze układy stają się czynnikami współwyznaczającymi funkcje układów węższych. Nie znaczy to, że są to wyznaczniki jedyne, że funkcje Stowarzyszenia określa jedynie system oświaty dorosłych działający w społeczeństwie polskim. Funkcje te są określane przez zakres styczności i stosunków utrzymywanych przez Stowarzyszenie z różnymi organizacjami oświatowymi, politycznymi, kulturalnymi i in. w kraju i za granicą. W działalności oświatowej w ścisłym tego słowa znaczeniu trzeba uwzględnić dokładnie zakres wiedzy posiadanej przez kształconych wychowanków, a zatem sposób funkcjonowania poprzednich instytucji oświatowych tę wiedzę przekazujących. Jest to czynnik współwyznaczający funkcjonowanie następnego ogniwa w tym łańcuchu.

W okresach rewolucji społecznych czy takich radykalnych zmian, jak aktualna transformacja ustroju politycznego w Polsce, zależności pomiędzy kolejnymi ogniwami instytucji oświatowych ulegają także rozluźnieniu. Przede wszystkim ulega dezorganizacji krajowy system oświaty dorosłych wraz z systemem gospodarczym. Przedsiębiorstwa prywatne rezygnują z funkcji pedagogicznych spełnianych przez przedsiębiorstwa socjalistyczne,

ulega ograniczeniu z braku dotacji rządowych lub związkowych działalność instytucji oświatowych. Oświata dorosłych funkcjonuje w dwóch poziomach: instytucji sformalizowanych w postaci szkół dla dorosłych, kursów itp., ulegają także ograniczeniu działania bibliotek, muzeów, domów kultury itd. Leczą ograniczeniu i zmianom ulegają także spontaniczne formy oświaty, niezinstytucjonalizowane, ta nieformalna atmosfera zrodzona z działań indywidualnych, a nawet zbiorowych, lecz dokonywanych poza organizacjami.

Oświata dorosłych nigdy nie stanowiła spójnego systemu i poszczególne jej instytucje korzystały z szerokiego zakresu samodzielności. Także Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w swoim statucie deklaruje „współdziałanie i słuzenie pomocą instruktażową” władzy państwowej i instytucjom „zainteresowanym oświatą i kulturą dorosłych”. Główne cele są jednak nastawione na kształcenie członków, „rozproszonych po kraju pracowników oświaty i kultury dorosłych”. BOWIEM OD POZIOMU WYKSZTAŁCENIA ZALEŻY „GODNOŚĆ ZAWODOWA OŚWIATOWCÓW” ORAZ ICH POSTAWY IDEOWE, MORALNE I SPOŁECZNE”. Stowarzyszenie jest więc grupą celową doskonalącą członków dla „rzetelnego wykonywania obowiązków wychowawczych dla dobra Polski”.

To dobro Polski jest zespołem celów naczelných. Stowarzyszenie interesuje się tym zakresem „dobra Polski”, który zależy od oświaty i wychowania obywateli. Oświata dorosłych ma tutaj zadania wyraźniej określone niż pedagogika. Pedagogowie w systemie szkolnym posługują się złożonym systemem hipotez o zależnościach między wiedzą i postawami uczniów a ich przyszłymi działaniami składającymi się na dobro narodu. Nauczyciel dorosłych ma do czynienia z obywatelami już pracującymi i zaangażowanymi samodzielnie w życie społeczeństwa, a zatem może stwierdzić, jakie społeczne skutki pociąga za sobą ich aktywność i może dokonywać korekt ich zachowań i działań. Może także łatwiej sprawdzać skuteczność swoich metod działania i stosowanych narzędzi, pomocy naukowych, aparatu pojęciowego niż pedagog w systemie szkolnym dzieci i młodzieży.

Dlatego też funkcje Stowarzyszenia są bardzo zróżnicowane. Przypomnijmy rozróżnienie funkcji, tj. czynności jednostek, zbiorowości i instytucji, funkcji ustanowionych formalnie, założonych jako właściwe dla danego stowarzyszenia czy instytucji oraz funkcje rzeczywiste, tj. rzeczywiście spełniane. Rozróżnienie wydaje się zasadne, bowiem każde działanie człowieka wywołuje skutki zamierzone, chociaż nie zawsze w planowanym zakresie oraz skutki nie planowane, często niepożądane. Na przykład kształcenie zawodowe daje opanowanie wiedzy i uczy czynności zawodowych pozwalając wychowankowi wykonywać zawód, utrzymywać rodzinę, a w skali makro przyczyniać się do rozwoju gospodarki itp. Ale wykształcenie może także rozbudzić jego zainteresowania społeczne i polityczne, skłonić go do uczestnictwa w ruchach politycznych, co nie było planowane w nauczaniu. Te funkcje nie planowane wykształcenia i działalności oświatowej są szczególnie doniosłe w okresach radykalnych przeobrażeń społecznych, politycznych i gospodarczych.

Ustrój realnego socjalizmu kładł szczególny nacisk na ekonomiczne funkcje oświaty, tzn. przywiązywał dużą wagę do tych skutków wykształcenia, które przejawiały się w produktywności pracy, jakości produkcji, wydajności pracy itp. Drugim zakresem zainteresowania były funkcje polityczne, dobro ustroju i partii. Rozbudowa kultury i rozwój wartości kulturowych były uważane za konieczne, zwłaszcza gdy były one powiązane z ideologią. Polityka i ideologia były naczelnymi wartościami realnego socjalizmu. Leczą i system szkol-

ny i oświata dorosłych te funkcje zamierzone spełniały tylko w ograniczonym zakresie. Oczywiście całkowity system oświaty i szkolnej, i pozaszkolnej wykształcił po 1944 roku miliony obywateli z wykształceniem wyższym, średnim, zawodowym, przyczyniając się w dużym stopniu do uprzemysłowienia kraju, do budowy instytucji kulturowych itp. Lecz nie były to funkcje jedyne. Społeczeństwo wykształcone „wymaga” złożonych i inteligentnych metod kierowania, inteligentnej indoktrynacji ideowej, stawia władzy wysokie wymagania, żąda realizacji zasad ideowych deklarowanych przez ustrój itp. Te zjawiska stanowiły funkcje rzeczywiste wykształcenia, chociaż nie były w oświacie planowane.

Problem funkcji rzeczywistych oświaty jest specjalnie ważny, gdyż wśród pracowników oświaty, zwłaszcza administracji, istnieje skłonność do traktowania modelu prawnego jako rzeczywistości społecznej. Odnosi się to do ustawowych celów kształcenia, a ustalone plany kształcenia, modele absolwentów są traktowane jako rzeczywiste. To administracyjne traktowanie skutków kształcenia może wywołać i rzeczywiście wywołuje ujemne skutki społeczne. Wynikają one z dwóch czynników, przede wszystkim: ze złożoności i różnic środowisk, w których szkoły funkcjonują i ze zróżnicowania indywidualnego uczniów i absolwentów.

Edukacja dorosłych ma swoje cele wynikające ze stanu i potrzeb społeczeństwa, ze stanu i poziomu systemu szkolnictwa, ale także z indywidualnych potrzeb i aspiracji poszczególnych obywateli, z ich osobistych celów życiowych oraz wartości, które uznają i chcą realizować. Sformułowanie tematu niniejszego artykułu przyjmuje założenie, że te cele, realizacja których jest istotna dla rozwoju społeczeństwa, są urzeczywistniane przez edukację dorosłych i że ta edukacja może funkcjonować wielorako a od jakości tych funkcji zależy edukacyjny stan społeczeństwa. Problem jednak chyba nie jest tak prosty. To nie jest tak, że cele oświaty dorosłych są realizowane przez wielość instytucji i społeczności, w tym także przez stowarzyszenia oświatowe i że funkcje tych stowarzyszeń są określone przez wymagania tej realizacji.

Z dotychczasowych rozważań wynika, że istnieje ważna różnica między funkcjami przypisywanymi instytucjom przez formalnie pojmowane zadania oświaty, realizowane przez odpowiednio pojmowane funkcje, czyli działania przepisów prawa i działania odpowiednio wykwalifikowanych ludzi a spontanicznymi funkcjami niezależnymi od formalnych regulacji. Instytucje oświatowe, również stowarzyszenia funkcjonują nie tylko poprzez działania przewidziane statutem, ale także poprzez swoją istotę, z reguły różniącą się od właściwości przewidzianych prawem. Aby więc odpowiedzieć na pytania o rodzaj i jakość funkcji stowarzyszeń musimy odpowiedzieć na pytanie, czym one są z punktu widzenia ich właściwości socjalnych.

Każdy podręcznik i słownik socjologii, a także studia monograficzne, jak np. „Społeczeństwo miejskie” Pawła Rybickiego (PWN 1972), zawiera opis stowarzyszeń i ukazuje ich doniosłość dla życia społeczeństwa. Stanowią one istotny składnik każdego społeczeństwa, gdyż w ich ramach członkowie zbiorowości realizują swoje interesy i zaspokajają ważne potrzeby. Zazwyczaj socjologowie odróżniają stowarzyszenia obowiązkowe, organizowane przez państwo lub Kościół oraz stowarzyszenia dobrowolne tworzone przez członków społeczeństwa poza sferą przymusu państwowego. I jedne, i drugie postacie stowarzyszeń powstają na podstawie interesów. Państwo tworzy przymusową armię, która realizuje jego interesy militarne i polityczne, a także inne; armia jest siłą „uprawiającą poli-

tykę innymi środkami”. Obywatele pociągani poborem do służby wojskowej obowiązkowo realizują cele państwowe. Natomiast właściciele kamienic tworzą stowarzyszenie, aby w ramach obowiązującego prawa realizować interesy wspólne wszystkim jego członkom. Stowarzyszenia dobrowolne mogą także służyć interesom publicznym. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich jest tego przykładem, gdyż jego zasadniczym celem jest doskonalenie kształcenia i wychowania obywateli Polski. Każde stowarzyszenie ma zazwyczaj kilka celów.

Wiele stowarzyszeń powstaje na gruncie przygotowanym przez jakiś ruch społeczny, najczęściej ruch reformatorski lub rewolucyjny. Nie wszystkie ruchy rewolucyjne doprowadzają do rewolucji. Niektóre – w swoistych warunkach – instytucjonalizują się, tworzą stowarzyszenie polityczne, dążą do zdobycia władzy nie przez zbrojny zamach, ale przez działalność legalną, jak np. wybory. Lecz nawet rewolucje kończą się tworzeniem i organizowaniem partii jako stowarzyszeń dobrowolnych oraz stowarzyszeń społecznych i kulturalnych, także służących interesom rewolucyjnym. Jednakże bez względu na to, jakie są cele stowarzyszenia, czy jest ono dobrowolne czy przymusowe, aby działać i osiągać swoje cele deklarowane musi się odpowiednio zorganizować.

Organizacja wewnętrzna stowarzyszeń stanowi doniosły problem: ile energii członków i władz, ile czasu i środków stowarzyszenie musi poświęcać sprawom własnej organizacji, by optymalnie realizować swoje cele deklarowane? Drugi problem: jak musi być zorganizowane stowarzyszenie, by jego działania w sposób naturalny wynikały z interesów i aspiracji jego członków? Kiedy stowarzyszenie ulega biurokratyzacji i skostnieniu i coraz więcej energii i środków poświęca sprawom wewnętrznym, a coraz mniej celom merytorycznym, stając się maszyną idącą na jałowym biegu? Jak tego uniknąć?

Są to pytania doniosłe także dla Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Jak każde stowarzyszenie dobrowolne musi sobie stawiać pytania dotyczące społecznego sensu celów rzeczowych, jak je powiązać z dobrem narodu i siłą państwa? Stowarzyszenie oddziałuje na życie publiczne przez szerzenie treści naukowych, przez popularyzację wartości kultury, przez podnoszenie kultury zawodowej, a takie działania wymagają wiedzy o poziomie oświatowym obywateli, dla których Stowarzyszenie chce działać i o stanie i chłonności systemów technicznych gospodarki, o zainteresowaniach odbiorców kultury, o sposobach myślenia o świecie i sobie, o interesach obywateli jako jednostek i jako członków rodzin. Na jakie interesy obywateli Stowarzyszenie Oświatowców Polskich chce odpowiadać, jakie aspiracje swoich członków i odbiorców chce zaspokajać? Spotykają się tutaj i krzyżują różne tendencje. Planując swoje działania Stowarzyszenie musi mieć wyobrażenie, jakiś pogląd wsparty wiedzą o faktach, o interesach, potrzebach i dążeniach obywateli. Musi wiedzieć, jak można te pożądane treści przekazać odbiorcom. Ale przede wszystkim musi wiedzieć, w jakim zakresie te aspiracje i dążenia poszczególnych obywateli są rzeczywiście najlepiej odpowiadające stanowi społeczeństwa i państwa. Ustaliwszy więc co, komu i jak przekazać, Stowarzyszenie może rozważyć metody swoich działań, przynoszące optymalne korzyści.

Tutaj dochodzimy do pytań o współczesne problemy polskie wynikające z trzeciej transformacji społeczeństwa i państwa polskiego w XX wieku. Pierwsza dokonała się po

1918 r. i polegała na przejściu od trzech cesarzy do państwa niepodległego i demokratycznego. Druga transformacja przebiegała w latach po 1944 i była wprowadzaniem demokracji ludowej, planowanej gospodarki i społeczeństwa bezklasowego. Obie te transformacje były połączone z odbudową ze zniszczeń wojennych. Trzecia, aktualnie przeżywana, polegała na przejściu do demokracji parlamentarnej i gospodarki rynkowej. Pierwsza była połączona z imperatywnym nakazem budowy siły państwa nie mającego przyjaciół na żadnej granicy. Druga obok wymagań ustroju i gospodarki stawiała wysokie wymagania konieczności tworzenia wartości kultury zapewniającej byt narodu. Mimo że ta trzecia transformacja nie jest połączona z niszczącą wojną, ale stawia ona narodowi polskiemu wysokie wymagania polityczne. Drugi zakres sprawdzania wartości Polaków to twórczość kulturalna w zakresie sztuki i nauki. Tworzenie państwa demokratycznego po 1989 r. bardzo przypomina tworzenie państwa demokratycznego po 1918 r. Znowu dziesiątki partii politycznych niezdolnych do skonstruowania trwałego rządu, nowe setki skłóconych grup politycznych, spory o sprawy politycznie nieważne, jak aborcja czy konkordat itd., jakby dla potwierdzenia złośliwych słów polityka z zaborczego państwa, który powiedział: „Chcecie zniszczyć Polaków? Pozwólcie im się rządzić samym”.

Sądzę, że ta sytuacja wewnętrzna Polski narzuca Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich bardzo istotne zadania: uczenia wiedzy o interesach politycznych, o ich rozpoznawaniu, o technice tworzenia programów politycznych, o technikach sprawowania władzy, o konstruktywnych relacjach obywateli i przedstawicieli władzy, ale także o uczestnictwie w życiu publicznym, przestrzeganiu prawa i o technikach budowania siły państwa i prestiżu kultury polskiej w świecie.

Głoszono tezy, że eliminacja tego ustroju, nawrót do „wartości chrześcijańskich” zmieni stan narodu radykalnie. Jednakże stało się inaczej. Odsunięcie PZPR od władzy, przywrócenie swobody działania Kościołowi katolickiemu i klerykalizacja życia publicznego, nie przeszkodziło intensyfikacji zła, wzrostowi przestępczości, wzrostowi odsetka nieślubnych dzieci itp. Okazuje się, że religijność musi iść w parze z innymi warunkami, by eliminować skutecznie zło. Jest rzeczą ludzi wykształconych, by te warunki ustalić i zorganizować instytucje usuwające przyczyny zła. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich niewątpliwie jest taką instytucją. Ważniejszą od innych stowarzyszeń społecznych, kulturalnych, gospodarczych i politycznych, ponieważ jest stowarzyszeniem pedagogicznym, ściślej – andragogicznym.

Powtarzając tę często gloszoną tezę, że oświata, kształcenie dzieci, młodzieży i dorosłych jest bardzo ważnym czynnikiem reform politycznych i gospodarczych, zapytajmy czy rzeczywiście tak jest, czy szkoły i oświata dorosłych rzeczywiście mogą dokonać reorientacji świadomości narodu, skierować go na „drogę cnoty”? Bardzo mocno wierzyli w to marksiści i sądzili, że „zbudowanie socjalizmu” zależy w dużej mierze od wychowania człowieka socjalizmu, który dla gospodarki socjalistycznej będzie tym, czym dla kapitalizmu był człowiek kapitalizmu. Przypominam tę sprawę bo uważam, że dla rekonstrukcji społeczeństwa polskiego te **doświadczenia pedagogiczne PRL są bardzo ważne**. Bowiem wychowanie nowego człowieka zakończyło się „klęską pedagogiczną”, która w poważnym stopniu przyczyniła się do klęski gospodarczej i politycznej. Gospodarka uspołeczniona

mogła funkcjonować skutecznie pod warunkiem, że jej kierownicy i pracownicy postępują zgodnie z jej zasadami. Jednakże system wychowawczy nie spełnił oczekiwań i nie wychował takich realizatorów ustroju.

I tu możemy postawić pytanie, czy ustrój demokracji i wolnego rynku nie staną wobec podobnej klęski pedagogicznej? W odpowiedzi historycy mogą wskazać, że ideał moralny przedsiębiorcy kapitalistycznego, zarysowany przez Benjamina Franklina w słynnych „Radach dla młodego przedsiębiorcy” (1748), odpowiadał egoistycznym aspiracjom ludzi dążących do zysku i bogactwa. Był to ideał niezgodny z wieloma ideałami religijnymi, nie gospodarczymi. Jego realizacja w praktyce przynosiła bogactwo i wpływy, wysokie stanowisko społeczne. Było więc daleko łatwiej wychować przedsiębiorcę dążącego do zysku niż ascetycznego człowieka socjalizmu. Lecz aktualnie na przedsiębiorców kapitalizmu czyhają inne zasadzki. Przedsiębiorstwo nie wymaga surowych zasad moralnych, ale wiedzy, inteligencji, przenikliwości, pracowitości.

Wprawdzie imperia kapitalizmu były budowane wyzyskiem, zwłaszcza kolonialnym, rabunkiem, nadużyciami i ten okres ekspansji kapitalizmu już minął, chociaż w Polsce afery gospodarcze, finansowe itp. były i są znaczącym czynnikiem w tworzeniu polskiej postaci kapitalizmu.

Jedną z istotnych przyczyn pedagogicznej klęski PRL była rozbieżność między zasadami patriotyzmu a funkcjonowaniem ustroju. Skrajna postać patriotyzmu nacjonalistycznego głosi pogląd, że obowiązkiem Polaków było nieuczestniczenie w odbudowie powojennej kraju, w rozbudowie przemysłu, szkolnictwa itp., ponieważ każde uczestnictwo było działaniem na korzyść sowietów. Zatem wychowanie patriotyczne polegało na powstrzymaniu się od każdej działalności, która miała nawet cień współpracy z ustrojem. Jest rzeczą oczywistą, że była to propozycja samobójcza i nie ona znalazła uznanie. Utrwaliła się raczej tendencja wykorzystująca możliwości pracy dla dobra narodu, okupowanej składaniem słownych deklaracji.

Dobrowolne stowarzyszenia mają do spełnienia specjalne funkcje. Zwłaszcza stowarzyszenia pedagogiczne i andragogiczne, jak Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Nie dysponujemy spójną teorią wyjaśniającą zależności między kształceniem i wychowaniem a stanem państwa i społeczeństwa. Jako podstawę polityki oświatowej przyjmuje się ogólniki nieprecyzyjne i nie sprawdzone. Dlatego sędzę, że dokładne zbadanie wychowania, jego przebiegu i efektów w PRL wydaje się ważne, bo jest to najbliższy nam przykład wielkiego planu wychowawczego.

Najpierw postawmy pytanie: w jakim zakresie wychowanie i wykształcenie może wpływać na kształt państwa i społeczeństwa? Bogdan Suchodolski mądrze przestrzegał przed odpowiedziami uproszczonymi i prostackimi. Wychowankowie nie są mechanizmami nastawionymi przez wychowawcę na całe życie, ale twórczymi indywidualnościami, przystosowującymi się do zmiennych warunków i wychowanie może im wpoić zasady, poglądy, przekonania i kryteria wartości, których wychowankowie mogą przestrzegać w kluczowych sytuacjach swojego życia. Efektywność wychowania mierzy się trwałością stosowania w życiu zasad przekazywanych przez wychowawcę.

Z polskich pedagogów takim trwałym wpływem może się wykazać Ignacy Solarz, twórca uniwersytetu ludowego i wychowawca młodzieży „wiciowej”. Solarz odpowiadał na istotne problemy okresu dziejowego nurtujące młodzież wiejską, mającą ostre poczucie upośledzenia społecznego. Przemawiał do młodzieży chłopskiej językiem jej klasy społecznej, uczył jak sobie radzić z życiem i jego trudnościami. Pokazywał siły tkwiące we wsi i jej mieszkańcach, uczył jak je wykorzystać. Czyli uczył tego, czego nie uczyła szkoła i państwowe instytucje oświaty.

Sądzę, że aktualnie zachowane i działające placówki oświaty dorosłych mogą wiele skorzystać ze studiowania dorobku Solarza. Szkoły wszystkich stopni przekazują ideał wychowawczy, ustalony przez ideologów i pedagogów „rządowych”, tzn. akceptowany przez władze państwowe. Funkcje stowarzyszeń wychowawczych i oświatowych polegają na tym, że reprezentują one ideał tworzony spontanicznie przez grupy i instytucje pozarządowe.

Tu dotykamy ważnego zagadnienia funkcjonowania oświaty w PRL, gdy ideał wychowawczy państwa nie był akceptowany przez społeczeństwo, a instytucje wychowawcze pozarządowe podtrzymywały narodowe ideały wychowawcze. Ta funkcja uległa zasadniczemu osłabieniu. Sprzeciw społeczeństwa jest wywołany cechami cywilizacji zachodniej i jej elementami, jak kult pieniądza, kult bezwzględnej siły, pornografia itd. Zadania dobrowolnych instytucji wychowawczych koncentrują się na przeciwdziałaniu tym zjawiskom oraz na przeciwstawianiu się przemocy, brutalizacji stosunków między ludźmi, narkotykom itp. Polska stała się jednym z głównych szlaków przemytu narkotyków, produkcji niektórych narkotyków itp. Wychowanie szkolne musi być wsparte działalnością wychowawczą stowarzyszeń dobrowolnych, jak SOP nie ulegających wpływowi ujemnych zjawisk, które rodzi kapitalizm końca XX wieku.

Pedagogika, oświata dorosłych, system szkolnictwa i całe społeczeństwo wychowujące w Polsce stają przed wieloma trudnościami, bardzo złożonymi zjawiskami i procesami. Są to kopoty wynikające z braku pieniędzy na inwestycje, płace, modernizację nauczania, a także remonty gmachów itp. Druga grupa zagadnień dotyczy organizacji szkolnictwa, roli samorządu w zarządzaniu nim, relacji między szkolnictwem państwowym i prywatnym (społecznym); dalsze problemy to odpłatność kształcenia, system stypendiów, dożywianie uczniów itp. Następnie: jak kształcić nauczycieli, jak przeprowadzać selekcję do zawodu, jak polityka oświatowa może kształtować miejsce nauczyciela w życiu publicznym i jak władza może i powinna kontrolować ten niezmiernie ważny kompleks zjawisk zachodzących między nauczycielem i uczniem, stanowiący istotę szkolnictwa. Bardzo ważne są sprawy wychowania, przekazywanego poglądu na świat, nauczanie religii, ideologii państwowej, oddźwięk bieżących sporów politycznych w szkołach. Wymieniam tylko niektóre z zagadnień ciągle dyskutowanych, np. kształcenie zawodowe dorosłych, co na miejsce szkół przyzakładowych itp. Problemy te powinny być rozwiązywane w trzech grupach instytucji: w samych szkołach, pedagogicznych instytucjach badawczych i w końcu stowarzyszeniach oświatowych, jak nasze Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Nie chcę powtarzać tego, co zostało zapisane w części V „Raportu o stanie oświaty” w 1973 r., ale trzeba przypomnieć te zagadnienia, gdyż są one decydujące o funkcjach stowarzyszeń oświatowych. Stowarzyszenia bowiem bezpośrednio uczestniczą w rzeczywistości życiowej państwa, gospodarki, kultury – słowem stowarzyszenia mogą służyć oświacie w wieloraki spo-

sób: jako źródło informacji o „wartości” absolwentów w gospodarce, kulturze, polityce. Mogą zatem także funkcjonować jako „mechanizm” korekcyjny działania instytucji oświaty. Przede wszystkim mogą służyć jako obserwatorzy skuteczności wychowania, gdyż w życiu codziennym doświadczają skutków zderzenia ideałów lansowanych przez szkoły z realiami życia społeczeństwa. Biorąc pod uwagę, że wśród członków stowarzyszeń jest wielu nauczycieli, także emerytowanych, których doświadczenie życiowe obejmuje i funkcjonowanie szkoły, i realia życia pozaszkolnego mogą oni kompetentnie oceniać skuteczność programów i treści nauczania. Sądzę także, że stowarzyszenia mają możliwość obserwowania skutków zderzenia się wpływu szkoły z wpływem rodziny na młodzież w porównaniu z wpływem oświaty dorosłych.

Stowarzyszenia muszą więc dobrze rozeznaczyć swoje miejsce w systemie, swoje możliwości skutecznego działania, rzeczywiste potrzeby absolwentów i wychowanków, by osiągnąć zamierzone skutki. Trzeba sobie zdawać sprawę, że tradycyjne sposoby działania oświatowego mogą dawać poczucie spełnionego zadania, ale nie osiągają istotnych i znaczących skutków. W zachodzących przemianach trzeba dobrze odróżniać fakty od deklaracji, życzeń, ambicji politycznych i nie utożsamiać ich. Stowarzyszenia mają możliwość zachowania „zimnej krwi” w gwarze i szumie agory, zachowania kryteriów wartości służących do trzeźwej oceny rzeczywistości. Mogą więc oceniać cele oświaty, środki i metody ich realizacji, ale także rozpatrywać rzeczywistość oświatową z punktu widzenia sensu przeprowadzanej kolejnej przebudowy społeczeństwa polskiego.

Michał Butkiewicz
Ministerstwo Pracy
i Polityki Socjalnej

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE W NOWYCH WARUNKACH GOSPODARCZYCH

Kształcenie ustawiczne to proces systematycznego uczenia się następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego i trwający przez całe życie człowieka, tj. w okresie aktywności zawodowej oraz w okresie tzw. „trzeciego wieku”.

Jedną z najistotniejszych rekomendacji w sprawie kształcenia dorosłych podjęło UNESCO na XIX Konferencji Generalnej w Nairobi w 1976 r. stwierdzając, że „Oświata dorosłych oznacza cały kompleks organizowanych procesów oświatowych, formalnych lub innych, niezależnie od treści, poziomu i metod, kontynuujących lub uzupełniających kształcenie w szkołach, uczelniach i uniwersytetach, a także naukę praktyczną, dzięki czemu osoby uznawane jako dorosłe przez społeczeństwo, do którego

należą, rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają swoje techniczne i zawodowe kwalifikacje lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy i zachowania w zakresie wszechstronnego kształcenia osobowości oraz uczestnictwa w zrównoważonym i niezależnym społecznym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju” [1].

W Rekomendacji podkreśla się wagę edukacji zawodowej dorosłych, co we wcześniejszych ustaleniach nie było powszechnie akceptowane. Do 1960 roku, tj. do II Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w Montrealu pojęciem oświaty dorosłych nie obejmowano form kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz procesów związanych z kształceniem zawodowym, takich jak doksztalcenie, doskonalenie, rekwalifikacja i poradnictwo zawodowe. Procesy te były uważane za ważne, ale należące do innego zakresu działań oświatowych, poza edukacją dorosłych. Stanowisko takie widoczne jest w pracach H. Radlińskiej i F. Urbańczyka [2].

Na IV Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych, która odbyła się w 1985 roku w Paryżu, szczególną uwagę poświęcono problemom powszechności kształcenia dorosłych oraz skuteczności oddziaływań wychowawczych. Zwrócono uwagę, że w kształceniu dorosłych dobre wyniki osiąga się z zastosowaniem kształcenia na odległość z wykorzystaniem radia, telewizji i przekazów satelitarnych. Wskazano również na potrzebę łączenia formalnych i nieformalnych systemów edukacyjnych. Upowszechnianie kształcenia dorosłych odbywa się w nowego typu ośrodkach kształcenia ogólnego i zawodowego, drogą samokształcenia kierowanego i pracy w małych grupach. Na konferencji paryskiej silnie akcentowano potrzebę zniesienia różnych barier w kształceniu dorosłych, sztucznych form selekcji i upowszechnienie rozwiązań uniwersytetów otwartych z systemem multimedialnego przekazu wiedzy [3].

J. Pólturzycki, omawiając współczesne potrzeby przemian w edukacji dorosłych, wyróżnia dwa następujące nurty potrzeb [4]. Pierwszy wynika z demokratyzowania społeczeństwa i obejmowania edukacją dorosłych znacznie szerszych grup społeczeństwa. Dawna idea pozornego kształcenia wszystkich przeradza się w kształcenie dostępne dla każdego, co powoduje konieczność wypracowania nowych form i metod oddziaływań oświatowych, a zwłaszcza zwrócenia uwagi na motywację do uczenia się. W konsekwencji edukacja dorosłych musi być dostosowana do różnych grup i poziomów zainteresowań. Drugi nurt potrzeb wynika z objęcia edukacją dorosłych takich dziedzin, których dawniej nie uwzględniano, jak: kształcenia bezrobotnych, studiów wyższych i podyplomowych, kształcenia zawodowego w różnych jego funkcjach oraz stałego okresowego doskonalenia.

Wymaga to nowego podejścia do zagadnień edukacji. Oświata szkolna musi przygotować przyszłych dorosłych do dalszego aktywnego uczestnictwa w procesie ustawicznego kształcenia. Stąd bardzo ważne stają się umiejętności ogólnozawodowe. Do umiejętności takich Europejska Federacja Związków Zawodowych (ETUC) oraz Europejska Federacja Pracodawców (UNICE) zaliczają [5]:

- umiejętność komunikowania się, wyszukiwania i przetwarzania informacji,
- gotowość do akceptacji zmian zachodzących w otoczeniu jednostek i umiejętność przystosowania się do nich, szczególnie do zmian i zastosowań nowych technologii,

- umiejętność samodzielnego podejmowania decyzji,
- umiejętność korzystania ze swoich praw i obowiązków jako obywateli i konsumentów,
- umiejętność samokształcenia i samorozwoju,
- umiejętności porozumiewania się z innymi w różnych językach,
- aktywność, zaradność, twórczość, odpowiedzialność, krytyczność, niezależność, samodzielność w pracy i działaniu,
- poczucie obywatelstwa europejskiego i myślenie „po europejsku”.

Wyrazem tych tendencji jest tworzenie przedmiotów o charakterze integrującym, a także coraz późniejsza specjalizacja zawodowa będąca wynikiem tworzenia szerokich profili kształcenia, umożliwiającą uczniom przygotowanie do pracy w wielu pokrewnych zawodach i specjalnościach.

W polskim systemie szkolnictwa zawodowego kształcenie może być prowadzone w zawodach, które wymienione są w klasyfikacji zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego. Aktualnie możliwe jest kształcenie w zawodach wymienionych w klasyfikacjach z 1982, 1986 oraz 1993 roku (z późniejszymi zmianami). We wszystkich ww. klasyfikacjach istnieje podział na zawody robotnicze i nierobotnicze.

Liczba zawodów i specjalności według klasyfikacji z roku:

	1982	1986	1993*
Ogółem	527	447	137
w tym:			
robotnicze	246	208	52
nierobotnicze	281	239	85

* W 1993 r. tylko liczba zawodów, bez specjalności, ponieważ klasyfikacja z 1993 r. nie uwzględnia specjalności.

Z przedstawionej statystyki wyraźnie można odczytać tendencję do przechodzenia od kształcenia w wąskich specjalizacjach do kształcenia szerokoprofilowego. Klasyfikacja z 1986 r. w porównaniu z klasyfikacją 1982 r. ogranicza liczbę specjalności likwidując wąskie specjalności. Jednocześnie w programach nauczania kształcenie specjalistyczne przesunięte zostało na końcową fazę edukacji. Zgodnie z klasyfikacjami z 1982 i 1986 r. kształcenie w szkołach policealnych prowadzone jest w cyklu dwuletnim.

Ostatnia klasyfikacja z 1993 r. (Dziennik Ustaw Nr 19 z dnia 10 marca 1993 r.) – podobnie jak dwie poprzednie – określa zawody nauczane w systemie szkolnym, typy szkół, w których może odbywać się kształcenie oraz ministrów, na których wnioski dany zawód został wprowadzony do klasyfikacji. Wniosek o wprowadzenie zawodu do klasyfikacji powinien zawierać opis zawodu wraz ze zbiorem umiejętności zawodowych, z określeniem cech psychofizycznych wymaganych w zawodzie oraz przeciwwskazań zdrowotnych do wykonywania zawodu.

Tradycyjne kształcenie zawodowe charakteryzuje się wieloletnim wyprzedzeniem pomiędzy podjęciem decyzji o kształceniu i wyborze zawodu a ukończeniem nauki i pojawieniem się absolwenta na rynku pracy. Taki system edukacyjny w nowych wa-

runkach ekonomicznych staje się nieefektywny. Aby złagodzić tę niespójność oraz dostosować edukację zawodową do potrzeb życia gospodarczego w krajach zachodnioeuropejskich wprowadzono i rozwinięto tzw. otwarte i elastyczne kształcenie. Otwarte i elastyczne kształcenie oznacza podejście i filozofię nauczania, w której uczący się jest w centrum uwagi – jest podmiotem edukacji. Kształcenie i doskonalenie dostosowane są do indywidualnych potrzeb ucznia. Jednocześnie instytucje szkoleniowe starają się usunąć bariery ograniczające dostęp do systemu edukacyjnego. Kształcenie elastyczne prowadzone może być w szkole, w zakładzie pracy, w domu lub też w innym miejscu. Z reguły potrzebne są specjalne lub odpowiednio dostosowane materiały szkoleniowe. W konsekwencji, dzięki kształceniu elastycznemu większa liczba ludzi może się kształcić w warunkach bardziej dla siebie dogodnych, a uczący się uzyskują kontrolę nad: dostępem do edukacji, programem (zakresem) nauki, metodami uczenia się oraz metodami oceny.

Kształcenie elastyczne rozwinięto, aby ułatwić wszystkim dostęp do kształcenia i doskonalenia umiejętności. Uznano, że system kształcenia i doskonalenia powinien uwzględniać potrzeby jednostki, rozwijając w ten sposób prawa i możliwości danej osoby i podnosząc jakość życia. Kształcenie elastyczne oznacza również indywidualne podejście do programu nauczania. Jeśli program ma być efektywny, to musi uwzględniać różne metody aktywizacji uczniów oraz różne sposoby prezentacji tematów. Należy się również liczyć z tym, że niektórzy uczniowie mogą sobie pozwolić na opuszczenie pewnych partii materiału, podczas gdy inni muszą nad nimi pracować. Chodzi o to, aby program przewidywał i umożliwiał wiele dróg wiodących do osiągnięcia tego samego celu.

W edukacji wyróżnia się kilka płaszczyzn elastyczności, w tym: elastyczność indywidualną, tj. mobilność zawodową nabytą podczas szkolenia zawodowego; elastyczność programu nauczania, polegającą na umiejętności dostosowania programu do potrzeb lokalnego rynku pracy oraz potrzeb poszczególnych uczniów; elastyczność wykładu i sposobów przekazywania wiadomości i umiejętności, polegającą na otrzymywaniu takich samych rezultatów przy stosowaniu różnych metod edukacji; elastyczność drogi edukacyjnej, polegającą na większej dostępności do kształcenia i znacznie słabszym podziale (a nawet braku jakiegokolwiek podziału) pomiędzy różnymi kategoriami uczących się, takimi jak np. młodzież, dorośli, pracujący czy też bezrobotni.

Sposobami zwiększenia elastyczności nauczania są: decentralizacja podejmowania decyzji, silniejsze powiązania edukacji ze sferą pracy i z pracodawcami, zmiany w programach nauczania zwiększające głębokość programów, większa liczba specjalizacji, zezwolenie uczniom na większą dowolność wyboru dróg edukacyjnych, system kształcenia modułowego wraz z systemem zaliczeń poszczególnych modułów edukacyjnych, umożliwienie drożności poziomej i pionowej pomiędzy poszczególnymi kursami, ułatwienie dostępności do edukacji (w tym kursów), popieranie różnych metod nauczania, praktyki zawodowe [6].

W krajach Europy Zachodniej instytucje szkoleniowe rozwijają nowe struktury organizacyjne i usługowe, między innymi: programy modułowe, przy czym każdy moduł zaliczany jest oddzielnie, materiały szkoleniowe, indywidualne programy nauki,

systemy wspomagające uczących się, usługi poradnicze, systemy przyjmowania uczniów (studentów, pracowników, bezrobotnych), systemy powiązań z rynkiem pracy poprzez wyspecjalizowanych pośredników.

Należy jednak podkreślić, że pierwszoplanową pozycję w kształceniu elastycznym stanowią odpowiednio wykształceni i przeszkoleni nauczyciele, organizatorzy szkoleń i doradcy, umiejący zapewnić wsparcie uczestnikowi szkolenia. Powinni to być ludzie o odpowiednim światopoglądzie, tj. akceptujący swoją podrzędną rolę w stosunku do ucznia (podmiotu nauczania) i jednocześnie umiejący nawiązać osobisty kontakt z uczniem. Uczeń ten to coraz częściej dorosły, uzupełniający swoją wiedzę i zdający sobie sprawę z własnych braków. Nawiązanie i utrzymanie dobrej komunikacji interpersonalnej uczeń–nauczyciel należy do nauczyciela. Dlatego też nauczyciel musi umieć słuchać ucznia, dochodzić do sedna problemów, wspomagać w sposób zachęcający do dalszej nauki oraz umieć dostosować program szkolenia (kursu) do indywidualnych potrzeb i możliwości ucznia. Tak więc nauczyciel staje się przewodnikiem ucznia w pokonywanej przez niego ścieżce edukacyjnej, spełniając jednocześnie funkcje twórcy programu nauczania.

Zastosowanie modułowego systemu kształcenia o zróżnicowanym czasie nauki pozwala na dostosowanie indywidualnych potrzeb edukacyjnych do wymagań lokalnego rynku pracy bądź też do innych potrzeb ucznia niekoniecznie związanych z pracą, a dotyczących np. uczestnictwa jednostki w niesieniu bezinteresownej pomocy społecznej.

Modułowa jednostka dydaktyczna, według definicji Międzynarodowej Organizacji Pracy, jest to zbiór zidentyfikowanych zadań i ich elementów spełniających następujące kryteria [7]:

1. Każda jednostka modułowa stanowi odrębną całość;
2. Jednostka modułowa odzwierciedla ogólnie przyjęty podział organizacji pracy w obrębie danego zajęcia;
3. Każda jednostka modułowa zawiera treści najważniejsze – kluczowe – dla danego obszaru zawodowego (pomija sprawy nieistotne), a w sposobach nauczania uwzględnia najważniejsze wartości (chodzi m.in. o wprowadzenie aktywnych form nauczania);
4. Poziom opanowanych kompetencji zawodowych jest wymierny (mierzalny);
5. Zasadnicza treść jednostek modułowych może być stosowana do kształcenia różnych populacji uczniów.

Powyższe cechy modułów dydaktycznych wynikają z potrzeb dostosowania edukacji do wymogów pracodawców, stąd potrzeba określenia najważniejszych treści kształcenia. Dlatego też wprowadzono pojęcie umiejętności kluczowych i ustalono, że są to szczególnie ważne zadania zawodowe. Umiejętności kluczowe stanowią podstawę dla opracowania modułowej jednostki dydaktycznej i najistotniejszą część treści edukacyjnych ciągu kilku modułów i jako takie, podstawę rdzenia programowego. Tak więc rdzeń programowy to zbiór umiejętności kluczowych wraz z istotnymi treściami edukacyjnymi korelacji nauczania pomiędzy poszczególnymi modułami edukacyjnymi, w pełnym cyklu edukacyjnym [8].

Współczesne systemy edukacyjne poszczególnych państw są silnie zróżnicowane. Występuje jednak ogólna tendencja do umiędzynarodowienia procesu kształcenia, a w edukacji zawodowej w ujęciu europejskim kluczową rolę odgrywają terminy: współpraca, uznawanie, porównywalność i przejrzystość. Coraz więcej szkół wprowadza do programów nauczania ogólnie uznawane w całej Europie standardy umiejętności i kompetencji zawodowych, takie jak np.: w zawodach ekonomicznych tytuł MBA (Master of Business Administration), szereg tytułów zawodowych w branży hotelarsko-turystycznej, w znajomości języka TOEIC (Test of English for International Communication) lub ZDaF (Zertifikat Deutsch als Fremdsprache), tytuł „Euroinżyniera” nadawany przez European Association for International Education – EAIE) czy też kształcenie w zawodzie eurosekretarki.

Z punktu widzenia Wspólnoty Europejskiej wyróżnić należy dwa odrębne zagadnienia. Pierwsze wiąże się z potrzebą i możliwością opracowania ogólnoeuropejskich standardów kwalifikacji zawodowych. Drugie dotyczy problemu pogodzenia istniejących już standardów w różnych państwach. Polityka Wspólnoty Europejskiej koncentruje się na wypracowaniu standardów ogólnoeuropejskich. Uznano, że pomimo iż nie istnieje jeden jedyny system standardów kwalifikacji, to jednak byłoby dobrze, gdyby istniał jakiś rodzaj europejskiego wzorca, który byłby wspólnym odniesieniem dla różnych rozwiązań edukacyjnych stosowanych w poszczególnych państwach i umożliwił ich porównywalność. Z tego punktu widzenia należy sądzić, że jako taki wzorzec zaakceptowana zostanie propozycja Komisji Europejskiej opublikowana w Official Journal of the European Communities, No. 199/59 z 31.05.85, w której, biorąc pod uwagę złożoność wykonywanej pracy, stopień trudności umiejętności oraz stopień odpowiedzialności i poziom w hierarchii zawodowej, do jakiej przygotowywany jest przyszły absolwent, ustaliła pięć następujących poziomów kwalifikacji zawodowych (w dalszych pracach eksperci UE używają częściej pojęcia kompetencji zawodowych):

Poziom 1. Kształcenie obowiązkowe oraz wprowadzenie do zawodu. Teoretyczny i praktyczny zakres edukacji jest bardzo ograniczony. Edukacja na tym poziomie trwa krótko i ma umożliwić wykonywanie stosunkowo prostych prac.

Poziom 2. Kształcenie obowiązkowe i edukacja zawodowa mająca na celu przyuczenie do zawodu. Czynności zawodowe mogą być wykonywane samodzielnie, ale z ograniczeniem stosowanych technik.

Poziom 3. Kształcenie obowiązkowe i edukacja zawodowa na poziomie średnim. Ten poziom edukacji daje większe podstawy wiedzy teoretycznej niż poziom 2. Czynności zawodowe polegają głównie na pracach technicznych, które mogą być wykonywane samodzielnie i mogą się łączyć z obowiązkiem kierowania lub koordynacji prac innych pracowników.

Poziom 4. Edukacja na poziomie średnim i ponadśrednim (post-secondary). Osiągnięte umiejętności i wiedza pozwalają wykonywać prace samodzielne, wymagające odpowiedzialności. Praca może łączyć się z odpowiedzialnością materialną, obowiązkiem kierowania, zarządzania i nadzoru.

Poziom 5. Edukacja na poziomie średnim i wyższym. Ten poziom edukacji pozwala na podjęcie autonomicznej pracy zawodowej i pozwala zdobyć naukowe podstawy zawodu. Kwalifikacje potrzebne w konkretnej działalności zawodowej mogą wymagać integracji edukacji na różnych poziomach.

Potrzeba porównywalności kwalifikacji zawodowych w obrębie państw Wspólnoty Europejskiej wywodzi się z dążenia do zapewnienia swobodnego przemieszczania się pracowników. Z punktu widzenia związków edukacji z pracą szczególne znaczenie dla tych państw, a więc w perspektywie i dla Polski, ma wprowadzona przez Komisję Krajów Europejskich Decyzja Rady 85/368/EEC z dnia 16 lipca 1985 r. w sprawie porównywalności, pomiędzy państwami członkowskimi Wspólnoty Europejskiej, kwalifikacji wynikających z kształcenia zawodowego. System ma za zadanie informować w możliwie wyczerpujący sposób o dyplomach i kryjących się pod nazwami poszczególnych zawodów kwalifikacjach tak, aby kraj, do którego migruje pracownik miał jak najwięcej informacji o jego kwalifikacjach.

W konsekwencji system ma łagodzić barierę dostępności do zatrudnienia pomiędzy krajami członkowskimi Wspólnoty i ułatwić znalezienie pracy osobom migrującym. Informacje zawarte w systemie mają ułatwić dialog pomiędzy pracodawcami a pracownikami i pomagają sklasyfikować pracownika na właściwym poziomie w hierarchii kwalifikacji w danym kraju. Informacje te są natury technicznej i nie nakładają żadnych prawnych ograniczeń na pracodawców ani na kraj przyjmujący pracownika. Promują zaś obustronne zrozumienie pomiędzy pracodawcami a pracownikami i ułatwiają działalność instytucji pełniących funkcje pośrednictwa pracy. System ma również ułatwić prawne uznawanie dyplomów, certyfikatów i innych świadectw dokumentujących posiadane kwalifikacje.

Należy sądzić, że zarówno ww. pięć poziomów kwalifikacji zawodowych, jak i zasady porównywalności kwalifikacji ujęte w Decyzji Rady 85/368/EEC zostaną przyjęte przez Wspólnotę Europejską jako zasady powszechnego uznawania zawodów.

Wśród wielu form stosowanych w kształceniu elastycznym bardzo dobre rezultaty osiągnięto w regionalnych centrach szkoleniach zawodowego. Centra przeznaczone są dla szkół, dla przedsiębiorstw oraz dla różnych instytucji pełniących szereg ważnych ról społecznych. W centrach kształcą się studenci i nauczycieli szkół wyższych, uczniowie i nauczycieli szkół średnich, doskonali absolwentów tych szkół, robotników, pracodawców, a także przekwalifikowuje się bezrobotnych.

Biorąc pod uwagę takie podstawowe cechy standaryzacji kwalifikacji, jak powszechność i elastyczność systemu, obiektywność oceny końcowego wyniku edukacji oraz możliwość porównywalności należy stwierdzić, że dotychczas przeprowadzone nieliczne badania diagnostyczne (por. badania Instytutu Badań Edukacyjnych [9], Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego) wykazują, że system taki w Polsce nie istnieje. Istnieją natomiast elementy standardów kwalifikacji, takie jak:

- centralnie przygotowywane dokumentacje programowe,
- system zarządzania kształceniem zawodowym skupiony w MEN, przy czym nie prowadzi on pełnego nadzoru edukacji niepaństwowej,

- klasyfikacja zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego obejmująca szkolnictwo zawodowe na poziomie szkoły średniej; brak jednak jednolitego systemu opisów zawodów dla sfery edukacji i sfery pracy.

Jedną z głównych wad systemu edukacji w Polsce jest brak elastyczności. Liczba dróg edukacyjnych jest zbyt mała, a potrzeby lokalnych rynków pracy są uwydatnione zbyt słabo.

W polskim systemie kwalifikacji zawodów i specjalności występują dwa rodzaje klasyfikacji zawodów i specjalności:

1. Klasyfikacja zawodów i specjalności gospodarki narodowej.

Aktualnie ukończono prace nad nową klasyfikacją dostosowaną do Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów ISCO-1988 (International Standard Classification of Occupations), przyjętego na XIV Międzynarodowej Konferencji Statystyki Pracy w Genewie w 1987 r. i opracowanego przez Międzynarodową Organizację Pracy [10].

2. Klasyfikacja zawodów i specjalności szkolnictwa zawodowego [11].

Klasyfikacja zawodów dostosowana do standardów ISCO-88 operuje tylko pojęciem „zawodu wykonywanego”, a miejscem przygotowania do zawodu może być zarówno szkoła, jak i miejsce pracy. Klasyfikacja ta ma charakter klasyfikacji gospodarczej, ściśle związanej ze sferą pracy. Ogółem klasyfikacja ta zawiera opisy 2303 zawodów i specjalności ujętych w 10 wielkich grup.

Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego z 1993 r. (podobnie jak i wcześniejsze klasyfikacje zawodów szkolnych) obarczona jest powiązaniem z klasyfikacją zawodów i specjalności gospodarki narodowej z 1982 roku, która była zupełnie oderwana od Międzynarodowego Standardu Klasyfikacji Zawodów. Stosuje przy tym anachroniczny podział na zawody robotnicze i nierobotnicze, wynikający z ideologii i potrzeb statystyczno-planistycznych minionych dziesięcioleci, definiując odrębne pojęcia „zawód wyuczony” i „zawód wykonywany”.

Głębsze porównanie obu klasyfikacji wskazuje, że wiele zawodów wymienionych w klasyfikacji ISCO-88 nie ma odpowiedników w klasyfikacji zawodów szkolnych i ta ostatnia (zawodów szkolnych) nie jest dostosowana do rzeczywistych potrzeb systemu pracy.

W konsekwencji należy uznać, że dla obu sfer, tj. edukacji i pracy, należy ustanowić tylko jedną klasyfikację zawodów i specjalności i klasyfikacją taką powinna stać się „Klasyfikacja Zawodów i Specjalności” dostosowana do standardu ISCO-88.

Polityka oświatowa, którą kreuje Ministerstwo Edukacji Narodowej uwzględnia funkcje edukacji dorosłych. W publikacjach pracowników MEN podkreśla się, że dyplom ukończenia szkoły starzeje się szybciej niż jego posiadacz i w związku z tym istnieje konieczność uzupełniania posiadanego wykształcenia [12]. Oświata szkolna nie może już rościć sobie pretensji do nadawania ostatecznego kształtu zasobu wiedzy i umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych jednostki. Ważną funkcją szkoły staje się więc uczenie uczenia się, kształtowania umiejętności samodzielnego zdobywania informacji i ich przyswajania.

Innym zadaniem stawianym sobie przez MEN to stworzenie instytucji edukacyjnych dla dorosłych. W konsekwencji kształcenie ma charakter trój etapowy:

- wykształcenie ogólne, dające podstawę do kształcenia zawodowego;
- wykształcenie zawodowe, przygotowujące do pracy zawodowej, przy czym szczególnie ważne jest, aby zawierało ono odpowiednio szeroką podstawę kształcenia ogólnozawodowego;
- doskonalenie, tj. specjalizacja i aktualizowanie wiadomości i umiejętności, przekwalifikowywanie odpowiednie do potrzeb, jakie wynikają z życia zawodowego i kulturalnego.

Ten trzeci etap w coraz większym stopniu decyduje o karierze jednostki, spełnia więc funkcję stymulacyjną, a nie, jak to było wcześniej, kompensacyjną.

Tak gwałtownych i wielorakich zmian, jakie obserwujemy od kilku lat w edukacji w Polsce dawno nie było. Proces zmian nie jest zakończony i trwa nadal. Dane statystyczne wskazują, że w latach 1989–1993 nastąpił spadek liczby szkół z 2431 do 2008, przy czym spadek ten dotyczył tylko szkół podstawowych (o 4%). Natomiast liczba liceów ogólnokształcących wzrosła o 8%, a zawodowych szkół policealnych o 38%. Równocześnie niezwykle szybko wzrasta liczba szkół niepublicznych oraz innych instytucji prowadzących działalność edukacyjną. Ocenia się, że instytucji takich jest ok. 2500. Jednocześnie analiza danych dotyczących liczby słuchaczy w szkołach dla dorosłych wskazuje na wzrost liczby uczniów (ich liczba w 1993 r. wynosiła 257 272).

W polityce oświatowej resortu edukacji, dotyczącej sfery edukacji dorosłych podkreśla się wagę likwidacji barier dostępu do edukacji niepełnosprawnych. W tym celu planowany jest rozwój kształcenia na odległość jako taniej i efektywnej drogi edukacyjnej (kształcenie na odległość jest o 70% tańsze od kształcenia stacjonarnego) [12]. Jednocześnie dla dalszego rozwoju edukacji dorosłych konieczne są zmiany w systemie podatkowym stymulujące inwestowanie we własne wykształcenie oraz wzrost zainteresowania pracodawców szkoleniem pracowników.

Literatura

1. „Recomendation on the development of adult education, adopted by the General Conference at its nineteenth session”. Nairobi, 26 November 1976, UNESCO.
2. F. Urbańczyk „Problemy oświaty dorosłych”. PZWS; Warszawa 1973.
3. „Final report Fourth International Conference on Adult Education”. Paris, 19–29 March 1985, UNESCO.
4. J. Pólturzycki „Zawodowa edukacja dorosłych – potrzeby i perspektywy” w pracy zbiorowej pod red. S.M. Kwiatkowskiego „Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej”, IBE, Warszawa 1994.
5. „Education and Industry: Partnership in Action”. ESHA; Report of the Second European Conference of the European Secondary Heads Association. 1992.
6. R. Meighan „Edukacja elastyczna”, Nasza Szkoła; Toruń, 1992.
7. „Modules of employable skill, principles and practices. Report on the development phase (1974–78) of ILO/SIDA research and development project in vocational training methods and techniques”. Genewa, 1979. Vocational Training Branch.
8. M. Butkiewicz „Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych” praca zbiorowa; Edukacja i Praca, ITeE. Warszawa – Radom 1995.

9. E. Drogosz-Zabłocka „Kształcenie zawodowe w warunkach transformacji gospodarczej w latach 1990–1992”. IBE, Warszawa 1993.
10. „Klasyfikacja zawodów i specjalności”. Instytut Pracy i Spraw Socjalnych. Warszawa, 1995.
11. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 23 lutego 1993 r. w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Dz.U. nr 19. Warszawa, dnia 10 marca 1993 r.
12. J. Gęsicki „Współczesne wyzwania stojące przed edukacją dorosłych” w: Edukacja Dorosłych nr 4–5/95. ITeE, SOP, KUP, WSzP TWP, ZZDZ; Radom 1995.

Olga Czerniawska
Uniwersytet Łódzki

GERONTOLOGIA I JEJ ZWIĄZEK Z ANDRAGOGIKĄ

Człowiek starszy jest nadal człowiekiem dorosłym, a już to łączy gerontologię z andragogiką. W wyniku biologicznego i społecznego procesu starzenia się (emerytura) człowiek dorosły wymaga przygotowania do ostatniej, trudnej fazy życia. Ponieważ jest ona nie tylko trudna, ale bardzo zróżnicowana, przygotowanie to musi być bardzo dobrze przemyślane i zróżnicowane. Nie ma jednej recepty jak przeżyć godnie, dobrze i szczęśliwie starość, tak jak nie ma jednej teorii starości. Gerontologia wychowawcza, jak to postaram się wykazać, też nie jest jedynym określeniem dla subdyscypliny zajmującej się kształceniem ludzi starszych i wspieraniem ich procesu starzenia się przez tworzenie sytuacji aktywności społecznej, umysłowej, artystycznej i fizycznej, przez wspieranie i badania instytucji i stowarzyszeń tworzonych przez ludzi starszych i służących ludziom starszym.

W kręgu zainteresowań gerontologii wychowawczej znajdują się też pisma i emisje radiowe i telewizyjne, a także poradniki adresowane do osób starszych oraz przekazujące obraz starości i ludzi starszych. Ów obraz wyrażany słownie, a także przez fotografię, rysunek, a nawet humor jest ważnym narzędziem wychowania do starości ludzi starszych i całego społeczeństwa. Ludzie starsi mogą przeglądać się w nich jak w lustrze, a nawet zmieniać swoje oblicze pod ich wpływem. Inne generacje uczą się przeżywania własnej starości, jak i stosunku do starszej generacji.

1. Dyskusja nad terminologią

W polskiej literaturze pedagogicznej nie podejmowano dyskusji nad ustaleniami terminologicznymi, która miałaby na celu wyodrębnienie subdyscypliny pedagogicznej

koncentrującej się na problematyce pomocy wychowawczej człowiekowi starszemu. Najczęściej używane terminy to gerontologia społeczna, wychowanie do starości, rzadziej gerontopedagogika. Ten ostatni termin zdaje się funkcjonować pod wpływem książki E. Livècki „Uvod do gerontopedagogiky” (1979). W polskiej literaturze posługują się nim także J. Nowak, A. Cieślak¹.

W literaturze światowej poszukiwanie odpowiednich terminów, odpowiadających założeniom teoretycznym i praktycznym, wystąpiło w wielu krajach. Na przykład Hollender T. Ten Have² wyróżniał, obok teoretycznej dyscypliny gerontologii, gerontagogię jako wiedzę normatywną oraz nastawioną na metodyczne wskazówki gerontagogikę.

Przeгляд zróżnicowanych stanowisk występujących na ten temat, głównie w literaturze francuskiej, przedstawia Philippe Carré³. I tak, według tego autora, A. Léon i G. Malglaive nie widzą potrzeby wprowadzenia odrębnego terminu niż uprawiana przez nich psychopedagogika. Traktują oni psychopedagogikę jako dyscyplinę otwartą i nastawioną na pomoc wszystkim generacjom wieku, w tym dorosłym i osobom starszym. Belgijski socjolog zajmujący się gerontologią S. Mayence opowiada się za terminem pedagogika trzeciego wieku, choć uważa, że dyscyplina ta jest w załączku. Zbliżone stanowisko reprezentuje we Francji M. Gautrat. Dla P. Brasseula odrębny termin jest niepotrzebny. Stanowisko takie według niego zajmują ci, którzy wątpią w możliwość uczenia się samowychowania w trzecim wieku. Tymczasem andragodzy kanadyjscy proponują termin „la pédagogie de l'aging”. M. Leblanc⁴ argumentuje, że „aging” lepiej od „le vieillissement” oddaje „ducha” trzech zakresów działalności: uczenia się w trzecim wieku życia samemu lub inaczej niż dotąd – zachowania swej aktywności (fizycznej, intelektualnej, społecznej), życia „pełnią życia” w trzecim wieku.

W bogatym piśmiennictwie niemieckim równocześnie funkcjonuje kilka określeń jako: Alterspädagogik (pedagogika ludzi starszych), Geragogik, Alterserziehung (wychowanie do starości), Bildungsarbeit mit Altern (praca oświatowa ze starszymi ludźmi). U. Lehr zwraca uwagę na znaczenie akceptacji terminu przez same osoby starsze, których w wielu przypadkach formalne przygotowanie do uczenia się jest mimowolne, dlatego np. termin dalsze kształcenie budzi ich obawy⁵.

Amerykański gerontolog R.H. Moody uzależnia wyłonienie się gerontagogiki od postrzegania całej egzystencji ludzkiej. Lasse i Bolton opowiadają się za terminem gerontagogia dla edukacji permanentnej trwającej w starości. Harfort i De Crow proponują geragogię.

¹ J. Nowak, A. Cieślak: Edukacja dorosłych w Polsce i na świecie, Warszawa 1983, s. 134.

² Die Erwachsenenbildung als Studienfeld der Studien der Andragologie an der Universität von Amsterdam, 1969.

³ P. Carre: Gérontologie éducative et psychopedagogie, „Gerontologie et Societe”, 1980, nr 13, s. 29–39; temat ten podejmuje także w innym artykule: Gérontologie en education permanente integrale? Retraite et formation III, Information SIDA, 1982, nr 383, s. 15–21.

⁴ Tekst powielony, IX Congres International AIUTA w Nicei w 1981 r. H. Petzold, Geragogie nouvelle approche de l'education pour la vieillesse et dans la vieillesse. Pub. Institut S. Denis, Paris 1/1965, s. 4–10

⁵ U. Lehr: Die Thematik der Bildung in der Gerontologie, „Aktuelle Gerontologie”, 1977, nr 7 s. 343–361.

Wyróżnienie gerontagogii opiera się na przesłance uzależniającej sytuację formacji od wieku. Należy dodać, że autorzy⁶ amerykańscy wprowadzają obok geragogiki i andragogiki trzeciego wieku termin gerontologii wychowawczej, który od roku 1975 zaczyna dominować. Znajduje to wyraz w tytule i treściach specjalistycznego pisma „Educational Gerontology”.

Teoretycznych podstaw pracy z ludźmi starszymi i na ich rzecz poszukuje się zatem w andragogice, bądź w gerontologii społecznej, zamiennie stosując w tej samej strefie językowej dla wyodrębnienia subdyscypliny czy działu dyscypliny wiodącej kilka terminów. Reasumując, należy stwierdzić, że: od lat sześćdziesiątych zjawisko aktywności społecznej, kulturalnej i edukacyjnej ludzi starszych w ramach pozyskanego czasu wolnego oraz rozrastające się instytucje o zróżnicowanym profilu, ich potrzeby nieustannie angażują teoretyków i praktyków. Aktywność ludzi starszych znajduje się także w sferze zabiegów polityki społecznej i kulturalnej państw, szczególnie tych, które przekraczają lub przekroczyły próg starości, gdy liczba mieszkańców mających 60 i więcej lat sięga ponad 10% lub, według E. Rosseta, ponad 12%⁷. Wagę tego zagadnienia podnosi szereg dokumentów podstawowych dla oświaty dorosłych: Rekomendacje UNESCO z XIX sesji w Nairobi w 1976 roku, „Światowego zgromadzenia ONZ na rzecz ludzi starszych”, przygotowane w 1982 r. w Wiedniu oraz Rekomendacja IV Międzynarodowej Konferencji w Paryżu w 1985 r.

2. Rekomendacje

Jedno z zadań „Rekomendacji w sprawie rozwoju oświaty dorosłych” uchwalonej na XIX Sesji UNESCO w Nairobi w 1976 roku brzmi: „23. W stosunku do osób starszych, oświata dorosłych powinna szczególnie dążyć do zapewnienia:

- a) wszystkim lepszego rozumienia własnych problemów oraz problemów młodych pokoleń,
- b) udostępnienia takich umiejętności, które im pozwolą odpowiednio spędzać wolny czas, żyć w dobrym zdrowiu i znajdować sens w egzystencji,
- c) tym, którzy szykują się do porzucenia aktywnego życia – wprowadzenia do problemów, które stoją przed emerytami i do sposobów ich rozwiązywania,
- d) dla tych, którzy porzucili aktywne życie – utrzymania sprawności fizycznej i umysłowej, kontynuowania udziału w życiu zbiorowym oraz poznania tych dziedzin lub tego rodzaju działalności, na jakie nie mieli czasu w okresie pracy zawodowej”⁸.

Wskazuje się, że programy szkolenia i kształcenia powinny mieć charakter interdyscyplinarny, ponieważ starzenie się ludności jest zagadnieniem wielu dyscyplin wiedzy. Nie należy ograniczać szkolenia w różnych aspektach starzenia się jednostek i ludności do wyższego poziomu specjalizacji, a powinno się je prowadzić na wszystkich szczeblach.

⁶ M.E. Hartford: Career Education for the Preparation of Practitioners in Gerontology. W: R.W. Sheron, D.B. Lumsden: Introduction to Educational Gerontology, Hemisphere Publ. Corp. 1978, s. 171–184

⁷ E. Rosset: Ludzie starzy. Studium demograficzne. Warszawa 1967, s. 175–247.

⁸ Tekst Rekomendacji zamieszczony jest w Biuletynie TWP „Człowiek w pracy i osiedlu” 1980 nr 2/82/XVIII, 3/83/XVIII.

3. Gerontologia w polskiej myśli pedagogicznej

W polskiej myśli pedagogicznej problematyka trzeciego wieku znalazła podłoże w koncepcji wychowania pedagogiki społecznej. Zainteresowanie tym zagadnieniem przejawiała już H. Radlińska. Pod jej kierunkiem powstała praca magisterska Ingeborgi Uggle (1949 r.) pt. „Starość jako jedna z faz życia i zaspokojenie jej potrzeb”, która zachowała wartość jako studium pedagogiczne. Jednak dopiero na przełomie lat sześćdziesiątych i siedemdziesiątych coraz wyraźniej kształtuje się koncepcja wychowania do starości.

W sposób bardzo trafny problematyka gerontologiczna została włączona do andragogiki. F. Urbańczyk⁹ poświęcił jej XVIII rozdział w „Problemach oświaty dorosłych”. Kolejno zajmuje się on doniosłością zjawiska starzenia się społeczeństwa i jednostki. Rozważa złożoność pojęcia starości, jej uwarunkowań społecznych. Podkreśla zróżnicowanie potrzeb w tej fazie życia, wynikające z odmiennych doświadczeń, warunków życia, dojrzałości moralnej i społecznej. Bardzo trafnie przedstawia cechy ludzi starszych i ich typowe zachowania. Podnosi znaczenie stanu zdrowia w procesie starzenia się.

Szeroki zarys wychowania do starości zaprezentował także w kilku szkicach ponownie wydanych w „Studiach i szkicach pedagogicznych” A. Kamiński¹⁰.

4. Czynniki sprzyjające uczeniu się w III wieku

Cytowany Philippe Carré¹¹ w artykule „Gerontagogia czy zintegrowana edukacja permanentna?” stawia trzy pytania: Czy istnieje granica wieku, do którego można się uczyć? Jaki jest cel i istota kształcenia się osób starszych? Czy praktyka pedagogiczna wytworzyła specyficzne metody i techniki uczenia się w trzecim wieku?

Pewne zahamowania w uczeniu się ludzi starszych wynikają z uwarunkowań społeczno-kulturalnych, historycznych, bardziej niż z biologicznych. Starzenie się jest bowiem procesem zróżnicowanym, zależnym od funkcji, jakie jednostka spełniała, warunków zewnętrznych, środowiska społecznego, stereotypu starości, w tym upowszechnianego poglądu niemożności nauczenia się czegoś na starość. Czy wobec występowania tych wszystkich zależności należy dążyć do wyodrębnienia gerontagogii? Wyróżnienie gerontagogii opiera się na przesłance uzależnienia sytuacji formacji od wieku i stosowania takiego właśnie kryterium. Melglaive¹² zakłada nawet, że nie ma pedagogiki dorosłych, są jedynie odpowiednie metody, które stosuje się po rozpoznaniu potrzeb określonej grupy. To samo można powiedzieć o osobach starszych. Pogląd ten podziela Léon¹³. Organizacja określonej sytuacji formacyjnej dla określonej kate-

⁹ F. Urbańczyk, *Problem oświaty dorosłych*, Warszawa 1973, s. 272–282.

¹⁰ A. Kamiński: *Studia i szkice pedagogiczne*. Warszawa 1976.

¹¹ P. Carré – patrz przypis 3.

¹² Malglaive G.: „Existe-t-il une pédagogie des adultes?” *Gérontologie et Société* 1980, n° 13, s. 17–28.

¹³ Léon A.: *Psychopédagogie des adultes*. P.U.F., 1971, 186. s.

gorii słuchaczy, dobór treści może posiadać wiele cech wspólnych w odniesieniu do młodych dorosłych i starzejących się osób.

Trzeba jednak pamiętać, że gerontologia wskazuje na odrębny sposób uczenia się osób starszych. Czy więc wszystkie metody stosowane w oświacie dorosłych są efektywne wobec tej kategorii wieku? Jeśli nie, to jakie powinny być wskazania pedagogiczne dla gerontologii wychowawczej.

Do pierwszej grupy wskazań należą warunki materialne. Zawsze trzeba pamiętać o sprzyjających warunkach lokalowych, oświetleniu, ogrzewaniu, bezpieczeństwie (np. śliskie schody, podłogi), o dobrej akustyce sali. Powinien być także zapewniony dobry przekaz audialny i wizualny (tablice, głośniki itp.).

W licznych opracowaniach sygnalizuje się, że efekty uczenia się osób starszych nie są gorsze w porównaniu z innymi grupami wieku, gdy się zachowa tempo, które im odpowiada, gdy opracowane zostaną zadania zgodnie z ich własnym rytmem. Łączy się to ze zwolnieniem reakcji psychomotorycznych z wiekiem. Jedną z podstawowych zasad brzmi: osoby starsze potrzebują więcej czasu na uczenie się. Dlatego pedagogika uwzględniająca psychospołeczne potrzeby osób starszych powinna zmniejszyć te zadania, które wymagają szybkości, a zachęcać do ćwiczeń pozwalających indywidualizować czas, pozwalających na samokontrolę i ustalenie własnego rytmu uczenia się. Uwaga ta dotyczy zarówno fazy informacji (rejestrowania), jej przyjęcia, jak i odtworzenia. Na przykład testy na egzaminie nie powinny być przeprowadzane na czas i przygotowanie do nich też nie powinno być limitowane czasem.

Innym bardzo ważnym czynnikiem jest układ relacji. Osoby starsze mają niskie poczucie własnej wartości, wiary w swoje siły. Wpływa na to między innymi stereotyp człowieka starszego i własny pogląd na starość jako okres negatywny w życiu ludzkim. Dlatego zanim się przystąpi do realizacji programu trzeba rozbudzić zaufanie do siebie, osłabić lęk przed błędami i trudnościami w uczeniu się. Istotne jest stworzenie atmosfery przyjaznej, otwartej, nasyconej poczuciem humoru, wyzwolenie umiejętności śmiać się ze swoich omyłek. Nie może być nic z zagrożenia, przykrości czy obaw. Nic z ocen szkolnych. Konieczne są wzmocnienia ukazujące postęp, osiągnięcia, podtrzymanie moralne, podkreślenie rozlicznych funkcji wysiłku.

Stanford¹⁴ uważa, że kształcenie osób starszych nie różni się istotnie od dobrego kształcenia w innym wieku. Pogląd ten podziela Cross i Florio¹⁵. Starość jest sama jakby szkłem powiększającym, w którym indywidualne cechy ujawniają się bardzo silnie i powinny być analizowane szczególnie dokładnie. „Pod lupą” ujawniają się z większą wyrazistością wszystkie błędy popełniane przez uczących i uczących się. Dlatego istotne jest przestrzeganie zasady indywidualizacji procesu uczenia się jako naczelnej zasady.

Rola nauczającego to przede wszystkim poradnictwo w określeniu własnych potrzeb, pomoc w wytworzeniu sobie własnego rytmu pracy, a także stworzenia otocze-

¹⁴ Stanford P.E.: „Education and aging: new task for education”, *Adult Leadership*, 1972, s. 281–282 i 292–293.

¹⁵ Cross W., Florio C.: *You are never too old to learn*, Mc Graw Hill, 1978, 226 s.

nia o wartościach wychowawczych. Organizator zajęć spełnia tym samym funkcje terapeutyczne, choć nie są one celem. Nie dąży on bowiem do zorganizowania sesji psychoterapeutycznej tylko zajęć, których funkcje miałyby oddziaływanie uspokajające, kojące, wzmacniające, podnoszące na duchu.

Jedno z podstawowych pytań: dzielić czy wspólnie łączyć słuchaczy w różnym wieku? Badania starszych słuchaczy, ich opinie na ten temat wskazują, że są oni w przeważającej większości za (91%) zróżnicowanym wiekiem grupy uczących się. Niektórzy autorzy, jak W. Tyler¹⁶ uważają, że zasada homogeniczności grupy powinna być zachowana, gdy temat studiowany wymaga specjalnego sposobu przekazu (czas, stan zdrowia), gdy mowa jest o problemach związanych z określonym powołaniem społecznym, gdy konieczne jest jednolite przygotowanie. W innych przypadkach ważniejsze są wspólne zainteresowania, poziom wykształcenia, stosunek do kultury, poziom społeczno-ekonomiczny, integracja społeczna. V.M. Agruso¹⁷ uważa, że podstawą uczenia się osób starszych są „ośrodki zainteresowań”. Osoby starsze nie są bardziej homogeniczne w swoich potrzebach i gustach niż młodszy, dodać można za S. Jones'em¹⁸.

Edukacja permanentna w tym ujęciu to edukacja w ciągu życia, której podstawą winna być psychologia rozwoju (lifespan developmental psychology) obejmująca człowieka w jego ontogenezie. Starzenie się jest procesem, który występuje w trakcie całej egzystencji (Bishop, Bromley). Studia nad rozwojem człowieka powinny obejmować to, co M. Philibert¹⁹ nazywa eonologią (studia nad czasem, drabina wieku). Takie przestrzeganie rozwoju preferuje komunikację intergeneracyjną.

Uczestnictwo osób starszych w oświacie dorosłych można traktować jako element edukacji permanentnej obok skolaryzacji i kształcenia zawodowego. W miarę dostępu do oświaty zmieniać się będzie i zbiorowość kształcących się w okresie emerytalnym. Mowa już była o instytucjach nastawionych na potrzeby osób starszych, jakimi są Uniwersytety Trzeciego Wieku, a także staże przygotowujące do emerytury oraz stowarzyszenia tworzone przez ludzi starszych i służące im. Nie można zapominać o klubach, turystyce, grupach wyznaniowych.

Niezwykle istotny jest problem pamięci. Może on być rozpatrywany w wielu aspektach, ponieważ dotyczy różnych sytuacji życiowych człowieka, współżycia w rodzinie, w grupie rówieśniczej, szerszej społeczności, wpływa na stosunek do rzeczywistości społecznej.

W sytuacji uczenia się podkreśla się trudność w zapamiętywaniu i pożyteczność takiego przekazu informacji, w którym uwzględnia się znaki ułatwiające zapamiętanie, np. oznaczenia wizualne i słowne, mnemotechniczne itp. Powinny być proponowane, gdy uczący nie umie ich sam opracować. Treści abstrakcyjne są posiłkowane bardziej konkretnymi znakami ułatwiającymi ich zapamiętanie. Istotne także jest sprawdzenie i przypomnienie sobie wiadomości, w tym sprawdzanie posługiwania się oznaczeniami

¹⁶ Tyler W.: "The provision of adult education for the elderly" in *Education and the Elderly*, Beht Johnson Foundation Publications, 1977, 27–34.

¹⁷ Agruso V.M.: *Learning in the later years*, New-York Academic Press, 1974, 266.

¹⁸ Jones E.E.: „Adult education and the older adult”. *Educational Gerontology*, 1979, n° 4, 349–354.

¹⁹ Philibert M.: *L'échelle des âges*, Seuil, 1968, 420 s.

pomocniczymi. Bardzo pomocne jest przedstawienie planu następnych zajęć. Każde zaplanowane zadanie powinno być przeprowadzone, aby zachęcić do systematycznej pracy i stałego ćwiczenia pamięci.

Dlatego, jak stwierdza cytowany P. Carré, trzeba nawiązywać do treści już przyjętych, znanych, do przeszłości, do konkretnych sytuacji. Wszelka informacja powinna być zatem bezpośrednia, konkretna i znacząca na tyle, na ile jest to możliwe.

Równocześnie należy podkreślić, że przyzwyczajenia i utrwalone już treści mają dwustronny wpływ: mogą działać proaktywnie, mogą także przez utrwalone błędy hamować proces uczenia się i zapamiętywania prawidłowych sformułowań i zasad. Dlatego wszystkie nowe informacje muszą być bardzo jasno podane.

Edukacja w III wieku jest zjawiskiem znaczącym i nie można go oddzielić i wyizolować z oświaty dorosłych, tak jak nie można gerontologii wychowawczej odizolować od andragogiki. Stanowi ona jej część i choć staje się subdyscypliną popularną i coraz bardziej niezależną, to jednak jej korzenie wyrastają z andragogiki, z pedagogiki dorosłych i łączą się jakby klamrą edukacji permanentnej.

Ekspansja III wieku, umacnianie się „szarej siły” przez proces starzenia się społeczeństwa i wzrost liczby osób starszych w Europie, o czym była także mowa, czyni z tej grupy wieku nabywców, konsumentów ofert oświatowych. Przed taką to konsumpcją, a raczej jej wzorcami, ostrzegał Moody i Habermas. Stosunek do instytucji służących osobom starszym ulega zmianie. I tak np. we Włoszech zmienił się stosunek do UTW, które jeszcze pod koniec lat 80. traktowane były jak instytucje służące „ludziom urodzonym w niedzielę”, tym, którzy i tak mogliby korzystać z ofert instytucji kultury i uczestniczyć w życiu kulturalnym, a więc chodzić do kina, teatru, kupować książki, odwiedzać muzea, podróżować. W latach 90. włoskie UTW zostały uznane za ważną formę kształcenia nieformalnego, zaspokajającego potrzeby edukacyjne znacznej liczby osób. Są to bowiem instytucje znaczne liczebnie. Liczba uczestników Uniwersytetu w Turynie sięga 8 tysięcy²⁰. Uniwersytet w Trydencie ma swoje pismo „La vita è sempre in avanti”. Hiszpański UTW organizuje ruch turystyczny dla seniorów. W Australii polskie środowiska emigracyjne wydają „Wiadomości Polskie”. Redakcja „Wiadomości” opracowała nie tylko „Informator Seniora”, ale sponsorowana przez australijskie ministerstwo zdrowia wydaje od 1989 roku jako dodatek miesięcznik „Gazetę Seniora”. Gazeta zawiera informacje dotyczące opieki, stowarzyszeń kulturalnych, klubów i innych instytucji, w których można mówić po polsku. Wspomniane wcześniej Rekomendacje opracowane na konferencjach międzynarodowych UNESCO oraz przez specjalne Zgromadzenia Ludzi Starszych zwołane przez ONZ w Wiedniu świadczą o znaczeniu seniorów w życiu społecznym poszczególnych państw świata. Najstarsza generacja zawsze była i będzie nosicielem mądrości, która przejawia się w rozumieniu świata i siebie. Jeśli wiedza jest poznaniem, to mądrość jest rozumieniem, umiejętnością przyjmowania przez osoby starsze postawy reinterpretacji własnego życia, rozumnej oceny przeszłości, budowania własnej tożsamości w zmieniającym się świecie, uczenia się „wyjścia z szoku nowoczesności”, o czym pisze szwajcarski an-

²⁰ O. Czerniawska: Włoskie Uniwersytety Trzeciego Wieku. „Oświata Dorosłych” 1990, nr 6 s. 225–231.

dragog M. Finger²¹. Dojście wreszcie w procesie uczenia się do autoedukacji i umiejętności „oceny kształtującej”, a więc nie bezrefleksyjnej, ale opartej na poznaniu i refleksji jest celem gerontologii wychowawczej w jej praktycznym działaniu. Starszy człowiek otwarty pozytywnie na świat, otoczenie i siebie często podejmuje określoną aktywność, odczuwa potrzebę doskonalenia siebie i służenia swoim doświadczeniem innym, światły obywatel, wolontariusz, współtwórca stowarzyszenia działający z i na rzecz ludzi starszych, ale także na rzecz innych generacji wieku jest przedmiotem zainteresowania gerontologii wychowawczej, która postrzega go jako podmiot działający, twórczy, wyposażony w niezbędny potencjał możliwości, który tylko on sam jako osoba może uruchomić i spożytkować. Takie są założenia polskiej szkoły gerontologii społecznej, a także czołowych gerontologów światowych. Pomoc w rozwoju i stymulowanie rozwoju jednostki łączą andragogikę i gerontologię wychowawczą wspólną klamrą. Obie te subdyscypliny poszukują skutecznych metod działania, modeli instytucji i odpowiednio przygotowanych instruktorów – animatorów.

Wychowanie traktowane jako pomoc w rozwoju nie może nie dostrzegać tych wszystkich trudnych sytuacji i progów starości: emerytury, fazy „pustego gniazda”, wdowieństwa, ograniczonej sprawności fizycznej i choroby, poczucia osamotnienia i samotności. Zadaniem gerontologii wychowawczej jest upowszechnienie wzorca życia twórczego i mądrego, w którym człowiek osiągnął satysfakcję i utrzymał dobrą kondycję moralną, wyrażającą się w samodyscyplinie, życzliwości wobec świata i ludzi.

Prowadzone badania longitudinalne i poprzeczne starają się przedstawić całą złożoność starości i czynników wspomagających jej pozytywny przebieg. Wyraża się to, między innymi, w nurcie badań dotyczących satysfakcji życiowej i dobrego samopoczucia, pomyślnego starzenia się²².

Reasumując: subiektywny obraz starości powstaje pod wpływem nie tylko własnych przeżyć i samopoczucia, ale i społecznego obrazu tej fazy życia, neagtywnych stereotypów²³, kształtujących potoczną wiedzę o procesach starzenia się, a także pod wpływem systemu uznawanych w społeczeństwie wartości²⁴. Starość, jak i inne fazy wieku, wymga wysiłku od jednostki, żeby przeżyć ją godnie, i od społeczeństwa, żeby godne jej przeżywanie było możliwe.

Człowiek nie jest więc zwolniony od podejmowania samowychowania i samokształcenia w tej fazie życia. Społeczeństwo zaś za pośrednictwem specjalistów ma obowiązek zapewnić mu odpowiednie instytucje opieki i pole aktywności społecznej i kulturalnej, z których jako współorganizator, uczestnik i użytkownik mógłby korzystać w zależności od odczuwanych potrzeb i oczekiwań. Inaczej będziemy zdążać do „cofania się” w ostatniej fazie życia.

²¹ M Finger: Apprendre une issue l'éducation des adultes age'ál de le transformation de perspective. Lausanne 1989, s. 141.

²² Horvey: Life Satisfaction, Happiness and Morale. Two Problems with the Use of Subjective Well-Being Indicators, „The Gerontologist”, 1984, nr 2.

²³ T. H. Brubaker, E.A. Powers: The Stereotype of Old. A Review Alternative Approach, „Journal of Gerontology”, 1976, s. 441–446.

²⁴ L. Dyczewski: Antropologiczne i kulturowe wartości starości, „Kultura i Społeczeństwo”. 1981, nr 1–2, s. 337–353.

Marian Piotrowski, Henryk Bednarczyk
Instytut Technologii Eksploatacji
w Radomiu

SIEĆ STOWARZYSZEŃ KADR ZARZĄDZAJĄCYCH W REFORMOWANIU OŚWIATY

Okres transformacji ustrojowej, społecznej i ekonomicznej państwa stawia przed edukacją polską nowe zadania.

Warunkiem wszechstronnego rozwoju Polski i Polaków winien być bowiem system edukacji gwarantujący powszechne i równe szanse edukacyjne każdemu dziecku i jednocześnie porównywalny z systemami oświatowymi funkcjonującymi w Europie i w świecie.

Nowym, istotnym elementem w oświacie jest proces decentralizacji i demokratyzacji zarządzania. Przejawia się on przekazywaniem kompetencji administracji centralnej samorządom oraz włączeniem do systemu oświaty szkół i placówek prowadzonych przez organizacje pozarządowe.

Prowadzenie szkół przez samorządy jest w ocenie wszystkich, w tym i resortu edukacji narodowej, zjawiskiem ze wszech miar pożądanym. Stwarza bowiem faktyczne możliwości skutecznego powiązania szkoły ze społecznością lokalną, nadając jej rolę rzeczywistego ośrodka życia społecznego i kulturalnego. Samorządy przejmujące szkoły na swoim terenie muszą się liczyć z wieloma trudnościami i kłopotami.

Uspołecznienie oświaty, którego jedną z oznak są procesy decentralizacji, rozumiane jest bardzo szeroko, jako nieustanne poszerzanie drogi szkoły nie tylko do autonomii organizacyjnej, lecz również propagandowej i pedagogicznej.

Z jednej strony chcemy wypracować model szkoły nie skrępowany służebną rolą wobec gospodarki i polityki, z drugiej zaś musi ona reagować na sygnały, wymagania i potrzeby społeczne. Zasadę służebności szkoły należy zastąpić ideą jej autonomii. Winna ona być demokratyczna, pluralistyczna, tolerancyjna i wieloświatopoglądowa, tak, aby była zdolna skutecznie przysposabiać człowieka do kultury humanistycznej, wymogów współczesnej cywilizacji oraz życia we wspólnocie i dla wspólnoty.

Istotny wkład w dostosowaniu systemu edukacji w Polsce do nowych potrzeb gospodarczych mają międzynarodowe programy pomocy. Jednym z nich jest „**Program PHARE-TERM** (Training for Education Reform Management)”.

Wykonawca **Projektu TERM – „Sieci”** (Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu – jednostka wiodąca oraz Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie – jednostka wspomagająca) podjął współpracę z instytucjami, organizacjami, krajowymi i zagranicznymi ekspertami zainteresowanymi realizacją i wdrożeniem wyników **Projektu**.

Program TERM ma na celu wsparcie sektora oświaty w pracach nad reformą edukacji, przede wszystkim w obszarze zarządzania oświatą. Jednym z sześciu komponent-

tów tego Programu jest **Projekt „Sieci”** koncentrujący się na udzielaniu pomocy polskim stowarzyszeniom kadr zarządzających oświatą. Pomoc ta będzie polegała na organizowaniu seminariów i konferencji, prowadzeniu działań informacyjno-propagandowych i wydawniczych, utworzeniu bazy danych o polskich i zagranicznych stowarzyszeniach oświatowych.

Projekt przewiduje tworzenie sieci profesjonalnych stowarzyszeń wspomagających pracę kadry kierowniczej oświaty.

Stowarzyszenia kadr zarządzających oświatą powiązane w sieć wzajemnej współpracy, wymiany poglądów i informacji są niezbędnym elementem nowego stylu zarządzania oświatą i będą się przyczyniać do jej decentralizacji w procesie przejmowania szkół i uprawnień do kierowania oświatą przez samorzady lokalne.

Misją stowarzyszeń będzie wspomaganie systemu oświaty poprzez:

- wymianę doświadczeń i upowszechnianie nowatorskich rozwiązań z zakresu zarządzania oświatą,
- wnioskowanie do MEN o zmiany w systemie oświatowym uwzględniające doświadczenia i potrzeby środowisk oświatowych (w tym aktów prawnych),
- określanie trudności w pracy danej grupy zawodowej – określanie potrzeb szkoleniowych itd.

Sieć profesjonalnych stowarzyszeń winna zrzeszać kadrę kierowniczą oświaty:

- Menedżerów wyższego szczebla:
 - administracja oświatowa (MEN, KO),
 - lokalne władze oświatowe,
 - władze samorządowe.
- Menedżerów średniego szczebla:
 - dyrektorzy szkół,
 - dyrektorzy instytucji szkolących,
 - pracownicy nadzoru pedagogicznego (kuratorów oświaty),
 - dyrektorzy placówek kulturalno-oświatowych,
 - kolegia kuratora oświaty.
- Menedżerów niższego szczebla:
 - kierownicy warsztatów szkolnych,
 - doradcy i metodycy WOM,
 - przewodniczący komisji przedmiotowych w szkołach,
 - pracownicy samorządów terytorialnych odpowiedzialni za oświatę.

W dniu 9.05.1996 roku w Warszawie odbyła się konferencja: **„Działalność Stowarzyszeń Kadr Zarządzających Oświatą”**.

Cele konferencji:

- prezentacja zagranicznych i polskich doświadczeń oraz dorobku wydawniczego stowarzyszeń kadry zarządzającej oświatą,
- określenie możliwości i podstaw współpracy zagranicznych i polskich stowarzyszeń, tworzenie sieci stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą,
- integracja kadry kierowniczej oraz stworzenie warunków do inicjowania powstania krajowych i regionalnych stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą.

Konferencję otworzył Dyrektor Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego dr hab. Janusz Gęsicki referatem: „Rola społecznych partnerów w reformowaniu oświaty”.

Informacje o działalności zagranicznych stowarzyszeń przedstawili:

- **An Baert – The European Forum on Educational Administration (EFEA)** *Europejskie Forum Zarządzania Oświatą*, Belgia;
- **Leonard Watson – British Educational Management and Administration Society (BEMAS)** *Brytyjskie Towarzystwo Zarządzania Oświatą*, Wielka Brytania;
- **Michel Claeysen – Association Francaise des Administrateurs P'Education (AFAE)** *Francuskie Stowarzyszenie Zarządzania Oświatą*, Francja (w zastępstwie Michela Claeysena – dr M. Piotrowski);
- **Danuta Elsner „The European Network for Improving Research And Development in Educational Management (Enirdem)** *Europejska Sieć Doskonalenia Badań i Rozwoju Zarządzania Oświatą*;

Informacje o działalności polskich stowarzyszeń przedstawili:

- **Kazimierz A. Sroka – Polskie Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół**, Kraków:
„*Współdziałanie z władzami oświatowymi i samorządowymi – doświadczenia Polskiego Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół*”;
- **Andrzej Żyławski – Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich**, Warszawa:
„*Doświadczenia współpracy Stowarzyszenia Szkół Średnich ze stowarzyszeniami oświatowymi w Polsce i w krajach Unii Europejskiej*”;
- **Wiesław Boroń – Krajowe Stowarzyszenie Pracowników Edukacji na rzecz Młodzieży i Społeczności Lokalnej**, Tomaszów Mazowiecki:
„*Nowe obszary działalności stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą*”;
- **Aleksander Siwek – Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego**, Kraków:
„*Problematyka określania potrzeb szkoleniowych kadr zarządzających oświatą w działalności Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego*”;
- **Andrzej Kirejczyk – Prezes Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia, Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.**

Materiały konferencyjne zawierają podstawowe informacje o wybranych ważniejszych stowarzyszeniach kadr zarządzających oświatą z krajów UE oraz wszystkich (w przekonaniu organizatorów konferencji) tego typu stowarzyszeń z Polski. Informacje te przygotowano na podstawie materiałów źródłowych, takich jak: materiały nadesłane przez stowarzyszenia, tj. statuty, biuletyny informacyjne, czasopisma itp. oraz materiały zawarte w ogólnodostępnych periodykach czasopiśmienniczych, książkach itp.

Rola i obszar działania zagranicznych stowarzyszeń zostały sprecyzowane poprzez referaty czterech ekspertów i jednocześnie liderów tych stowarzyszeń. Podobna problematyka, dotycząca Polski ukazana została w trzech referatach – ekspertów i liderów polskich stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą. W zakresie tej problematyki mieści się również kronika wydarzeń: „Konferencje, seminaria”, ukazująca chronologicznie (w

okresie ostatnich trzech lat) najważniejsze wydarzenia związane z ideą kreowania nowych i umacniania istniejących stowarzyszeń menedżerów oświaty. Pozostałe materiały mogą być pomocne w działalności stowarzyszeń, w nawiązywaniu kontaktów i współpracy. Oprócz materiałów w języku polskim wydano oddzielnie streszczenia w języku angielskim.

Po konferencji odbyło się robocze spotkanie polskich i zagranicznych stowarzyszeń, na którym omówiono:

- propozycje umocnienia organizacyjnego i strukturalnego polskich stowarzyszeń,
- pomoc zagranicznych stowarzyszeń i realizatorów projektu w aktywizacji rozwoju nowych form działalności stowarzyszeń,
- formy współpracy polskich stowarzyszeń i wypracowania karty porozumienia,
- propozycje uczestnictwa polskich stowarzyszeń lub ich reprezentacji w stowarzyszeniach międzynarodowych.

W najbliższym czasie realizatorzy projektu we współpracy z międzynarodowymi organizacjami przeprowadzą seminarium metodyczne dla liderów polskich stowarzyszeń oraz opracują materiały informacyjne o polskich stowarzyszeniach, które zostaną zamieszczone w czasopiśmie specjalistycznych krajowych i międzynarodowych.

Plan realizacji **Projektu PHARE TERM – „Sieci”** przewiduje (do końca 1996 roku) wykonanie następujących zadań:

- doprowadzenie do utworzenia sieci polskich stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą (w okolicznościach sprzyjających powołanie ogólnopolskiego forum tego typu stowarzyszeń) i nawiązanie przez polskie stowarzyszenia współpracy z większymi tego typu stowarzyszeniami krajów UE tworząc w ten sposób sieć powiązań,
- przeprowadzenie ogólnopolskiego seminarium pt. „Stowarzyszenia kadry zarządzającej w reformowaniu systemu edukacji” we wrześniu 1996 roku oraz międzynarodowej konferencji pt. „Doskonalenie zarządzania oświatą – wyniki komponentu **Projektu PHARE TERM – Sieci”** w listopadzie 1996 roku,
- powołanie ośrodków informacyjno-doradczych gromadzących materiały informacyjne, metodyczne, prawne (np. statuty) i inne, dotyczące stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą w kraju i za granicą.

W wyniku realizacji **Projektu PHARE TERM – „Sieci”** powinna powstać sieć stowarzyszeń, która stworzy forum dyskusyjne i uaktywni środowisko zarządzających oświatą.

Powstanie sieci stowarzyszeń będzie sprzyjać realizacji zadań zawodowych i społecznych środowisk. Sieć będzie również jako istotny partner przemian wpływać na kierunki reformowania oświaty.

Literatura

1. Bednarczyk H. (red.): Działalność Stowarzyszeń Kadr zarządzających oświatą. ITeE Radom, IBE Warszawa 1996.
2. Bednarczyk H.: (edit) Activities of the Associations of Educational Management. ITeE Radom, IBE Warszawa 1996.

XV lat Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

Zbigniew Kuźmiński, Stanisław Kaczor
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

GLÓWNE IDEE PRZEWODNIE STOWARZYSZENIA OŚWIATOWCÓW POLSKICH I ICH REALIZACJA W OKRESIE XV-LECIA

Przełom lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych sprzyjał w Polsce realizacji idei powstania lub odnawiania samodzielnych ruchów społecznych o charakterze i zasięgu ogólnopolskim i regionalnym. Potrzebę taką odczuwali i artykułowali przy różnych okazjach różni działacze, w tym oświatowi, pracownicy nauki, nauczyciele i inne osoby zainteresowane zgłaszaniem i realizacją spraw mogących przyczynić się do przyspieszenia procesów korzystnych dla społeczeństwa. Działo się to jednak jeszcze w okresie przemożnego wpływu władz partyjnych i państwowych od szczybla centralnego aż do najmniejszych jednostek organizacyjnych. System centralistyczny nie dopuszczał możliwości „żywiłowych” działań nie tylko w gospodarce, ale również w oświacie i kulturze. Gdy tylko pojawiły się korzystniejsze warunki, a takim był niewątpliwie rok 1981, zaczęły nabierać realnych kształtów inicjatywy powstawania organizacji oświatowych. Rzeczą charakterystyczną jest to, że inicjatorami były osoby z różnych środowisk oświatowych, istniejących dotychczas, ale pracujących również w pierwszych latach powojennych w organizacjach samodzielnych i samorządowych. Tęsknota do tych czasów była, jak się wydaje, niezmiernie ważnym stymulatorem działań na rzecz założenia stowarzyszenia o podobnym do dawnych charakterze, ale jednak najczęściej odpowiadającego zadaniom teraźniejszości i przyszłości.

Jak wynika z dokumentów zachowanych w archiwum Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i wspomnień żyjących założycieli stowarzyszenia, początki były trudne podwójnie. Po pierwsze ze względu formalnych. Po drugie ze względów programowych.

Zanim doszło do formalnego powołania stowarzyszenia trwały prace nad statutem. Dwie pierwsze wersje były odrzucane w pierwszej połowie roku 1981 przez Urząd

M. St. Warszawy Wydział Spraw Społeczno-Administracyjnych z różnych powodów. 19 VI 1981 r. wniesiono trzecią wersję statutu, a 30 VI 81 r. wydana została decyzja wspomnianego urzędu o zmianie decyzji z dnia 28 II 81 r. w sprawie odmowy wpisania do rejestru stowarzyszeń i związków Stowarzyszenia Pracowników Kulturalno-Oświatowych i wpisanie pod nazwą „Stowarzyszenie Oświatowców Polskich” pod numerem 1049. Przez ten akt prawny Stowarzyszenie uzyskało osobowość prawną. Tymczasowe władze zarejestrowane we wspomnianej decyzji to: Kazimierz Wojciechowski – przewodniczący, Leon Jerzy Grabowski – wiceprzewodniczący, Bohdan Dłużniewski – sekretarz, Stanisław Kałużny – skarbnik.

Po pierwszym zjeździe Stowarzyszenia, który odbył się 27 III 85 r. gdzie dokonano zmian w statucie, w dniu 4 IX 1985 r. Urząd M. St. Warszawy Wydział Społeczno-Administracyjny zatwierdził zmieniony statut. To jeszcze nie koniec drogi formalnej z rejestracją Stowarzyszenia, a to ze względu na wejście w życie Ustawy „Prawo o stowarzyszeniach”. W dniu 5 VI 1989 r. Sąd Wojewódzki w Warszawie VIII Wydział Cywilny, zgodnie z tą Ustawą (Dz. U. Nr 20/89 poz. 104) stwierdził, że Stowarzyszenie Oświatowców Polskich zostało w dniu 10 V 1989 r. zarejestrowane w rejestrze sądowym stowarzyszeń w dziale A pod poz. 208.

Według zachowanych dokumentów lista założycieli przedstawiała się następująco:

1. dr Wanda Barcikowska – Instytut Kształcenia Zawodowego,
2. dr Bohdan Dłużniewski – doc. w Instytucie Organizacji, Zarządzania i Ekonomiki Przemysłu Budowlanego,
3. Leon J. Grabowski – Centralna Rada Związków Zawodowych,
4. mgr Maria Kalabińska – Uniwersytet dla Rodziców Warszawa,
5. prof. dr hab. Tadeusz Wujek – Uniwersytet Warszawski,
6. doc. dr hab. Jadwiga Nowak – Uniwersytet Warszawski,
7. dr Andrzej Cieślak – Zakład Czasopism WSiP,
8. Maria Rörichowa – Społeczny Dom Kultury,
9. prof. dr Kazimierz Wojciechowski – Uniwersytet Warszawski,
10. dr Stanisław Suchy – Ministerstwo Oświaty i Wychowania,
11. mgr Jan Drażek – Zarz. Gł. Towarzystwa Wiedzy Powszechnej,
12. dr Michał Bron jr – Instytut Polityki Naukowej, Postępu Technicznego i Szkolnictwa Wyższego,
13. mgr Elżbieta Lewandowska – Red. miesięcznika „Oświata Dorosłych”,
14. dr Kazimierz Groszczyński – SGGW – AR,
15. mgr Janina Wgocka – ZG Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

Na zebraniu założycielskim postanowiono przystąpić do organizowania oddziałów w Warszawie, Katowicach i Rzeszowie. Najwięcej jednak miejsca, jak wynika z zapisów w protokole, zajęła zebraniem wymiana myśli na temat idei i programu działania Stowarzyszenia.

Poszukiwanie idei przewodnich dla Stowarzyszenia Oświatowców Polskich nie było, jak się okazuje w świetle dokumentów, sprawą prostą. Niektórzy uczestnicy dyskusji uważali, że sama nazwa jakiegokolwiek deklaracji ideowo-programowej nie jest na miejscu, ar-

gumentując m.in. takim stwierdzeniem – „to jest przeżytek czasów minionych”. Dlatego być może pojawił się termin – „Orędzie”. Jednakże nie doszło do jego opracowania i ogłoszenia.

Widoczne zamiast zwartego dokumentu programowego, którego nie udało się opracować takie hasła-zadania, jak: doskonalenie członków Stowarzyszenia, prowadzenie badań oświatowych, głównie dotyczących dorosłych itp. Nie było jednak konkretyzacji i wskazania sposobów oraz osób odpowiedzialnych za wykonanie takich zadań.

Ostatecznie na I Zjeździe SOP wytyczną działań uczyniono paragrafy szósty i siódmy statutu. Zostało tam powiedziane, że celem Stowarzyszenia jest:

- 1) tworzenie i zacieśnianie koleżeńskich więzi między rozproszonymi po kraju pracownikami oświaty i kultury dorosłych w imię rzetelnego wykonywania obowiązków wychowawczych dla dobra Polski Ludowej, w imię dbałości o godność zawodową oświatowców, pogłębienie ich wiedzy, doskonalenie umiejętności oraz postaw ideowych, społecznych i moralnych w duchu demokratyzacji i socjalizmu,
- 2) rozwijanie współpracy z organizacjami oświaty dorosłych w innych krajach oraz międzynarodowymi organizacjami oświatowymi.

Stowarzyszenie realizuje swoje cele przez:

1. Wykłady z pedagogiki dorosłych;
2. Dyskusje, seminaria, badanie procesów oświatowo-wychowawczych;
3. Kursy doskonalenia pracowników oświaty i kultury z zachowaniem obowiązujących w tym zakresie przepisów;
4. Popularyzację wzorowej pracy kulturalno-oświatowej;
5. Poradnictwo;
6. Koleżeńską pomoc w samokształceniu;
7. Publikacje andragogiczne i ekspertyzy z zakresu oświaty i kultury dorosłych;
8. Konferencje i zjazdy;
9. Współdziałanie i służenie pomocą instruktażową zainteresowanym oświatą i kulturą dorosłych, jak: władze państwowe, związki zawodowe, spółdzielczość, związki młodzieżowe, zakłady pracy, służba zdrowia, placówki sportu, turystyki.

Ten fragment statutu wskazuje na to, że w gremiach działaczy – organizatorów przeżył wątek przekonania o konieczności formułowania zadań przenikniętych określonymi wartościami ideowymi, bez których żaden ruch społeczny nie może się rozwijać i funkcjonować.

Jeszcze przed I Zjazdem, bo 28 X 1982 roku nastąpiła zmiana na stanowisku przewodniczącego ZG SOP. Ustąpił Kazimierz Wojciechowski a na jego miejsce powołano dr. Stanisława Karasia, o czym powiadomiono władze urzędowe, ze względów formalnych 24 I 1984. Na pierwszym Zjeździe zostały wybrane władze na miejsce tymczasowego zarządu z prezesem dr. Andrzejem Cieślakiem.

Przygotowaniom do II Zjazdu, który odbył się 11 VI 1988 roku towarzyszyły dalsze dyskusje nad kształtem ideowo-programowym Stowarzyszenia.

Dotyczyły one głównie zbliżenia do organizacji międzynarodowych zajmujących się oświatą, współpracy z Ministerstwem Oświaty i Wychowania, współdziałania z Komitetem Ekspertów ds. Edukacji Narodowej, organizowania wydawnictw mogących

być narzędziem dla upowszechniania działalności Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, wejścia do badań międzynarodowych zajmujących się stosunkami Wschód–Zachód oraz przygotowania biuletynu oświaty dorosłych w języku angielskim, jako ważnego narzędzia komunikowania się z zagranicą.

Zaczynały się prace nad organizowaniem seminariów i letniej szkoły andragogicznej, mającej się stać w przyszłości ważnym forum wymiany myśli z dziedziny oświaty dorosłych.

Przeglądu rozwoju tych prac oraz oceny dokonano na II Zjeździe Stowarzyszenia. Warto wszak pamiętać, że był to okres ciągle jeszcze przewagi instytucji państwowych nad społecznymi, chociażby przez to, że centralne władze oświatowe, wspierając organizacje społeczne finansowo, uzależniały je od siebie. Nieprzypadkowo zatem SOP tworzyło własne podstawy finansowe mogące zapewnić niezależność we właściwej działalności.

Sprawa samodzielności stowarzyszeń m.in. przez zabezpieczenie finansowe była w okresie między II i III Zjazdem ważnym nurtem sporu ideowego. Zwolennicy pracy na zasadach wyłącznie społecznych byli w rzeczywistości zwolennikami otrzymywania dotacji państwowych, a więc odchodzili od zasady odpowiedzialności za siebie. W konsekwencji wspomnianych sporów zwyciężył kierunek drugi, polegający na tworzeniu własnych podstaw finansowych i zabezpieczaniu przez to działalności statutowej, oświatowej. Okazał się on bardzo trudny w realizacji, ale w sumie owocny.

W przygotowaniach do III Zjazdu Stowarzyszenia ważne miejsce zajęła deklaracja i program działalności na lata najbliższe i w dalszej perspektywie. Nie obeszło się bez bardzo ostrych dyskusji. Przemiany zapoczątkowane w 1989 roku dotyczyły całości spraw społeczno-ekonomicznych i politycznych. Nie mogły nie dotknąć również spraw oświatowych i ideowych. Powróciły kwestie aideo logiczności, występowały odreagowania na mizm ideologiczny, wreszcie nie brakowało chęci przekształcenia się formalnego niektórych osób, zbyt angażujących się w przeszłości jednostronnie, aby w oczach innych uzyskać obraz przynajmniej neofity. Osoby te były przeciwne nawet słowu deklaracja. Takie poglądy i postawy okazały się w sumie nieprzekonujące i delegaci na III Zjazd, który odbył się 14 XII 91 r. przyjęli deklarację Stowarzyszenia Oświatowców Polskich i program działania w następującym brzmieniu. Przytaczamy dokumenty te w całości, ponieważ nie były dotąd publikowane.

Deklaracja Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

- Stowarzyszenie Oświatowców Polskich jest dobrowolną organizacją osób fizycznych i prawnych, mającą na celu czynienie dobra przez działalność oświatową, kulturalną i gospodarczą.
- Stowarzyszenie jest organizacją otwartą dla wszystkich jednostek, niezależnie od ich narodowości, wyznania i poglądów.
- Stowarzyszenie, będąc organizacją o charakterze uniwersalnym, uznaje ponadczasowe wartości etyczne wytworzone w kulturze europejskiej i światowej. Jako szczególnie

cenne wartości służące poznaniu i działaniu uważa racjonalizm mogący być narzędziem w wyjaśnianiu zjawisk i przewidywaniu skutków działań jednostek i społeczności ludzkich.

- Stowarzyszenie jest organizacją stwarzającą warunki dla rozwoju każdej jednostki ludzkiej, szczególnie osób starszych, w utrzymaniu jej godności i osiągnięciu postawionych celów w sferze duchowej i materialnej.
- Stowarzyszenie jest zwolennikiem wieloparadygmatowości w polskiej oświacie i stwarza warunki dla ich zaistnienia w szczególnych ogniwach stowarzyszenia.
- Stowarzyszenie bierze udział we współpracy z organizacjami oświatowo-kulturalnymi i naukowymi w skali światowej i regionalnej, w pracach nad rozwojem teorii i praktyki edukacyjnej. Ideę kształcenia ustawicznego stowarzyszenie uznaje za ważny fundament dla tworzenia nowoczesnych systemów oświatowych.
- Stowarzyszenie zabezpiecza swoje funkcjonowanie przez tworzenie podstaw materialnych i rozwój organizacyjny.
- Stowarzyszenie jako organizacja społeczna współdziała z instytucjami naukowymi, państwowymi, kościołami i związkami wyznaniowymi, organizacjami oświatowymi o identycznym i pokrewnym charakterze, dla skuteczniejszego rozwiązywania problemów oświatowo-kulturalnych.

Program działania Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

Deklaracja i statut Stowarzyszenia Oświatowców Polskich odpowiadają na pytania – czym jest ta organizacja i jakie są jej cele. Program natomiast ma odpowiadać na pytanie – w jaki sposób pragnie się osiągnąć określone cele.

Działalność stowarzyszenia skupiać się będzie na kilku ważnych dla jednostek i grup społecznych sferach. Do nich zaliczamy:

- 1) rodzinę,
- 2) pracę zawodową,
- 3) działalność oświatowo-wychowawczą,
- 4) działalność kulturalną,
- 5) działalność naukową,
- 6) działalność gospodarczą.

Ad 1) Działalność w rodzinie

- Tworzenie warunków dla zdobywania wiedzy i umiejętności niezbędnych w życiu rodziny, ze szczególnym podkreśleniem konieczności umacniania trwałości rodziny i wzajemnych obowiązków jej członków.
- Prowadzenie działalności oświatowej na rzecz uczenia się gospodarności, profilaktyki zdrowotnej, higieny i ekologii w najbliższym otoczeniu.
- Tworzenie warunków dla rozwijania umiejętności hobbystycznych u osób w różnym wieku, a szczególnie wśród ludzi starszych.

- Organizowanie wspólnie z innymi organizacjami uniwersytetów III wieku jako sprawzonej formy umożliwiającej ludziom w wieku starszym pełnię życia.

A 2) Praca zawodowa

- Tworzenie warunków dla zdobywania kwalifikacji zawodowych odpowiadających potrzebom rynku pracy w bliższej i dalszej perspektywie.
- Tworzenie warunków dla podnoszenia kwalifikacji zawodowych, ich aktualizacji, adaptacji w nowych miejscach pracy oraz zmiany kwalifikacji jako jednej z form przeciwstawiania się bezrobociu.
- Organizowanie działań społeczno-oświatowych wśród bezrobotnych, zapobiegających m.in. degradacji ich osobowości w nieznanych dotychczas warunkach.
- Tworzenie warunków dla rozwoju działalności w swoich nowo utworzonych warsztatach pracy.

Ad 3) Działalność oświatowo-wychowawcza

- Tworzenie warunków dla wychodzenia poszczególnych jednostek z zagubienia w problemach współczesnego świata, w konkretnych środowiskach. Przychodzenie ze szczególną pomocą osamotnionym w swoim zagubieniu, a przez to najczęściej również cierpieniu.
- Tworzenie warunków, aby treści, metody i formy działalności oświatowo-wychowawczej były dobierane z udziałem wszystkich uczestników procesów edukacyjnych. Będą one przez to skuteczniej służyć poszczególnym jednostkom i grupom społecznym w uczeniu się sterowania własnym losem, szczególnie zaś w uczeniu się przedsiębiorczości, odpowiedzialności, a przez to osiągnięcia chociażby małych sukcesów.
- Tworzenie warunków dla powstania klimatu wzajemnego zaufania, a przez to udzielania wzajemnej pomocy między jednostkami i grupami społecznymi.

Ad 4) Działalność kulturalna

- Tworzenie warunków dla rozwoju kultur regionalnych, wiązania ich z kulturą narodową, europejską i światową. Rozwój tych kultur możliwy będzie jedynie przez udział jednostek, które przez tę działalność będą bogaciły duchowo siebie i innych.
- Tworzenie warunków dla pomnażania tradycji kulturowych w mieście i na wsi, dla nadążania za tym, co pożądane i jest zgodne z potrzebami jednostek i grup społecznych. Rozwijanie kultury obyczajów według norm ogólnoludzkich, kultury stołu, kultury języka, a w konsekwencji stylu życia wartości najwyższych.

Ad 5) Działalność naukowa

- Tworzenie warunków dla badań naukowych z dziedziny oświaty dorosłych, które przyniosą diagnozy i projekty rozwiązań potrzebnych praktyce oświatowej.
- Współdziałanie w badaniach naukowych z ośrodkami naukowymi w kraju i za granicą.
- Upowszechnianie wyników badań przez działalność wydawniczą własną i w koordynacji.

Ad 6) Działalność gospodarcza

- Tworzenie warunków dla zdobycia środków materialnych na działalność statutową. Działalność oświatowo-wychowawcza i kulturalna musi mieć podstawy finansowe zdobyte przez SOP i jego przedsiębiorstwa lub fundacje.

- Gospodarka środkami finansowymi powinna być racjonalna i zmierzać do ich pomnażania różnymi sposobami.

Formy działalności Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

- Formy działalności są pochodną celów i treści oraz możliwości kadrowych.
- Wśród form wystąpią zapewne wielokrotnie sprawdzone, jak też dotychczas występujące bardzo rzadko. Obok odczytów, konferencji, seminariów, kursów i różnorodnych form samokształcenia, pojawiają się zapewne konwersatoria, grupy dyskusyjne w zespołach branżowych, może nawet kluby na wzór amerykańskich czy skandynawskich.
- Szczególne znaczenie mogą mieć spotkania międzynarodowe organizowane w Polsce. Ich rola inspirująca powinna być wykorzystana dla doskonalenia własnej działalności.
- Działalność stowarzyszenia powinna być wynikiem działalności aktywnego społecznego, a zatem osób czerpiących satysfakcję z dzielenia się swoją wiedzą i umiejętnościami z innymi. Nie wyklucza to pozyskiwania innych osób kompetentnych pracujących na zasadach gratyfikacji moralno-finansowych.

Dotychczas została przeprowadzona droga formowania się idei przewodnich Stowarzyszenia Oświatowców Polskich od jego założenia do III Zjazdu, na którym przyjęta została deklaracja i program realizowany do IV Zjazdu, a więc do czerwca 1996 roku. Wypada teraz dokonać próby odpowiedzi na drugi człon zagadnienia zawarty w tytule opracowania. Chodzi mianowicie o treści, zasady, metody i formy realizacji wypracowanych idei przewodnich i celów SOP.

Działalność na rzecz doskonalenia systemu edukacji

Ten kierunek prac stowarzyszenia był widziany w różnej skali od początku. Występował jednak z różnym natężeniem, w zależności od posiadanych sił ludzkich. Wyraźniejszy przejaw poglądów będących panującymi w stowarzyszeniu miał miejsce w okresie lat 1987–1989, gdy pracował nad raportem Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej. Przedłożone zostały w tym czasie liczne dezyderaty z pola oświaty dorosłych, w tym kształcenia zawodowego. Równoległe stowarzyszenie współdziałało z resortem edukacji oraz Pracy, a szczególnie z instytutami Ministerstwa Oświaty i Wychowania. Ujawniło się w poszerzaniu badań centralnych nad oświatą dorosłych oraz w publikacjach na łamach „Oświaty Dorosłych” i innych czasopism oraz w opracowaniach monograficznych.

Gdy dezyderaty stowarzyszenia nie znalazły odbicia w ustawie o systemie oświaty w 1991 roku, stowarzyszenie przystąpiło do jej krytyki i zgłaszania sugestii nowelizacji, przede wszystkim w dziale oświaty dorosłych. Znaczący był wkład stowarzyszenia przez swoich członków w przygotowanie projektu ustawy o oświacie dorosłych. Wprawdzie nie weszła ona na drogę legislacyjną, to jednak w noweli do obowiązującej ustawy znalazły się idee zgłaszane przez stowarzyszenie.

Najważniejsze działania na tym polu ze strony stowarzyszenia zaistniały przez organizację kilkudziesięciu szkół niepublicznych o interesujących nowatorskich programach i zgromadzeniach nauczycieli-społeczników, podejmujących trudną problematykę wychowawczą nastawioną na przyszłość, głównie w postaci relacji wychowawcy-wychowankowie.

Współdziałanie na rzecz edukacji dorosłych

Na płaszczyźnie prowadzonej Wiosennej Szkoły Andragogiki oraz przez udział w licznych konferencjach krajowych i międzynarodowych stowarzyszenie stało się znaczącym lepiszczem różnych osób i organizacji zajmujących się oświatą dorosłych. Przyczyniło się przez to do tworzenia i działania gremium zainteresowanych organizacji dla wspólnego przedstawienia różnym adresatom problemów ważnych dla oświaty dorosłych. Jednym z najważniejszych wydarzeń w roku 1993 była współinicjatywa czterech organizacji i instytucji, a mianowicie: Międzyresortowego Centrum Naukowego Eksploatacji Majątku Trwałego w Radomiu, Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej i Związków Zakładów Doskonalenia Zawodowego, dla powołania i wydawania kwartalnika „Edukacja Dorosłych” jako czynna odpowiedź na zawieszenie a faktyczną likwidację w 1990 roku przez ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej miesięcznika „Oświata Dorosłych”.

Przez udział w międzynarodowych sympozjach organizacji wolontarystycznych stowarzyszenie dopracowało się koncepcji opracowania terminologii oraz zarysu pedagogii organizacji społecznych oświatowych. Jest to próba, jak się wydaje poważna, rozwijania idei edukacji ustawicznej na polu międzynarodowym.

Idee humanistyczne i realizacja formułowanych celów

Stowarzyszenie poprzez swoich członków uczestniczących w spotkaniach w różnych środowiskach upowszechniało (i czyni to nadal), idee koegzystencji, wieloparadygmatowości, poszanowania poglądów bardzo nawet zróżnicowanych, możliwość współdziałania w połączeniu z konkurencją w realizacji ważnych zadań społecznych, głównie na terenie oświaty dorosłych.

Jest to ten rodzaj działalności, który jest trudno mierzalny, a przez to być może nie od razu zauważalny i niedoceniany w wielu środowiskach. Jednakże oglądany i analizowany z perspektywy czasu, prawdopodobnie przynoszący wiele ważnych zmian w postawach ludzkich istotnych dla społeczeństwa.

Najskuteczniejszą formą w tych zakresach okazują się rozmowy spontaniczne, kulturalowe na konferencjach, seminariach i sympozjach, przy okazji spotkań, a głównie w siedzibach stowarzyszenia na terenie kraju. Nie mniej istotne okazały się dyskusje wokół informacji i sprawozdań Zarządu Głównego i w Oddziałach z pracy w okresach rocznych

i między zjazdami. W Zarządzie Głównym powstał w sposób naturalny, na zasadach dobrowolności swoisty sztab („trust mózgów”) wytwarzający kolejne idee przewodnie i projekty, które poddane szerszemu oglądowi są upowszechniane lub „odesłane” do dalszej inkubacji.

Można zatem powiedzieć, że idee przewodnie są niezbędne dla istnienia takiej organizacji społecznej, jaką jest Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Natomiast doświadczenie pokazuje, że trzeba wiele wysiłku wkładać ze strony władz statutowych, jak też aktywność w wyzwalanie inicjatywy dla tworzenia nowych treści, a szczególnie form i metod. Są one dalekie od wyczerpania, szczególnie wtedy, gdy następować będzie dalszy rozwój ilościowy stowarzyszenia we wszystkich pokoleniach. Czasy bowiem się zmieniają, a przez to i oczekiwania w zakresie oświaty dorosłych.

XV lat to dużo, ale jednocześnie niewiele dla organizacji społecznej, podejmującej szeroki i złożony krąg zagadnień z dziedziny oświaty i kultury. Spojrzenie na dorobek i braki dotychczasowe pomoże zapewne sformułować pełniejszy, bardziej odpowiadający potrzebom współczesnym i przyszłym pokoleniom program. Jego realizacja przyniesie, mamy nadzieję, zadowolenie wielu jednostkom i zespołom ludzkim w Polsce i w skali europejskiej.

Stanisław Kaczor

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

DZIAŁALNOŚĆ OŚWIATOWA I WYDAWNICZA STOWARZYSZENIA OŚWIATOWCÓW POLSKICH

Z deklaracji, programu i statutu wynika, że głównym celem istnienia Stowarzyszenia Oświatowców Polskich jest działalność oświatowa. Zadaniem jej jest stowarzyszenie różnorodnych sytuacji, w których poszczególne jednostki będą dokonywały w sobie zmian według własnych i społecznych celów.

Poszukiwanie pól działalności oświatowej

Wprawdzie oświata dorosłych w Polsce miała w przeszłości dość wyraźnie określone pola działalności, to jednak przy tworzeniu Stowarzyszenia Oświatowców Polskich nie było to takie oczywiste. Świadczą o tym dyskusje towarzyszące tworzeniu programu i planów pracy w Zarządzie Głównym. Poszukiwania wspomnianych pól działalności oświatowej były ściśle związane z samodzielnością Stowarzyszenia, a więc także z podstawami finansowymi.

Najbardziej naturalnym polem, a jednocześnie wymagającym stałej troski byli nauczyciele pracujący z dorosłymi w szkołach. Był to bowiem okres znacznego spadku ilościowego tych instytucji oraz zagrożeń specyfiki pracy dydaktyczno-wychowawczej z dorosłymi. Poszukiwano więc sposobów odnowienia zerwanych więzi w tych środowiskach i nadania im nowych kierunków spojrzenia i przez odpowiednie zabiegi samokształceniowe zmiany na lepsze.

Drugim polem oczekującym pomocy ze strony nowego stowarzyszenia były środowiska oświatowców pozaszkolnych. Był to również czas znacznego regresu kształcenia się w formach kursowych i innych, to jednak większość oświatowców pozaszkolnych zdawała sobie sprawę z przejściowości tej sytuacji. Prowadzone badania w tej dziedzinie zapowiadały możliwość szybkiego wzrostu zapotrzebowania na edukację pozaszkolną.

Ważnym środowiskiem w sensie przyszłościowym okazali się organizatorzy różnych form edukacji dorosłych. Byli to zarówno doświadczeni kierownicy różnych form w zakładach pracy, jak też ośrodków specjalizujących się w dokształcaniu i doskonaleniu zawodowym oraz rozwoju ogólnym ludzi.

W początkowym okresie działalności stowarzyszenia naturalnym problemem działalności były środowiska urzędowe edukacji, a więc ministerstwo i kuratoria. One bowiem praktycznie decydowały nie tylko o wspieraniu finansowym oświaty dorosłych, ale także mogły ułatwiać lub utrudniać działalność we wszelkich formach oświaty dorosłych. Zostały m.in. podjęte próby badań nad Centrami Kształcenia Ustawicznego w kontekście założeń i faktycznych osiągnięć. Niestety nie były kontynuowane, właśnie ze względu na stanowisko resortu, który na początku podjął się sfinansowania badań.

Ukształtowanie się terenów działalności SOP

Przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych był tym okresem, który wyjaśnił wiele sytuacji wraz z przemianami społeczno-ekonomicznymi i politycznymi w Polsce. Władze i aktywność stowarzyszenia zdały sobie na podstawie podjętych prób sprawę z tego, że konieczne jest kształcenie czołówki intelektualnej stowarzyszenia i integrowanie wysiłków dotychczas mających miejsce w poszczególnych województwach. Powstała i została zrealizowana idea seminariów skupiających większość osób zajmujących się naukowo lub organizacyjnie sprawami oświaty dorosłych. Tak powstały seminaria o nazwie „Luna”, a następnie Wiosenna Szkoła Andragogiki.

Prowadzono od tego czasu liczne wykłady, odczyty, seminaria związane z oświatą dorosłych, przez osoby biorące udział we wspomnianych sesjach Wiosennej Szkoły Andragogiki. Spotkania takie okazały się z czasem trwałym elementem działalności oświatowej stowarzyszenia.

Interesującą formą oświatową w stowarzyszeniu stał się przez kilka lat Klub Oświatowca „Promień” w Warszawie. Nawiązywał on do doświadczeń w Skandynawii, Ameryce, Anglii oraz Uniwersytetów Ludowych. Funkcje tego klubu zostały wprowadzone na pierwszym zebraniu. Miały one być:

- 1) swoistym antidotum na izolację wielu jednostek,
- 2) środkiem zaradczym przeciw zepchnięciu wielu jednostek na margines lub w nicłość,
- 3) azylem w zespole dla wielu jednostek,
- 4) miejscem zdobywania wiedzy praktyczno-teoretycznej w postaci bardzo skondensowanej,
- 5) środowiskiem, w którym można nie tylko brać, ale dawać,
- 6) miejscem, gdzie dokonuje się selekcji wiedzy, poglądów, swoistego oczyszczania się,
- 7) zachętą do stawania się bogatszym, lepszym, ofiarniejszym,
- 8) tworzeniem parasola przed skutkami „psychicznego kwaśnego deszczu” i miejscem ustawicznego odradzania się.

Forma klubu w warunkach warszawskich okazała się nietrwała i po pewnym czasie klub przestał istnieć. Wydaje się jednak, że sama idea, być może zmodyfikowana ze względu na czasy, w jakich żyjemy, może się odrodzić i przynieść pożytek wielu ludziom.

Początek lat dziewięćdziesiątych, po ukazaniu się nowej ustawy o systemie oświaty, która wprowadziła pojęcie szkoły niepublicznej, sprzyjał inicjatywie powstania szkół społecznych Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

Być może główny animator powoływania szkół społecznych SOP prezes Zarządu Głównego Zbigniew Kuźmiński nie przewidywał szybkiego ich rozwoju i znaczenia w systemie edukacyjnym w wielu środowiskach. A to na skutek braku bazy materialnej, ni-
 kłych doświadczeń prawno-organizacyjnych i kadr doświadczonych na tym relatywnie nowym polu. Co ważniejsze, że nie chodziło stowarzyszeniom jedynie o powoływanie szkół, które będą tworzyły warunki dla zdobycia zawodów potrzebnych na rynku pracy i przez to wypełnienie luk nie zagospodarowanych przez szkoły publiczne. Od początku, bardziej lub mniej konsekwentnie skupiono się nad poszukiwaniem formuły dla tworzenia szkół społecznych, ze wszystkimi ich atrybutami wypracowanymi przez polską myśl pedagogiczną na przestrzeni wieków, z dostosowaniem do czasów współczesnych i przyszłości.

Do połowy roku 1996 powstały 22 szkoły zorganizowane przez SOP głównie o specjalnościach ekonomicznych, od poziomu średniego do wyższego. Najwięcej na poziomie policealnym. Bardzo dobrze spełniają swoje funkcje szkoły w pewnym sensie unikalne, jak: kosmetyczne czy optyczne. Spełniają też w wielu przypadkach ważną funkcję społeczno-opiekuńczą dla młodzieży zagubionej na skutek zdarzeń losowych. Sprzyjający klimat dla takich jednostek w szkołach Stowarzyszenia spowodował wielki napływ młodzieży, zmuszający do powoływania nowych jednostek organizacyjnych i kierunków kształcenia.

Godnym odnotowania zjawiskiem jest podjęcie przez szkołę we Wrocławiu prób integracji osób niepełnosprawnych z większością uczących się, określanych jako sprawni. Doświadczenia w tej ważnej dziedzinie mogą okazać się przydatne dla innych szkół, które będą miały odpowiednie warunki w infrastrukturze i odpowiednio przygotowaną kadrę.

Można zaryzykować twierdzenie, że najważniejszym osiągnięciem szkół prowadzonych przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich jest to, że koncepcje, dobór tre-

ści kształcenia, programy wychowawcze, formy i metody były tworzone przez każdą szkołę i na forum dyrektorów.

Od początku istnienia szkół odbywały się konferencje metodyczne kadr kierowniczych, na których przedmiotem oglądu, wymiany doświadczeń oraz konfrontacji tego z teorią pedagogiczną, stawały się wybrane trudne zagadnienia stojące przed zespołami wspólnot szkolnych.

Chcąc otrzymać uprawnienia szkół publicznych trzeba było przyjąć wymagania programowe przypisane przez władze oświatowe. Jednocześnie jednak każda szkoła, odpowiadając na zapotrzebowanie społeczności lokalnych i rynku pracy starała się tworzyć programy autorskie, które, wsparte odpowiednimi formami i metodami, będą odpowiadać tym oczekiwaniom. Najistotniejsze wydaje się jednak to, że całe „wnętrze” szkoły powstało przy udziale nauczycieli, uczących się otoczenia lokalnego. Oczywiście wkład nauczycieli musiał być z racji ich kwalifikacji pedagogicznych największy.

Założenie, że każda szkoła społeczna SOP będzie się dorabiać własnej, niepowtarzalnej osobowości, doprowadziło w 1995 roku do podjęcia na konferencji dyrektorów tematu przyszłościowego: Jakimi mogą być szkoły Stowarzyszenia Oświatowców Polskich? Konferencja poprzedzona została kilkoma dyskusjami na posiedzeniach rad pedagogicznych, aby można było pełniej rozważyć perspektywiczne zadania, głównie w sferze wychowania.

Ambitne zamierzenia przyszłościowe dydaktyczno-wychowawcze powodują konieczność stałej troski i inwestycje infrastrukturalne. Nie można bowiem przygotować do zawodu bez gabinetów i pracowni odpowiadających potrzebom przyszłości.

Kształtujący się rynek oświatowy spowodował powstanie nowej funkcji, jaką jest rozpoznanie rynku pracy. Kontakty nauczycieli z zakładami pracy, z organizacjami i instytucjami doradczymi, a szczególnie z urzędami pracy wymagają doskonalenia tych pierwszych, aby byli pełnoprawnymi partnerami wspomnianych instytucji. Trzeba jednak pamiętać, że jest to proces długotrwały i to, co dziś jest wystarczające, jutro i w dalszej perspektywie okaże się niewystarczające i zmusi do dalszego doskonalenia.

Trudno prognozować na dłuższy czas rozwój szkół niepublicznych. Jedno wszak wydaje się bardzo prawdopodobne, a mianowicie, że chcąc być użytecznym i zapewnić sobie klientów, muszą się stale wewnątrznie doskonalić. Zapewni to konkurencyjność naturalną wobec mniej dbających o siebie podmiotów oświatowych.

Kolejnym polem działalności oświatowej to ekologia. Od niewielkich stosunkowo nieśmiałych prób w organizowaniu seminariów z tego zakresu osiągnęła rozmiary bardzo znaczące. Treści ekologiczne skierowano za pomocą regionalnych i mniejszych konferencji, odczytów i seminariów do środowisk szkolnych, a nawet przedszkolnych oraz mieszkańców wsi i mniejszych miast. Ma to miejsce przy znaczącym wsparciu Ministerstwa Ochrony Środowiska i fundacji zajmujących się tymi zagadnieniami. Główny organizator tej działalności – Michał Strutyński – stworzył odpowiedni klimat i podstawy organizacyjno-finansowe, zapewniając przez to trwałość tego nurtu oświatowego w SOP.

Utrzymały się, a może nawet rozwinęły, formy spotkań, odczytów, seminariów organizowanych przez oddziały wojewódzkie, ośrodki metodyczne i szkoły z nauczycielami, dyrektorami szkół dla dorosłych itp. Jest to poważne źródło wiedzy i doświadczeń dla Zarządu Głównego SOP. Będąc w licznych kontaktach z praktykami oświatowymi, radząc się ich, można bardziej optymalnie kierować realizacją celów oświatowych stowarzyszenia.

Przedstawiciele stowarzyszenia występowali z referatami na konferencjach krajowych i zagranicznych, ważnych dla rozwoju teorii i praktyki edukacji dorosłych. To właśnie z kręgu SOP wyszła idea określenia oświaty dorosłych ruchem społecznym. Można też mówić o zapoczątkowaniu prac koncepcyjnych nad słownikami terminologicznymi edukacji dorosłych i teorią stowarzyszeń społecznych oświatowych.

Upowszechnianie edukacji dorosłych

Początki w tym zakresie jak i inne rodzaje działalności były trudne. Stosunkowo łatwo było zamieszczać informacje o sprawach metodycznych, jak też o zdarzeniach organizacyjnych na łamach miesięcznika „Oświata Dorosłych”. Redaktorami naczelnymi byli bowiem: Kazimierz Wojciechowski – pierwszy prezes SOP, jak też pod koniec lat osiemdziesiątych, gdy miesięcznik redagował prezes Andrzej Cieślak. Nie chodziło wszak tylko o tego rodzaju upowszechnienie. Powstała zatem inicjatywa wydawania zwartych publikacji z dziedziny teorii i historii oświaty dorosłych oraz słownika biograficznego o wybitnych postaciach z tego terenu. Miał to być początek poważnie potraktowanego Muzeum Oświaty Dorosłych. Ukazało się w latach osiemdziesiątych kilka propozycji, ale nie odegrały one roli znaczącej w upowszechnianiu idei edukacji dorosłych.

Gdy w 1990 roku centralne władze oświatowe zawiesiły, a faktycznie zlikwidowały czasopismo „Oświata Dorosłych”, zabrakło miejsca nawet na upowszechnianie faktów i przemyśleń z bieżącego życia SOP. Poważną trudnością były kwestie finansowe, ponieważ zasady gospodarki wolnorynkowej wkroczyły również do wydawnictw. Jednocześnie jednak skróciły się terminy druku, co uaktualniło przekazywane informacje.

Niepowodzeniem zakończyły się próby wydawania pod koniec lat osiemdziesiątych biuletynu stowarzyszenia o zasięgu krajowym, jak też w języku angielskim, dla stworzenia narzędzia porozumienia się z zagranicą. Udało się wydać po jednym numerze wspomnianych publikacji.

Gdy z końcem 1990 roku zlikwidowany został Instytut Kształcenia Zawodowego zajmujący się również edukacją dorosłych powstał problem wydania czasopisma o charakterze naukowym „Pedagogika Pracy”. Na szczęście pojawił się wydawca: Międzyresortowe Centrum Naukowe Eksploatacji Majątku Trwałego, a dyr. Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr w tym Centrum dr inż. Henryk Bednarczyk wyraził chęć kooperacji ze Stowarzyszeniem Oświatowców Polskich. Powstały nowe możliwości publikowania. Z czasem do wydania „Pedagogiki Pracy” przystąpiły inne organizacje i instytucje.

We wszystkich liczących się środowiskach zajmujących się edukacją dorosłych zdawano sobie sprawę z tego, że bez specjalistycznego czasopisma o przynajmniej kwartalnym okresie ukazywania się, nie można będzie obszernie prezentować problematyki ważnej społecznie. Po raz pierwszy zarys koncepcji czasopisma poświęconego oświacie dorosłych został przedyskutowany na seminarium nauczycieli badaczy w 1992 roku w Białej. Postanowienie w tej sprawie ze strony: Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr MCNEMT w Radomiu, Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, Towarzystwa Wiedzy Powszechnej oraz Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego zapadło w maju 1993 roku podczas sesji Wiosennej Szkoły Andragogiki w Kaliszu. Jesienią tego roku ukazał się pierwszy numer kwartalnika „Edukacja Dorosłych”. Czasopismo wychodzi regularnie i wyraźnie zaznaczyło się w problematyce oświaty dorosłych. Oznacza to jednocześnie konieczność skupiania wokół pisma nowych autorów, dbanie o wysoki poziom merytoryczny zamieszczanych artykułów, wychodzenie naprzeciw oczekiwaniom dotychczasowych i potencjalnych czytelników.

Powołanie w krótkim czasie czasopisma „Edukacja Dorosłych” stało się dowodem na skuteczność zespołowej działalności organizacji i instytucji zainteresowanych ważnym przedsięwzięciem.

Nie brakowało inicjatyw wydawniczych w kilku oddziałach wojewódzkich SOP. Oddziały w Łodzi, Wrocławiu, Częstochowie, Toruniu publikowały wyniki badań sondażowych dotyczących oświaty dorosłych, wskazówki metodyczne dla nauczycieli oraz inne związane z potrzebami danego środowiska. Na szczególne podkreślenie zasługuje działalność prezesa Oddziału Woj. SOP w Toruniu Antoniego Starka, który prowadzi ze skutkiem pozytywnym wydawanie podręczników do geografii w szkołach średnich wraz z zeszytami do ćwiczeń oraz podręczników i poradników dla szkół odzieżowych. Działalności wydawniczej w Toruniu towarzyszy marketing i konferencje metodyczne dla doradców z tej dziedziny kształcenia.

Wreszcie warto wspomnieć o wspieraniu organizacyjno-finansowym wartościowych pozycji pedagogicznych nie tylko z kręgu edukacji dorosłych. Czy zawsze te przedsięwzięcia były udane, można mieć wątpliwości. Przede wszystkim dlatego, że nie wszyscy autorzy docenili do końca to, o co zabiegali na początku.

Wymienione zostały jedynie najważniejsze pola oraz formy działalności oświatowej Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w okresie piętnastolecia istnienia. Od pewnej bezradności wobec licznych trudności do pełnej rozmachu działalności, oto ogólny rys drogi, jaką przeszło stowarzyszenie.

Perspektywy mogą być bardzo dobre, jeżeli będzie przestrzegana zasada dbałości o wysoki poziom usług edukacyjnych w szkołach, na kursach, konferencjach, seminariach oraz na łamach czasopism.

„LUNA” I WIOSENNA SZKOŁA ANDRAGOGIKI

W niniejszym artykule przedstawię problemy dotyczące w zasadzie jednego kierunku prac naukowo-dydaktycznych w dziedzinie edukacji dorosłych, realizowane w dwóch różnych formach organizacyjno-programowych.

Do tych form zaliczam:

I. Letni Uniwersytet Andragogiki „Luna” w latach 1989–1990.

II. Wiosenna Szkoła Andragogiki „WSA” w latach 1984-1995.

Oba kierunki i obie formy podejmowania prac miały podstawowy wspólny cel, którym jest integracja i wymiana doświadczeń środowiska oświaty dorosłych oraz ocena stanu polskiej edukacji dorosłych i wypracowanie wniosków na rzecz jej dalszego rozwoju i doskonalenia.

Cele te realizowano na konferencjach, sesjach i seminariach. Takie programowanie i taka organizacja spotkań sprzyjały wyzwaniu twórczej aktywności uczestników, wymianie doświadczeń, jak też integracji środowisk naukowych i praktyków szkolnej i pozaszkolnej edukacji dorosłych oraz organizatorów i sponsorów różnych form oświaty dorosłych.

Letni Uniwersytet Andragogiczny „Luna” w latach 1989–1990

Podstawowym celem Ogólnopolskich Sesji Dydaktyczno-Naukowych Letniego Uniwersytetu Andragogicznego „Luna” SOP była integracja członków SOP, integracja środowisk naukowych i praktyków edukacji dorosłych, wymiana doświadczeń oświatowych, poznawanie aktualnych tendencji w pracy oświatowej w środowisku dorosłych, poznanie aktualnych potrzeb i kierunków rozwoju oświaty dorosłych, przygotowanie uczestników sesji do nowych form aktywności, a zwłaszcza do analizy problemów alfabetyzacji i pracy Uniwersytetów Ludowych oraz przygotowanie do nowych form aktywności w ramach działalności Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

Programy sesji zakładały też omówienie stanu i potrzeb oświaty dorosłych w Polsce, współczesnych tendencji oświatowych w innych krajach, tendencji społecznej działalności oświatowej w Polsce, aktualnych kierunków i zadań działalności SOP oraz form współdziałania z innymi towarzystwami oświatowymi w Polsce i za granicą.

Ogólnopolskie Sesje Dydaktyczno-Naukowe Letniego Uniwersytetu Andragogicznego „Luna” Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich zorganizował dwa razy:

1. Letni Uniwersytet Andragogiczny „Luna” 1989 r. w Poznaniu;

2. Letni Uniwersytet Andragogiczny „Luna” 1990 r. w Poznaniu.

Kierownikiem Naukowym Ogólnopolskich Sesji był prof. Józef Pólturzycki, a opiekunem z ramienia ZG SOP mgr Zbigniew Kuźmiński, Prezes ZG SOP.

Problematyka obrad obejmowała:

1. Potrzeby i kierunki przemian oświaty dorosłych w Polsce.
2. Problemy alfabetyzacji i szkolnictwa podstawowego dla pracujących.
3. Metody i formy pracy oświatowej wśród dorosłych.
4. Uniwersytety Ludowe i ich wychowawcze funkcje w oświacie dorosłych. Stan i kierunki rozwoju Uniwersytetów Ludowych w Polsce. Uniwersytety Ludowe w działalności Oświatowej SOP.
5. Kierunki rozwoju działalności oświatowej SOP. Współpraca z innymi stowarzyszeniami oświatowymi w kraju i za granicą. Organizacja i rozwój szkół społecznych prowadzonych przez ZG SOP.
6. Zainteresowanie kształceniem wśród dorosłych.
7. Rozwój kształcenia na odległość i systemu multimedialnego.
8. Uniwersytety dla dorosłych – tendencje rozwojowe.
9. Samokształcenie – podstawą pracy oświatowej wśród dorosłych i forma aktywności członków stowarzyszeń.
10. Problemy oświaty, kultury, życia rodzinnego, zawodowego i społecznego w życiu dorosłych. Aktywność zawodowa i społeczna w miejscu pracy i zamieszkania.

Wiosenna Szkoła Andragogiki „WSA” w latach 1984–1995

Wiosenną Szkołę Andragogiki powołano w 1984 roku przez podległy ówczesnemu Ministerstwu Oświaty i Wychowania były resortowy Instytut Kształcenia Nauczycieli, jako stałą formę wymiany doświadczeń pracowników nauki, nauczycieli i organizatorów oświaty dorosłych. Obecnie Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich programuje i organizuje ogólnopolskie sesje Wiosennej Szkoły Andragogiki we współpracy z Towarzystwem Wiedzy Powszechnej, Związkiem Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, Krajowym Urzędem Pracy i Instytutem Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Pierwszym Przewodniczącym Komitetu Naukowego Wiosennej Szkoły Andragogiki był już dziś nieżyjący wybitny uczony, człowiek wielkiego umysłu i serca oraz charakteru prof. Czesław Maziarz. Po Jego śmierci Przewodniczącym Komitetu Naukowego WSA został prof. Tadeusz Wujek, a Wiceprzewodniczącymi są: prof. Czesław Banach, prof. Ferdynand Imiewski, prof. Stanisław Kaczor i prof. Józef Skrzypczak. Sekretarzem Komitetu Naukowego WSA od chwili powołania do życia WSA jest mgr Bolesław Dylak. Komitet Naukowy pracuje w składzie 21 osób (patrz załącznik do niniejszego artykułu).

Do głównych zadań Wiosennej Szkoły Andragogiki należały:

1. Upowszechnianie dorobku andragogiki.
2. Wymiana myśli andragogicznej i doświadczeń praktyki oświaty dorosłych.

3. Integracja środowiska naukowego andragogiki i innych nauk wspierających oraz nauczycieli szkół dla pracujących i organizatorów pozaszkolnej oświaty dorosłych.
4. Analiza wpływu andragogiki na wyniki pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach dla pracujących i pozaszkolnej oświaty dorosłych.
5. Rozwijanie i doskonalenie komunikacji międzyludzkiej oraz komunikacji pomiędzy stowarzyszeniami i organizacjami oświaty dla dorosłych.
6. Rozwijanie motywacji do samokształcenia i doskonalenia zawodowego, sprzyjającego nauczycielom szkół dla pracujących do osiągania mistrzostwa w zawodzie nauczycielskim i zdobywania stopni specjalizacji zawodowej.

Program doskonalenia oświatowców w ramach Wiosennej Szkoły Andragogiki rozkładał się na ciągi tematyczne obejmujące cykle 2-letnie. Są one skoncentrowane na wybranych zagadnieniach ważnych i aktualnych z punktu widzenia teorii i praktyki oświaty dorosłych podzielonych na dwa nurty programowe: teoretyczno-poznawczy i empiryczny – realizowane przy czynnym współdziałaniu uczestników – pracowników nauki i praktyków oświaty dorosłych, na zasadach partnerstwa.

Nurt teoretyczno-poznawczy miał na celu rozwijanie świadomości andragogicznej pogłębienie naukowej podbudowy i teoretycznych uzasadnień dla poczynań modernizacyjnych w oświacie i wychowaniu dorosłych. Problematyka nurtu empirycznego dotyczyła różnych aspektów praktyki kształcenia w systemie szkolnym i pozaszkolnym. Miała na celu pogłębienie analizy doświadczeń i kształtowania podstaw innowacyjnych uczestników, tudzież wspomaganie działań związanych z inicjowaniem i wprowadzaniem nowych modeli andragogicznych do polityki oświatowej. Celem nadrzędnym, któremu podporządkowane były obydwa nurty tematyczne było unowocześnienie procesu dydaktyczno-wychowawczego w placówkach oświaty dorosłych, głównie poprzez andragogiczne doskonalenie nauczycieli i kadry pozaszkolnej oświaty dorosłych.

Program Wiosennej Szkoły Andragogiki koncentrował się na dwóch grupach zagadnień wybranych z zakresu:

1. Teorii i praktyki wychowania dorosłych.
2. Teorii i praktyki kształcenia w systemie szkolnictwa dla pracujących i w placówkach pozaszkolnych.

Nadto, jako zagadnienie pomocnicze program Wiosennej Szkoły Andragogiki obejmuje:

1. Kierunki i cele polityki oświatowej państwa oraz percepcja tej polityki przez praktykę.
2. Filozoficzne podstawy edukacji, zwłaszcza zagadnienia filozofii antropologicznej i etyki (filozofia człowieka) oraz zagadnienie etyki współczesnego społeczeństwa.
3. Psychologiczne podstawy kształcenia, w szczególności psychologiczne koncepcje osobowości i współczesne teorie uczenia się.
4. Wybrane zagadnienia socjologii wychowania, w szczególności: społeczne uwarunkowania i aspiracje edukacyjne społeczeństwa w warunkach reform społeczno-gospodarczych, system wartości a edukacja, uwarunkowania środowiskowe (zakład pracy, miasto, osiedle, wieś).
5. Potrzeby oświatowe społeczeństwa i możliwości ich zaspokajania.

W problematyce wychowawczej akcenty położono zarówno na analizę potrzeb w wychowaniu dorosłych w aspekcie przemian społecznych dokonujących się w Polsce, jak też analizę praktycznych podejść nauczycieli, oświatowców, animatorów, działaczy do realizacji celów wychowawczych dorosłych za pomocą odpowiednich metod i środków w świetle obserwacji i doświadczeń, a także w świetle teorii i badań empirycznych. Uwaga jest zawrócona na związki wychowania dorosłych z pracą zawodową, życiem rodzinnym, odpoczynkiem, uczestnictwem w kulturze i w życiu społeczno-produkcyjnym, a także na współzależność wychowania z kształceniem i samowychowaniem.

W programach poszczególnych sesji Wiosennej Szkoły Andragogiki uwzględniane były z jednej strony informacje naukowe o nowych ideach i koncepcjach kształcenia i wychowania dorosłych tworzone w obrębie nauk o wychowaniu na świecie i w Polsce i to z należyтым respektowaniem podejścia interdyscyplinarnego, z drugiej strony zaś – aktywna refleksja praktyków w postaci wymiany własnych przemyśleń, spostrzeżeń i propozycji doskonalenia procesów dydaktyczno-wychowawczych w oświacie dorosłych w konkretnych placówkach, w konkretny sposób. Każda sesja Wiosennej Szkoły Andragogiki oceniała aktualną sytuację w oświacie dorosłych, wydobywała problemy nurtujące praktyków i stawiała nowe problemy do rozważania wobec polityki oświatowej, nauki i praktyki.

Naczelną zasadą działania Wiosennej Szkoły Andragogiki była wielostronna aktywność jej uczestników w realizacji programu – ich twórczy wkład w poszczególne tematy, samokształcenia, systematycznego obserwowania zjawisk pracy oświatowej, analiza doświadczeń praktyki, udział w badaniach oświatowych, sterowanie wdrażaniem projektów i programów związanych z modernizacją procesów kształcenia i wychowania dorosłych.

Tematy posiedzeń plenarnych stanowiły podstawy dla referatów seminaryjnych, które miały z jednej strony rozwijać różne aspekty zagadnień i oświetlać je z różnych punktów widzenia, a z drugiej strony przedstawiać do dyskusji problemy nurtujące praktykę oświatową i wypracować wnioski do wdrażania w praktyce oświatowej.

W najbliższej przyszłości przewiduje się poprzedzanie sesji ogólnopolskich Wiosennej Szkoły Andragogiki regionalnymi seminariami naukowo-dydaktycznymi mającymi na celu:

1. Przygotowanie regionu do udziału w ogólnopolskiej sesji Wiosennej Szkoły Andragogiki tak pod względem naukowym, jak i praktycznym (diagnoza, analiza osiągnięć, określenie potrzeb, wysunięcie nowych problemów).
2. Doskonalenie andragogiczne nauczycieli szkół dla pracujących i pracowników placówek pozaszkolnej oświaty dla dorosłych (wymiana doświadczeń, samokształcenie, analiza terenowej rzeczywistości oświatowej oraz wyprowadzenie wniosków do pracy).
3. Rozwijanie współpracy kadry naukowej i praktyków oświaty dorosłych.

Przewodnią ideą Wiosennej Szkoły Andragogiki jest, by jej uczestnicy:

- głębiej i wszechstronniejszymi pojmowali problemy współczesne i tendencje oświaty dorosłych, zwłaszcza podstawy, źródła i kierunki modernizacji procesów oświatowych i struktur organizacyjnych,

- rozwijali zdolność obserwacji i prawidłowej oceny zjawisk oraz potrzeb oświatowych ludzi dorosłych w warunkach współczesnych, kształtowali umiejętności myślenia antycypacyjnego, alternatywnego i operowania warsztatem badań andragogicznych, wyrabiali postawy innowacyjne i badawcze,
- identyfikowali osobliwości procesu kształcenia i wychowania dorosłych i nastawiali się na urzeczywistnienie ich w praktyce, zwłaszcza na odcinku unowocześniania treści i metod nauczania, uczenia się, łączenia nauki i pracy produkcyjnej, interakcji nauczyciel – uczeń dorosły.

Programy ogólnopolskich sesji przygotowuje Komitet Naukowy Wiosennej Szkoły Andragogiki i przedstawia go Zarządowi Głównemu Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

Wiosenna Szkoła Andragogiczna na kolejnych sesjach odbywających się co dwa lata począwszy od 1984 roku zajmowała się następującymi tematami:

- Andragogika w służbie praktyki oświaty dorosłych (1984 r.);
- Osobliwości procesu kształcenia dorosłych (1986 r.);
- Wychowanie jako centralny problem teorii i praktyki oświaty dorosłych (1988 r.);
- Przemiany oświaty dorosłych wobec wyzwań XXI wieku (1990 r.);
- Edukacja Dorosłych wobec przemian społeczno-gospodarczych i kulturalno-oświatowych kraju (1993 r.);
- Przyszłość pozaszkolnej edukacji dorosłych (1995 r.).

W 1997 roku Wiosenna Szkoła Andragogiki na siódmej ogólnopolskiej sesji podjęła problem komunikacji międzyludzkiej oraz komunikacji stowarzyszeń i organizacji oświatowych i społecznych.

Życie wskazuje na potrzebę stałego podejmowania wybranych problemów andragogiki, psychologii człowieka dorosłego, metod pracy na krótkich kursach oświaty dorosłych. Więcej uwagi trzeba będzie poświęcić sposobom, drogom i metodom aktywizującym uczestnictwo ludzi dorosłych w podnoszeniu wiedzy ogólnej i zawodowej, ich twórcze uczestnictwo w kulturze i w życiu społecznym.

Komitet Naukowy „Wiosennej Szkoły Andragogiki”

- | | |
|-----------------------------|----------------------|
| 1. prof. Tadeusz Wujek | – przewodniczący |
| 2. prof. Czesław Banach | – wiceprzewodniczący |
| 3. dr Henryk Bednarczyk | – członek Prezydium |
| 4. mgr Bolesław Dylak | – sekretarz |
| 5. mgr Bożena Dunajska | – członek |
| 6. doc. dr Jan Frątczak | – członek |
| 7. prof. Ferdynand Iniewski | – wiceprzewodniczący |
| 8. prof. Stanisław Kaczor | – wiceprzewodniczący |
| 9. dr Stanisław Karaś | – członek |

10. mgr Zbigniew Kuźmiński	– członek Prezydium
11. doc. dr Mieczysław Malewski	– członek
12. doc. dr Mieczysław Marczuk	– członek
13. dr Jerzy Fr. Paduszek	– członek
14. dr Roman Patora	– członek
15. dr Janusz Pęcherz	– członek
16. prof. Tadeusz Plich	– członek Prezydium
17. mgr Andrzej Piłat	– członek
18. prof. Józef Skrzypczak	– wiceprzewodniczący
19. dr Stanisław Suchy	– członek Prezydium
20. prof. Edmund Trempała	– członek
21. dr Elżbieta Zmysłowska	– członek Prezydium

Zbigniew Kuźmiński

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

WSPÓLPRACA MIĘDZYNARODOWA STOWARZYSZENIA OŚWIATOWCÓW POLSKICH

Wprowadzenie

Każda społeczność o charakterze i zasięgu ogólnokrajowym wypełnia określone funkcje, zgodnie ze statutem i przyjętym programem.

W czasach, gdy świat stał się „globalną wioską”, obowiązkiem takiej organizacji społecznej jest nawiązanie i utrzymywanie kontaktów międzynarodowych. Można postawić pytanie, jakie są cele takiej współpracy międzynarodowej w organizacji o charakterze oświatowym, jaką jest Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Takimi celami współpracy międzynarodowej dla Stowarzyszenia wydają się być:

1. Informacja i orientacja w świecie edukacji;
2. Ukazywanie obrazu Polski na świecie;
3. Wkład w tworzenie edukacji w Nowej Europie;
4. Programowanie własnej organizacji oświatowej;
5. Kształcenie kadr oświatowych;
6. Kontakty osobiste jako niezbędny warunek wzajemnego poznawania się.

Jak wyglądała realizacja tych celów na przestrzeni piętnastolecia?

Jakie były treści i formy tej współpracy?

Artykuł niniejszy jest próbą odpowiedzi na podstawowe pytania.

Poszukiwanie płaszczyzn, treści i form współpracy międzynarodowej

Już w toku opracowywania pierwszych projektów statutu SOP wprowadzono zapis o niezbędności współpracy Stowarzyszenia z międzynarodowymi organizacjami oraz podobnymi stowarzyszeniami oświaty dorosłych z innych krajów. Pierwsze zabiegi polegały na skierowaniu listów do organizacji międzynarodowych, takich jak: Międzynarodowa Rada Oświaty Dorosłych z siedzibą w Toronto, Europejskie Biuro Oświaty Dorosłych mieszczące się w Amersfort w Holandii, Sekcja Oświaty Dorosłych UNESCO w Paryżu. Dzięki temu m.in. w kwartalnych biuletynach wydawanych przez wspomniane organizacje ukazały się informacje w języku angielskim o zadaniach, głównych kierunkach i podstawowych treściach i formach działalności Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Biura organizacji międzynarodowych przesyłały różnorodne materiały informacyjne o aktualnych wydarzeniach w międzynarodowym ruchu oświaty dorosłych, o konferencjach międzynarodowych i regionalnych itp.

Międzynarodowa Rada Oświaty Dorosłych powstała w 1973 roku, zaś jej cele obejmują m.in.: wspieranie wszelkich form oświaty dorosłych jako środka umacniania pokoju przez porozumienie między narodami, popieranie oświaty dorosłych jako elementu przebudowy systemów edukacyjnych w powiązaniu z potrzebami społeczeństw. Udziela konsultacji, organizuje konferencje, seminaria i kursy. Organem MROD jest kwartalnik „Convergence”. Do tej organizacji należy oprócz SOP, TWP.

Europejskie Biuro Oświaty dorosłych powstało w 1953 roku z myślą o rozwijaniu wzajemnych kontaktów pomiędzy instytucjami oświaty dorosłych w różnych krajach zachodnioeuropejskich. Były to bowiem czasy zimnej wojny. Przełom nastąpił w 1982 roku. Zaczęto przyjmować kraje z Europy Środkowej i Wschodniej. Z polskich stowarzyszeń pierwszym członkiem zostało TWP, a następnie SOP. Organem Biura jest periodyk „Notes and Studies”.

Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury od początku swego istnienia za jedno z ważnych zadań uznała rozwój oświaty dorosłych i walkę z analfabetyzmem na świecie. W 1976 roku na XIX sesji Konferencji generalnej UNESCO przyjęto „Rekomendację w sprawie rozwoju oświaty dorosłych”, która stanowi najpoważniejszy z dotychczasowych dokumentów międzynarodowych wytyczający kierunki i zasady rozwoju oświaty dorosłych. UNESCO wydaje biuletyn kwartalny „UNESCO Adult Education – Information Notes”.

Pierwsza połowa lat osiemdziesiątych nie sprzyjała, ze względu na zawieszenie działalności SOP, kontaktom międzynarodowym. Dopiero w drugiej połowie lat osiemdziesiątych wznowione zostały kontakty nie tylko korespondencyjne, ale i personalne. W zakresie kontaktów dwustronnych najbardziej żywe okazały się podjęte współdziałania z Holandią, szczególnie zaś z Holenderskim Stowarzyszeniem Centrów Oświaty Dorosłych i Uniwersytetów Ludowych, a także Ośrodkiem Edukacji Dorosłych. Planowano bardzo ambitne wspólne badania porównawcze nad rolą oświaty dorosłych w kształtowaniu wizerunków narodów i krajów Europy Zachodniej i Wschodniej. Niestety ze względu na brak funduszy ze strony holenderskiej wspo-

mnianych badań nie podjęto. Jednakże kontakty personalne i pewne ustalenia metodologiczne przydały się w przyszłości, szczególnie w organizowaniu Sympozjów ESVA.

W toku wspomnianych poszukiwań nawiązano dwustronne kontakty z organizacjami oświaty dorosłych w Finlandii, w ZSRR, w Danii, na Węgrzech, w Kanadzie i USA.

Spotkania międzynarodowe w różnych formach

Konferencje, sympozja, seminaria to formy oświatowe sprzyjające wymianie myśli, doświadczeń, koncepcji na przyszłość, a także przenikania idei oraz tworzenie warunków intelektualno-emocjonalnych dla współdziałania, dla rozwiązywania problemów w różnej skali. Początkiem takiej współpracy dla Stowarzyszenia Oświatowców Polskich była zorganizowana przez SOP w dniach 24–27 X 1989 roku międzynarodowa konferencja nt. „Rola stowarzyszeń w rozwoju praktyki i teorii oświaty dorosłych” w Wilanowie. Uczestniczyło w niej ogółem 48 osób, w tym 18 z zagranicy, reprezentujących 15 krajów (Bułgaria, Dania, Finlandia, Holandia, Izrael, Kanada, NRD, Norwegia, Polska, Stany Zjednoczone AP, Szwajcaria, Szwecja, Węgry, Wielka Brytania, ZSRR).

O znaczeniu tej konferencji dla Stowarzyszenia i różnych społeczności oraz instytucji niech świadczy fragment opinii pozostawionej w specjalnym raporcie przez przedstawicieli Wielkiej Brytanii: ... „działalność Stowarzyszenia Oświatowców Polskich musi być postrzegana w szerszej perspektywie. Organizacja kształcenia zawodowego dorosłych jest bardzo ważna, ale oczywiście jest, że również inne sfery oświaty dorosłych wnoszą znaczący wkład w społeczną i ekonomiczną pomyślność kraju ... że SOP obejmuje swą działalnością wszystkie zakresy oświaty dorosłych. Jednym z nich będzie kontynuowanie rozpoczętej już współpracy międzynarodowej. Stałe forum wymiany doświadczeń umożliwi m.in. SOP ocenę własnej działalności w świetle dorobku podobnego typu stowarzyszeń istniejących w innych krajach”. Jak wykazały doświadczenia następnych lat Dorota Hall miała rację. Wiele z tych wyrażonych nadziei spełniło się.

W wyniku nawiązanych kontaktów z Europejskim Sympozjum Organizacji Wolontarystycznych (ESVA) pod koniec lat osiemdziesiątych Stowarzyszenie stało się znaczącym uczestnikiem dorocznych spotkań, których przedmiotem były ważne zagadnienia społeczne w połączeniu z zadaniami dla oświaty dorosłych. Twórcą dobrowolnego zgromadzenia organizacji wolontarystycznych (pozarządowych) były organizacje o takim charakterze w Holandii i na Węgrzech, a personalnie J. Katus i J. Thot. Od 1990 roku SOP uczestniczyło we wspomnianych dorocznych sympozjach na ogół licznie, w zależności od możliwości finansowych i kompetencji, które stawały się coraz pełniejsze. W latach 1990–1995 odbyły się następujące spotkania:

1. 1990 – Leiden–Holandia,
2. 1991 – Moskwa – ZSRR,
3. 1992 – Warszawa–Rozalin – Polska,
4. 1993 – Tallin – Estonia,
5. 1994 – Budapeszt–Brasov – Węgry, Rumunia,
6. 1995 – Odense – Dania.

W roku 1996 ESVA odbędzie się w Finlandii.

Jak wynika z powyższego zestawienia SOP nie tylko uczestniczyło w wymianie intelektualnej poza granicami, ale również było organizatorem jednego z sympozjów, które było poświęcone Budowie Nowej Europy i zadaniom organizacji wolontarystycznych.

Przedstawiciele Stowarzyszenia Oświatowców Polskich brali czynny udział w wielu konferencjach międzynarodowych za granicą, m.in.:

1. Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych w Szwajcarii 1991 r.
2. Międzynarodowe seminarium badawcze w Niemczech – 1991 r.
3. Międzynarodowa Konferencja Oświaty Dorosłych w ZSRR 1991 r.
4. III Kongres Kształcenia Ustawicznego w Berlinie 1991 r.
5. Letnia Szkoła Nordyckiej Kultury Ludowej w Niemczech 1992 r.

W Polsce natomiast przy istotnym udziale SOP odbyły się następujące konferencje międzynarodowe, udokumentowane w specjalnych wydawnictwach:

1. Międzynarodowe Seminarium Naukowe nt. Postawy społeczne w Europie Środkowej i Wschodniej wobec edukacji. Lublin UMCS 1993.
2. IV Międzynarodowe Seminarium Kultury. Kazimierz–Lublin UMCS 1994 r.
3. Dwie międzynarodowe Konferencje z zakresu oświaty dorosłych we Wrocławiu (1992 i 1994) Uniwersytet Wrocławski.
4. Konferencja Międzynarodowa nt. Pedagogika Pracy wobec wyzwań współczesności. Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr w Instytucie Technologii Kształcenia w Radomiu 1995.

Konferencje nie wyczerpują współpracy międzynarodowej SOP. Ważne miejsce zajmowało uczestnictwo w cyklicznych spotkaniach organizowanych przez niektóre kraje. Do takich należy np. Finlandia. Tam w latach 1991, 1992, 1993 uczestniczyli przedstawiciele SOP przedstawiając dorobek polskiej myśli naukowej.

Reasumując, współpraca międzynarodowa SOP przez konferencje międzynarodowe i inne spotkania była owocna. Stowarzyszenie jest znane w świecie, szanowane, zapraszane na następne spotkania o charakterze naukowym i społecznym. Wielu przedstawicieli SOP uważanych jest za ekspertów w sprawach organizacji wolontarystycznych i edukacji dorosłych.

Do niepowodzeń można zaliczyć z trudem rozwijające się kontakty dwustronne. Mówimy z trudem, ponieważ podejmowane próby takich rozwiązań współpracy międzynarodowej z Węgrami, Niemcami, Bułgarią nie przyniosły spodziewanych rezultatów. Można jednak wyrazić nadzieję, że próby te zostaną wznowione i po usunięciu przeszkód (głównie finansowych) nastąpi lepszy w wyniki merytoryczne okres.

Uczenie się partnerskie – pierwsze doświadczenia

Ogólne ożywienie w dziedzinie wykorzystywania doświadczeń krajów Zachodnich po 1990 roku przez udział ekspertów zagranicznych w szkoleniach organizowanych na terenie Polski oraz za granicą, dotyczyło również SOP. Różnica w stosunku do ogólnego

trendu polegała na tym, że od początku nie przyjmowano założenia, że będzie to uczenie się jedynie na Zachodzie, a przeciwnie, będzie ono partnerstwem, a więc raczej wymianą doświadczeń z uwzględnieniem istniejących warunków i historii każdego kraju.

Jako początek tego rodzaju współpracy można uznać wizytę w styczniu 1992 roku przedstawiciela Danii (Odense) Kurta Habekosta w SOP w sprawie wymiany grup nauczycieli dla celów szkoleniowych w określonych zakresach. Gdy chodzi o Danię, to miała ona polegać na pomocy instruktorskiej w komputeryzacji oraz w doskonaleniu języka angielskiego. Ze strony polskiej zobowiązanie dotyczyło zapoznania z dorobkiem polskim w zakresie oświaty dorosłych w ujęciu historycznym.

Realizacja umowy była natychmiastowa, bo jeszcze w styczniu 1992 pierwsza 20-osobowa grupa nauczycieli wyjechała do Odense na 2-tygodniowe szkolenie. W październiku 1992 Duńczycy przebywali przez taki czas w Polsce.

Wspomniana wymiana nauczycieli była poprzedzona wizytą polskiej delegacji w Danii w 1991 roku. Pobyt ten umożliwił szerokie przedyskutowanie potrzeb i możliwości wzajemnej współpracy.

W latach od 1990 do 1995 roku Stowarzyszenie Oświatowców Polskich było wizytowane przez szereg delegacji ze: Stanów Zjednoczonych, Anglii, Niemiec, Kanady, Litwy, Łotwy, Rosji i innych. Nadchodziło też wiele zaproszeń do złożenia wizyt i wzięcia udziału w konferencjach. Najmniej dotyczyło wymiany artykułów do czasopism, ale takie też były.

Do tej grupy współpracy zaliczyć można pobyty studyjne kilku osób, którym SOP pomogło finansowo i swoim autorytetem m.in. w Anglii w Niemczech, w UNESCO. Ta najważniejsza organizacja międzynarodowa przyznała w 1992 roku specjalną nagrodę dla Szkoły Podstawowej dla Dorosłych w Poznaniu za wybitne osiągnięcia w zakresie swojej działalności.

Doświadczenia szkół SOP we współpracy z zagranicą

Już na początku lat dziewięćdziesiątych Stowarzyszenie przygotowało bazę biblioteczną dla rodzących się szkół społecznych. Uzyskano wiele tysięcy podręczników do nauki języka angielskiego i niemieckiego oraz materiały metodyczne. Najważniejszym jednak osiągnięciem było pozyskanie nauczycieli z Amerykańskiego Korpusu Pokoju do pracy w szkołach SOP. Dla SOP była to korzyść bardzo wymierna w doskonaleniu procesów dydaktycznych.

W toku współpracy strony uświadomiły sobie, prawdopodobnie w stopniu wystarczającym, że nie można doświadczeń jednego kraju przenosić mechanicznie na grunt innej kultury, że trzeba się wzajemnie uczyć.

W toku pracy nauczycieli z zagranicy powstawały opracowania z zakresu metodyk poszczególnych przedmiotów, jak też opisy doświadczeń w szerszych ujęciach. Te ostatnie nie zadowalają strony polskiej. Dyrekcje Szkół SOP powinny te zagadnienia, jak się wydaje, wziąć bardziej do serca, aby doświadczenia nie zaginęły.

Upowszechnienie doświadczeń współpracy z zagranicą

Ma ono miejsce na łamach czasopism współwydawanych przez SOP, a więc w „Pedagogice Pracy” i „Edukacji Dorosłych”. Czy w stopniu wystarczającym? Raczej nie. Zapewne jeszcze nie w pełni docenia się wartości wpływające z dotychczasowych doświadczeń. Może zatem warto rozważyć wyodrębnienie pól, a następnie treści i form współpracy, które najbardziej wydają się obiecujące w przeszłości i poddawać je okresowym analizom. Pozwoli to na racjonalne i niezbyt kosztowne formowanie kierunków współpracy. Uczestnicy różnych spotkań międzynarodowych powinni obligować siebie do większego niż dotychczas wkładu w dziedzinie upowszechniania wiedzy o tym, co było przedmiotem wymiany myśli.

Spojrzenie na współpracę międzynarodową SOP z perspektywy kilku lat, ponieważ większość okresu w latach osiemdziesiątych nie sprzyjała rozwijaniu kontaktów, może być bardzo zachęcające do dalszych działań. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich dorobiło się znaczącego w wkładach międzynarodowych miejsca i uznania. To zaś zobowiązuje do podnoszenia tej współpracy na wyższy poziom i zwiększa odpowiedzialność.

Wanda Lang

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

TWORZENIE PODSTAW EKONOMICZNYCH DZIAŁALNOŚCI STOWARZYSZENIA OŚWIATOWCÓW POLSKICH

Działalność każdej organizacji społecznej wymaga nakładów finansowych. Od ich wielkości zależą rozmiary podejmowanych przedsięwzięć, ich jakość i atrakcyjność, a również – w znacznej mierze – prestiż organizacji, wyznaczający jej miejsce w obszarze określonych działań oraz siłę oddziaływania na dane środowisko.

Środki finansowe niezbędne są na:

- tworzenie i utrzymanie bazy materialnej (lokal, sprzęt, środki techniczne),
- obsługę organów statutowych i innych gremiów niezbędnych dla funkcjonowania danej organizacji,
- działalność statutową, realizowaną na ogół poprzez organizację konferencji, sympozjów i seminariów krajowych i międzynarodowych, działalność wydawniczą, oraz promowanie, finansowanie lub współfinansowanie przedsięwzięć pozwalających osiągać cele danej organizacji.

Aspekt finansowy prowadzonej działalności merytorycznej oraz źródła jej finansowania stanowiły poważny dylemat wszystkich organizacji społecznych i społeczno-zawodowych. W latach 80., a więc w pierwszym okresie działalności Stowarzyszenia Oświatowców Polskich zdecydowana większość z nich była dotowana przez budżet państwa, ale dotacje te były na ogół dość skromne i nie zapewniały działalności na miarę ambicji jej działaczy oraz oczekiwań środowiska. Stąd rozwijała się coraz bardziej idea prowadzenia przez organizacje społeczne działalności o charakterze gospodarczym, której dochody mogłyby służyć finansowaniu działalności statutowej, a w perspektywie – wobec drastycznie malejących dotacji w początkach lat 90. – doprowadzić do pełnej samodzielności finansowej.

Drogę taką przeszło również Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. W latach 1981–1986 jedyną bazę finansową prowadzonej działalności stanowiły składki członkowskie nielicznego grona osób. Sytuacja uległa pewnej zmianie począwszy od 1987 roku, kiedy to udało się uzyskać niewielką dotację z ówczesnego Ministerstwa Oświaty i Wychowania.

W poszukiwaniu własnych środków finansowych na działalność statutową Zarząd Główny powołał w 1988 roku Przedsiębiorstwo Wielobranżowe „Progress” z siedzibą w Poznaniu i oddziałami m.in. w Toruniu, Warszawie, Gdańsku, Kielcach, Krakowie, Łodzi, Opolu i Wrocławiu, którego dochody zaczęły zasilać działalność statutową. W latach 1988–1989 dotacje te stanowiły jednak niewielki procent w porównaniu z dotacjami Ministerstwa Edukacji Narodowej. Na przykład w 1989 roku dotacja MEN wynosiła 55 mln zł, zaś dotacja „Progressu” – jedynie 4 ml. zł. Sytuacja uległa radykalnej zmianie w 1990 roku, kiedy to dotacja MEN zmalała do 3,6 mln zł, natomiast dotacja „Progressu” zwiększyła się do ponad 47 mln zł. W tym czasie łączne środki finansowe, znajdujące się w dyspozycji Zarządu Głównego pozwalały również na niewielkie dotacje dla oddziałów wojewódzkich. Jednak wraz z elementami pewnej stabilizacji sytuacji finansowej pojawiły się poważne problemy w funkcjonowaniu PW „Progress”. Zarówno zakres prowadzonej działalności gospodarczej, niemal całkowicie nie związany z działalnością edukacyjną oraz przyjęte rozwiązania organizacyjno-ekonomiczne, niekorzystne dla tworzenia bazy ekonomicznej działalności statutowej, a także utrata opłacalności ekonomicznej większości przedsięwzięć doprowadziły do utraty dochodowości przedsiębiorstwa. Sytuacja ta oraz kłopoty kadrowe zmusiły ówczesny Zarząd Główny do podjęcia w 1991 roku decyzji o postawieniu centrali PW „Progress” w stan likwidacji z równoczesnym przejęciem oddziałów „Progressu” w Warszawie, Gdańsku, Kielcach, Krakowie i Wrocławiu bezpośrednio przez Zarząd Główny. Decyzja ta zaowocowała w 1991 roku zyskami w wysokości ponad 25 mln zł, co łącznie ze środkami finansowymi otrzymywanymi z MEN z tytułu obsługi działalności edukacyjnej innej organizacji pozwalało na skromną egzystencję.

Rok 1992 to okres szczególnie trudnej sytuacji ekonomicznej Stowarzyszenia. Otrzymane dotacje z MEN, Urzędu m. st. Warszawy i Ministerstwa Ochrony Środowiska nabrały charakteru dotacji zadaniowych, co oznaczało całkowite ich wydatkowanie na określone przez donatora cele. Działalność PW „Progress” nie dostarczała spodziewanych zysków, natomiast pojawiły się poważne kłopoty wynikające z nieprofesjonalnej likwidacji PW „Progress” w Poznaniu oraz nie związanego z działalnością edukacyjną profilu działalności PW „Progress” w Warszawie, Kielcach i Krakowie. W tej sytuacji – Zarząd Główny likwi-

duje PW „Progress” w Warszawie oraz akceptuje przejęcie PW „Progress” w Kielcach przez nowo utworzone Świętokrzyskie Stowarzyszenie Oświatowców.

Wielopłaszczyznowe dyskusje na temat charakteru i profilu działalności Stowarzyszenia, która stanowiłaby bazę ekonomiczną realizacji celów statutowych, a równocześnie – byłaby z tymi celami zgodna, zaowocowały koncepcją powołania społecznych szkół Stowarzyszenia. Koncepcja ta obejmowała wprowadzenie zasady niewielkich odpisów na rzecz Zarządu Głównego od wpisowego i czesnego, wnoszonego przez słuchaczy tych szkół, co pozwalałoby – w pewnej perspektywie czasowej – liczyć na uzyskanie efektów ekonomicznych, pozwalających na samodzielność finansową. Było to szczególnie istotne wobec całkowitej likwidacji środków zewnętrznego zasilania (dotacji) przy równoczesnej utracie opłacalności ekonomicznej PW „Progress” w Gdańsku i Krakowie, co zmusiło Zarząd Główny do likwidacji tych jednostek. Na marginesie należy wspomnieć, że działalność PW „Progress” we Wrocławiu, Łodzi i Opolu, mająca charakter działalności szkoleniowej została przejęta przez oddziały wojewódzkie SOP.

Podobną funkcję przypisano uruchomionej w 1992 roku działalności wydawniczej, którą realizuje Oddział Wojewódzki w Toruniu. Obejmuje ona wydawanie podręczników geografii dla szkół średnich oraz podręczników do przedmiotów zawodowych w zasadniczych i średnich szkołach odzieżowych.

Efekty ekonomiczne wprowadzonej w życie koncepcji rozwoju społecznych szkół Stowarzyszenia nie były natychmiastowe. Lata 1993–1994 to okres dalszych problemów finansowych, wynikających z konieczności zapewnienia właściwej kondycji finansowej szkołom Stowarzyszenia, co oznaczało okresowe zwolnienia poszczególnych szkół z odpisów na rzecz Zarządu Głównego przy równoczesnym wzroście wydatków, związanych m.in. ze skutkami niewłaściwej likwidacji poznańskiego „Progressu” oraz konieczną zmianą bazy lokalowej Zarządu Głównego. Sytuacja ta wymagała wprowadzenia ostrych ograniczeń finansowych w Zarządzie Głównym, co wyraziło się m.in. w drastycznym ograniczeniu wynagrodzeń. W wyniku podjętych działań wskaźnik wynagrodzeń (obejmujących również m.in. honoraria za publikacje, referaty i tłumaczenia) do dochodów ogółem wyniósł w Zarządzie Głównym w 1993 roku 20%, a w 1994 roku wzrósł zaledwie do 31,4% w sytuacji wielokrotnego wzrostu ilości prowadzonych szkół.

Rok 1995 potwierdził słuszność wybranej koncepcji tworzenia podstaw finansowych funkcjonowania Stowarzyszenia. Wprowadzone działania dysponujące w dziedzinie rachunkowości a szczególnie – sprawozdawczości finansowej pozwalają Zarządowi Głównemu całkowicie panować nad sytuacją finansową zarówno oddziałów wojewódzkich, jak i szkół. Należy jednak podkreślić, że droga, jaką przeszło Stowarzyszenie, nie była łatwa i wymagała podejmowania decyzji niepopularnych, ale koniecznych z punktu widzenia zdrowej ekonomiki.

Obecnie zarówno szkoły Stowarzyszenia, jak i część oddziałów wojewódzkich dysponują bazą materialną, pozwalającą na systematyczny rozwój prowadzonej działalności. Miarą tego rozwoju jest powołanie Wyższej Szkoły Zarządzania i przedsiębiorczości w Łodzi oraz przygotowanie uruchomienia podobnej uczelni w Opolu.

Michał Strutyński

Krajowa Komisja Edukacji Ekologicznej

ZG SOP

Z DZIAŁALNOŚCI KRAJOWEJ KOMISJI EDUKACJI EKOLOGICZNEJ SOP

Wśród licznych form pracy, ciągłych poszukiwań, chęci sprostania zmieniającej się rzeczywistości znalazło się miejsce na szerzenie wiedzy o ochronie środowiska.

W roku 1988 utworzono przy Zarządzie Głównym SOP Komisję Ekologiczną, która we wczesnych latach osiemdziesiątych istniała już przy Oddziale Warszawskim SOP-u, wykazując niezwykłą aktywność w postaci licznych systematycznych spotkań organizowanych w domach kultury na Bródnie, Żoliborzu i Centrum Kształcenia Ustawicznego w Warszawie przy ul. Noakowskiego. Uczestniczyli w tych spotkaniach nauczyciele, dyrektorzy szkół, zaproszeni goście, żywo interesując się problematyką ochrony środowiska.

Życie toczy się swoim rytmem, a w tej sytuacji następowały przeobrażenia organizacyjne w Stowarzyszeniu mające wpływ m.in. na tematykę problemową z zakresu ochrony środowiska. Stowarzyszenie rozwijało się. Powstawały nowe oddziały wojewódzkie, zmieniał się zakres kompetencji, zachodziła konieczność zmiany nazwy na Główną Komisję Ekologiczną i przejęcia pałeczki w roku 1988 przez Zarząd Główny, z kolei powołano Główną Komisję Edukacji Ekologicznej, by ostatecznie – w roku 1992 – powołać Krajową Komisję Edukacji Ekologicznej. Okres rozkwitu przypisuje się dr inż. Zofii Wacek-Iwanickiej. Jej zaangażowanie, niewątpliwie wynikające z zamiłowań zawodowych, pozwoliło na zaktywizowanie pracy i osiągnięcie oczekiwanych wyników. Ożywienie to wyrażało się licznymi kontaktami z wieloma osobami ze świata nauki. Obecnie Komisji przewodniczy prof. dr hab. inż. Janusz Janecki, a z ramienia Zarządu Głównego Stowarzyszenia w Komisji uczestniczy jego pełnomocnik mgr Michał Strutyński.

Dzięki dotacji Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej dla miasta st. Warszawy i województwa oraz skromnym zasobom finansowym Stowarzyszenia realizowano założenia programowe Komisji.

W roku 1992 w Częstochowie w dniach 9–11 listopada odbyło się seminarium pod hasłem „Edukacja ekologiczna warunkiem przetrwania”. 10 grudnia 1992 r. w Szkole Głównej Gospodarstwa Wiejskiego miało miejsce spotkanie przewidziane dla studentów na temat „Obiekty przyrody chronione” (Warszawa i okolice). 4–6 stycznia 1993 r. w Zamościu i Sitnie na tematy:

- dla młodzieży szkół średnich ogólnokształcących i zawodowych: „Edukacja Ekologiczna warunkiem życia”,

- dla instruktorów Wojewódzkiego Ośrodka Doradztwa Rolniczego i nauczycieli szkół rolniczych na temat uprawy gleby i organizacji przyrody,
- dla rolników, słuchaczy Uniwersytetu Ludowego, o ochronie przyrody, produkcji zdrowej żywności, etyce ekologicznej, ekonomicie upraw i korzyściach z przystąpienia Polski do Unii Europejskiej.

W dniach 14–15 kwietnia 1993 r. w Płocku zorganizowano seminarium dla zakładów pracy, nauczycieli i młodzieży szkół średnich o kierunkach zawodowych o tematyce ekologicznej właściwej dla regionu pod kątem produkcji „Petrochemii”. Oddzielnie, w czerwcu, na życzenie dyrekcji doszło do spotkania z młodzieżą Liceum Ogólnokształcącego im. Małachowskiego. Profesor Janusz Janecki m.in. podzielił się wrażeniami z uczestnictwa w roku 1992 w konferencji międzynarodowej w Rio de Janeiro pod nazwą „Szczyt Ziemi”. Z kolei w najbardziej skażonym mieście w Polsce, w Bytomiu, w dniach 25–26 kwietnia 1993 roku zorganizowano wspólnie z miejscowym wydziałem ochrony środowiska seminarium – przeznaczone głównie dla zakładów pracy i szkół zawodowych – pod kątem nadmiernego stężenia emitowanych do atmosfery pyłów, spalin i szeregu różnych substancji trujących właściwych dla rejonu przemysłowego, a zagrażających zdrowiu i życiu człowieka. Omówiono również działalność profilaktyczną organów powołanych do tego celu.

Godzi się odnotować spotkanie w Drohiczynie z miejscowymi rolnikami. Tam główną postacią był prof. Mieczysław Górny (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie). W obszernym wystąpieniu czas poświęcił głównie uprawie zdrowej żywności namawiając do jej produkcji. Podkreślił z naciskiem wartości moralne, jakie niesie tego rodzaju uprawa.

W latach 1994/95 przeprowadzono roczny kurs w zakresie wiedzy ekologicznej i ochrony środowiska dla nauczycieli szkół podstawowych i średnich w Legionowie k. Warszawy, o bardzo szerokiej tematyce, m.in.: wrażliwość ekologiczna a odpowiedzialność społeczna, dlaczego ochrona środowiska, ekologia jako dziedzina naukowa i zastosowanie w codziennej praktyce, uwarunkowania kryzysów ekologicznych, dlaczego parki narodowe, krajobrazowe, rezerваты, pomniki przyrody, ochrona klimatu, kulturowe aspekty ochrony przyrody.

O ochronie przyrody przeprowadzono szereg pogadanek z uczestnikami kolonii letnich przebywającymi na Podhalu. Byliśmy również w licznych szkołach podstawowych, średnich i policealnych. Od roku 1994 podjęliśmy próbę organizacji spotkań z dziećmi w przedszkolach. Inicjatywa ta została przyjęta bardzo pozytywnie. W latach 1994/95 odbyło się 146 spotkań, w których uczestniczyło 1439 dzieci z przedszkoli Warszawy i województwa. Zajęcia prowadziły nauczycielki przygotowane do pracy z najmłodszymi.

W tych wszystkich latach byliśmy w różnych miastach w Polsce, w szkołach, instytucjach, uniwersytetach ludowych mówiąc o potrzebie ochrony środowiska z zachowaniem równowagi między przyrodą a zdobyczami cywilizacji ułatwiającymi życie.

Przygotowujemy własne pomoce dydaktyczne ułatwiające naszym słuchaczom zrozumienie szeregu procesów tak pozytywnych, jak i negatywnych, zachodzących w środowisku w sposób naturalny czy też z „pomocą” człowieka. Powstaje własna biblio-

teka specjalistyczna głównie o charakterze metodycznym i dydaktycznym, w przygotowaniu jest, stosownie do zagadnień, taśmoteka i wideoteka. Rozwinięta współpraca z licznymi ośrodkami uniwersyteckimi, Krajowym Zarządem Parków Narodowych, Państwową Agencją Atomistyki, Fundacją na Rzecz Parków Krajobrazowych, Wojewódzką Fundacją Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej, Zakładem Filozofii Przyrody Katolickiego Uniwersytetu w Lublinie, Wojskowym Instytutem Higieny i Epidemiologii, własnymi szkołami o kierunku ekologicznym, Instytutem Ochrony Środowiska oraz licznymi instytucjami w codziennej działalności, których nie sposób tutaj wymienić, pozwala na znajomość aktualnego stanu wiedzy z zakresu ekologii i ochrony środowiska oraz na otrzymywanie licznych, bezpłatnych, cennych materiałów niezbędnych w uaktualnieniu własnych wiadomości i informacji.

Głównym celem prowadzonej edukacji ekologicznej nie jest podtrzymywanie wybuchających od czasu do czasu informacji, przyjmowanych często w sposób histeryczny, odkrytych nagle nowych zjawisk grożących środowisku, a zatem i człowiekowi. Przyjeliśmy, że zasadą naszego działania będzie przekazywanie prób rozwiązań problemu, jak zachować równowagę między postępem dyktowanym przez cywilizację, a zachowaniem norm pozwalającym spokojnie żyć przyrodzie niczego w niej nie poprawiając, lecz strzec jej dóbr. Nie chcemy straszyć skutkami osiągnięć techniki, ale uczmy szacunku dla wszystkiego co żywe i dla twórczości człowieka, szczególnie tej, która ułatwia życie. Sprostać temu może każdy z nas pod warunkiem, że mamy prawidłowo ukształtowaną wrażliwość. Ziemię poznajemy coraz lepiej, ale nigdy nie było takiego okresu, w którym zgodność człowieka ze środowiskiem byłaby idyllą godną kontynuacji. Nieskończoność rozumu ludzkiego nie pozwala na powrót do czasów już odległych, nie cofniemy rozwoju przemysłu, możemy jednak zadbać w sposób rzetelny i prawdziwy o kulturę życia i pracy, ład w środowisku, jako elementy gwarantujące współczesnemu człowiekowi łatwiejszy byt w zgodzie z przyrodą i to nie tylko „na dzień dzisiejszy”, jak to się zwykło mówić, lecz na stałe, pokoleniowo, od lat najmłodszych aż po wiek sędziwy. W następne lata wkraczamy z pewnym dorobkiem i doświadczeniami. Korzystając z nich wzbogacimy naszą działalność edukacyjną w nowe formy przekazywania, bardziej zróżnicowany materiał teoretyczny i sposób stosowania wyników badań ekologicznych w ochronie środowiska.

Zamiarem Komisji jest zorganizowanie gabinetu metodycznego dla nauczycieli, zebranie niezbędnych pomocy naukowych, założenie biblioteki specjalistycznej. Prace w tym kierunku już rozpoczęto.

Jestem przekonany, że w następnym jubileuszu – 20-lecia – Krajowa Komisja Edukacji Ekologicznej istniejąca przy Zarządzie Głównym Stowarzyszenia Oświatowców Polskich zapisze nowy, bogaty rozdział działalności statutowej.

KSZTAŁCENIE KOSMETYCZEK W POLICEALNYM STUDIUM ZAWODOWYM W POZNANIU

W obliczu zapoczątkowanych przekształceń ustrojowych i przemian społecznych w Polsce dojrzałem możliwość powołania do życia prywatnej placówki oświatowej dla młodzieży policealnej w ramach Stowarzyszenia. Już w I kwartale 1989 r. dostarczyłem Zarządowi Głównemu odpowiednie materiały i uzasadnienie celowości takiej inicjatywy. Ministerstwo Edukacji Narodowej podjęło decyzję w dniu 22 maja 1989 r. i zezwoliło na prowadzenie przez Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich „Niepaństwowego Policealnego Studium Zawodowego” w Poznaniu kształcącego w zawodzie: „technik usług kosmetycznych” w specjalności: „kosmetyka” na czas nie określony.

Po ogłoszeniu naboru, do dwóch oddziałów I roku nauki zgłosiło się i zostało przyjętych (od września 1989 r.) 77 osób. Łącznie w ciągu kolejnych siedmiu lat rekrutacji (do 1995 r.) przyjęto do Studium – 463 osoby.

Rok rekrutacji	1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
Liczba osób	77	67	74	52	72	70	51

Charakterystyka słuchaczek podejmujących naukę w studium kosmetycznym

Zachodzi pytanie: – Jaka młodzież zgłasza się do szkół kosmetycznych – wysoce uzdolniona czy przeciętna? Drugie pytanie dotyczy tego czy kandydatki dokonują świadomego wyboru dojrzewającego przez dłuższy czas, czy też zupełnie przypadkowo. Aby odpowiedzieć na te pytania, przeprowadziłem dokładną analizę zawartych w świadectwach ukończonych szkół ocen w skali dziewięciu przedmiotów nauczania z pominięciem wf, rysunku, śpiewu, zajęć praktycznych. W wyniku tej analizy okazało się, że średnia ocen w skali ponad 460 uczennic wyniosła 3,2, a u około 20% uczennic miała ona wartość zaledwie 2,8.

Równocześnie okazało się, że bez świadectw dojrzałości zgłosiło się do Studium 44% kandydatek. Zważywszy ponadto fakt, że kandydatki ze świadectwami dojrzałości zgłaszają się już w lutym, marcu i kwietniu i składają swe świadectwa dojrzałości w oryginale wkrótce po ich otrzymaniu, potwierdza mniemanie, że wybór przyszłego zawodu został dokonany z rozmysłem w sposób świadomy. Zaledwie kilka osób rocznie zgłasza się po nieudanych zabiegach o przyjęcie na studia wyższe.

Wyniesione ze szkół macierzystych przeciętne wyniki w nauce, wyrażone w uzyskanych ocenach, nie muszą oznaczać równie niskiego poziomu inteligencji kandydatek do zawodu kosmetycznego. Potwierdzają to wyniki uzyskiwane przez te same osoby w poszczególnych rocznikach, które wynoszą średnio 4,2 do 4,7. Różnica ta wynika z faktu, że część przedmiotów, zwłaszcza ścisłych, nie cieszy się głębokim zainteresowaniem znacznej części uczącej się młodzieży. Znacznie wyższe wyniki nauczania w Studium mają moim zdaniem swe źródło w tym, że wszystkie przedmioty ukierunkowane są w programach nauczania na przyszły zawód, a tym samym nie są dla uczennic obojętne. Sprzyja temu również atmosfera partnerstwa i zaufania między wykładowcami i uczennicami.

Na rok szkolny 1996/97 wysłano ponad 800 ofert do szkół ogólnokształcących w 37 województwach. W efekcie mamy już komplet uczennic na I rok nauki.

Plan i program nauczania

W założeniach organizacyjnych i dydaktyczno-wychowawczych programu podkreśla się związek nowoczesnej kosmetyki z medycyną, m.in. w zakresie: higieny skóry, z jej chorobami i wadami, sposobami jej leczenia, usuwania lub tuszowania wad. Kosmetyka wiąże się również z takimi specjalnościami medycznymi, jak: chirurgia kosmetyczna, fizykoterapia, endokrynologia, onkologia oraz dermatologia i dietetyka.

Ta grupa przedmiotów realizowana jest przez nasze Studium na terenie klinik Akademii Medycznej w Poznaniu, której pracownicy naukowcy są tam wykładowcami.

Usługi kosmetyczne zawierają elementy twórczości artystycznej przy takich zabiegach, jak makijaż i charakteryzacja. Prawidłowe wykonywanie czynności o charakterze higieniczno-estetycznym sprzyja oddziaływaniu na psychikę pacjentek i klientek, przyczynia się do zachowania ich zdrowia psychicznego i tym samym są pomocne w szerzeniu oświaty zdrowotnej.

Zakres materiału programowego w studium kosmetycznym wykracza poza ww. przedmioty, dostarczając dodatkowej wiedzy z dziedziny chemii kosmetycznej, anatomii z fizjologią, z ekonomiki i prawoznawstwa oraz z estetyki i kosmetologii.

Szczególne miejsce w edukacji zajmuje przygotowanie zawodowe realizowane w ramach przedmiotu „pracownia kosmetyczna” w szkolnym gabinecie z dziewięcioma fotelami i z pełnym oprzyrządowaniem. Drugą formą uzawodowiania są praktyki w prywatnych salonach kosmetycznych w II i III semestrze raz w tygodniu po 7 godzin oraz czterotygodniowa praktyka wakacyjna. Łącznie w ciągu dwóch lat zajęcia praktyczne zajmują ponad 800 godzin. Praktyka zawodowa realizowana w ponad trzydziestu prywatnych gabinetach w Poznaniu i w ponad dwudziestu w miejscach zamieszkania słuchaczek zamiejscowych.

Realizacja programu nauczania we wszystkich przedmiotach przebiega sprawnie dzięki wysoko kwalifikowanej kadrze wykładowców i stosowaniu nowoczesnych metod nauczania oraz aktywnemu uczestnictwu uczennic w procesie dydaktycznym. Wyniki nauczania w skali wszystkich słuchaczek i przedmiotów wynoszą średnio rocznie 4,2–4,7, a w skali ocen:

bdb	– 30–35%
db	– 40–50%
dst	– 29–14,5%
mierny	– 1–0,5%

Ten korzystniejszy wizerunek postępów w nauce w Studium wynika z faktu, że wszystkie przedmioty nauczania są integralnie związane z przyszłym zawodem.

Pracownicy Studium

Zespół pedagogiczny stanowi 15 osób. Wśród zatrudnionych wykładowców jedna osoba ma tytuł naukowy dr hab., cztery osoby tytuł dr, pięć osób – mgr.

Zajęć praktycznych w pracowni kosmetyki uczy pięć osób. Każda z nich ma ukończoną szkołę średnią plus policealne studium kosmetyczne i przygotowanie pedagogiczne. W tej specjalności nie ma uczelni wyższej w Polsce ani w Europie czy na innym kontynencie. Instruktorzy przygotowania zawodowego uczestniczą natomiast w różnych formach doskonalenia specjalistycznego, otrzymując odrębne certyfikaty o znaczeniu krajowym lub międzynarodowym, jak np. z neodermy, makijażu, masażu czy wizazystki.

Pięć roczników już ukończyło Studium (342 osoby). Sprawność dydaktyczna tej grupy wynosi 96%, to znaczy 329 osób zdobyło dyplom w przewidzianym, dwuletnim terminie.

Potrzeby i możliwości dalszego rozwoju systemu kształcenia kosmetyczek

W kwietniu 1995 r. odbył się XXV Światowy Kongres Kosmetyczny zorganizowany przez redakcję francuskiego czasopisma „Les nouvelles esthétiques” w Paryżu. Uczestnicząc w nim miałem okazję zorientować się w systemie kształcenia kosmetyczek w większości krajów świata. Nawiązałem kontakt z przedstawicielami ośrodków kształcenia we Francji, Wielkiej Brytanii, Niemczech, Belgii, Danii i Holandii. W tych i innych krajach przeważa kształcenie kursowe, np. w Niemczech na ponad 80 ośrodków tylko w dwóch są dwuletnie szkoły pomaturalne, sześć – jednorocznych. Reszta to szkolenie na 6- i 3-miesięcznych kursach. Poziom kształcenia w tym zawodzie jest znacznie wyższy niż gdzie indziej, co skłania do przejawiania wyższych ambicji w podnoszeniu jakości kształcenia.

Zabiegi kosmetyczne trwają zazwyczaj dość długo (1–2 godz.). W tym czasie nawiązuje się zwykle konwersacja, wymiana opinii na różne tematy między osobą usługującą a klientką. Czas pomyśleć o zmniejszeniu dystansu intelektualnego między osobą usługującą a obsługiwaną. Jest na to jeden tylko sposób – wydłużyć czas nauki. Inaczej mówiąc należy zastąpić 2-letnią średnią szkołę zawodową 3-letnią akademicką (licencyjną) szkołą kosmetyczną jako wyższą uczelnią I° z drożnością do dalszej edukacji na poziomie II°, np. w Akademii Medycznej ze specjalnością chirurgii kosmetycznej, fizykoterapii i in. albo w uniwersytecie lub w innych uczelniach akademickich.

W naszym stowarzyszeniu istnieje precedens tego typu. W Łodzi funkcjonuje już Wyższa Szkoła Zarządzania. Podobna placówka ma powstać w Opolu.

Do chwili obecnej udało mi się zainteresować poznańskie środowisko naukowe w Akademii Medycznej i w UAM sprawą kursowego opracowania programów nauczania dla przyszłej Akademii Kosmetycznej zapewniającej przyszłym absolwentkom tytuł dyplomowanej kosmetyczki – licencjatki. Pozostałe warunki to zapewnienie środków finansowych niezbędnych dla uruchomienia uczelni, skompletowanie sześciu samodzielnych pracowników nauki. Również odpowiednia lokalizacja z właściwą infrastrukturą jest warunkiem uzyskania decyzji Ministra Edukacji Narodowej. Mam nadzieję, że wszystkie ww. trudności zostaną pokonane i w niedługim czasie pierwsza w świecie Wyższa Szkoła Kosmetyczna zostanie otwarta. Szkoła taka przyciągnie z pewnością wiele kandydatek z innych krajów. Stanie się to możliwe między innymi dlatego, że od paru miesięcy prowadzimy rekrutację na terenie Brandenburgii i w Niemczech wśród absolwentek kilkudziesięciu szkół gimnazjalnych. Dla kandydatek z Niemiec nasza oferta jest trzykrotnie korzystniejsza (finansowo) niż w ich ojczystym kraju.

Powyższe zamiary są naszym wkładem na rzecz dalszego rozwoju Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

Wiesław Gworys

Policealne Centrum Kształcenia Zawodowego
SOP w Częstochowie

WARUNKI POWSTAWANIA, FUNKCJONOWANIA I ROZWOJU POLICEALNYCH NIEPUBLICZNYCH SZKÓŁ ZAWODOWYCH SOP W CZĘSTOCHOWIE

Rozpoczęcie działalności szkoły, w której rodzice uczniów będą płacić za naukę w sytuacji, gdy od II wojny światowej, a więc prawie przez 50 lat nikt nie ponosił kosztów za pobieranie nauki w szkole, napawało w roku 1990/91 grozą, a jednocześnie ciekawością reakcji otoczenia. Długoletnie doświadczenie pedagogiczne autora w różnych typach szkół – od podstawowych poprzez licea ogólnokształcące, szkoły zawodowe, do szkoły wyższej było silnym i pozytywnie usposabiającym argumentem do założenia szkoły społecznej. Mogłoby się wydawać, że aby szkoła mogła funkcjonować, to należy mieć do wyłącznej dyspozycji bazę lokalową i bazę dydaktyczną. O ile baza lokalowa to tylko kwestia zawarcia umowy najmu, to baza dydaktyczna kryje w sobie problem wydatkowania pieniędzy, których na etapie wstępnym nie było. Pierw-

sze kroki należało skierować do Kuratorium Oświaty celem uzyskania na piśmie aprobaty, że niepaństwowa policealna ekonomiczna szkoła może istnieć w Częstochowie. Wiele szczegółowych pytań typu: kto jest założycielem? dlaczego? w jakim celu? utwierdziły miejscową władzę, że można ponieść ryzyko wydania pozytywnie sformułowanego pisma dla MEN. Później, to tylko kilka łatwiejszych do osiągnięcia dokumentów (np. umowa najmu, dane o kandydacie na dyrektora) i Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Warszawie mogło oczekiwać w MEN-ie w długiej kolejce (kilkutygodniowej) celem uzyskania zezwolenia na prowadzenie Policealnego Studium Ekonomicznego w Częstochowie. Stało się to 8 sierpnia 1991 roku. Do szkoły zgłosiło się 65 osób, głównie absolwentów liceów ogólnokształcących z terenu miasta. We wrześniu 1991 roku w wynajętym od Politechniki Częstochowskiej pomieszczeniach rozpoczęła się nauka w oparciu o programy autorskie opracowane przez podobną szkołę w Poznaniu i zatwierdzone przez ówczesną Panią wiceminister MEN. Rok 1991, a dokładnie 7 września to data ukazania się nowej Ustawy o Oświacie w Polsce i wynikających z tej ustawy nowych zarządzeń. Nastąpiły regulacje dotyczące przekazanej kuratorom oświaty gestii wydawania zezwoleń na powstawanie szkół niepublicznych. Uregulowano także procedury i warunki, jakie musi spełniać szkoła niepubliczna, aby otrzymać uprawnienia szkoły publicznej. Wtedy to napotkaliśmy na pierwsze **trudności natury formalnej**. Trudności te zbiegły się z ogromną pracą pedagogiczną, a dokładniej socjologiczną. Rodzice młodzieży zapisanej do szkoły uważali, że szkoła odpłatna to taka, w której wiedzę nabywa się w sposób automatyczny. Wymagania stawiane słuchaczom przez nauczycieli spotykały się z dość specyficznymi reakcjami słuchaczy typu „przecież my za szkołę płacimy, a więc my powinniśmy wymagać. Chociaż ten sposób prezentacji swoich postaw cechował niektórych słuchaczy, nie lekceważyliśmy tego zjawiska. Przebudowa świadomości słuchaczy i ich rodziców stała się jednym z zadań pracy wychowawczej Szkoły. Utrata chociaż jednego słuchacza, której przyczyną byłaby Szkoła oznaczałoby w naszym otoczeniu w swoim rodzaju fiasko w pracy pedagogicznej. W ciągu roku szkolnego nie skreśliliśmy ani jednej osoby, nikt także nie zrezygnował z nauki. Zmniejszenie liczby słuchaczy nastąpiło dopiero w drugim roku nauki. Część z nich (około 10%) dostała się na studia wyższe, przeważnie ekonomiczne. Przeprowadzony sondaż diagnostyczny wykazał, że młodzież naszej Szkoły rekrutuje się spośród osób, które starały się dostać na studia wyższe (państwowe) – około 30%. Spora część (około 40%) podjęła naukę w tej Szkole, gdyż w planach nauczania jest tygodniowo 6 godzin języka angielskiego i do wyboru język niemiecki lub francuski. Przedmioty zawodowe przygotowują do wykonywania czynności związanych z zarządzaniem małą firmą. Do dnia dzisiejszego w programach nauczania właściwie nic się nie zmieniło. Wówczas jednak należało wystąpić do Kuratorium o przeprowadzenie pierwszej wizytacji z myślą o nadaniu Szkole uprawnień szkoły publicznej. Jednym z podstawowych warunków, jakie należało spełnić do uzyskania takich uprawnień jest realizacja przez szkołę tzw. minimum programowego. Nie było jednoznacznej definicji, co oznacza w szkole zawodowej minimum programowe. W szkole bowiem realizowano wspomniany program autorski z Poznania. Bliższa ana-

liza treści programu poprzez porównanie go z programami obowiązującymi w podobnych typach szkół państwowych wykazała, że istnieją pewne rozbieżności. Głównie dotyczyło to czasu trwania praktyk zawodowych, tematyki i nazewnictwa przedmiotów. Nauczyciele metodycy Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego orzekli, że zrównanie treści programowych zawartych w naszym autorskim programie z programem szkół państwowych może nastąpić wtedy, gdy będziemy realizować program zatwierdzony przez MEN. Zrezygnowaliśmy zatem z realizacji programu autorskiego za cenę uzyskania uprawnień szkół publicznych. Chodziło przecież o to, że nowa ustawa o oświacie i wynikające z niej zarządzenia zabraniały i zabraniają szkołom niepublicznym wydawania świadectwa ukończenia szkoły na druku państwowym i posługiwania się pieczęcią z godłem Rzeczypospolitej Polskiej. Słuchacze nie mogą otrzymać legitymacji szkolnych uprawniających ich do korzystania z ulg na PKP i w środkach komunikacji miejskiej. Mężczyźni nie mogą być odroczeni od służby wojskowej na czas nauki w szkole. Uprawnieni do pobierania rent po rodzicach nie mogliby ich otrzymywać. Rodzice nie mogliby wpłacanego czesnego odliczyć sobie od dochodu w rozliczeniach rocznych z Urzędem Skarbowym. Prawie cały następny rok to była realizacja różnic programowych; chodziło o dostosowanie się do wymagań, które postawiono Szkole w trakcie wizytacji związanej z nabyciem uprawnień szkoły publicznej. W czerwcu 1993 roku przy wydajnej pomocy Prezesa Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Warszawie Zbigniewa Kuźmińskiego Szkoła otrzymała uprawnienia szkoły publicznej.

Te prawie dwa lata były także okresem wytężonej pracy ze szkołami i instytucjami w kraju i za granicą. Rozwój i aprobata społeczna Szkoły stały się myślą przewodnią dyrekcji i nauczycieli. Notatki w gazetach lokalnych o Szkole SOP brzmiały bardzo zaskakująco, np. „Drżycie konkurenci – szkoła przyszłych biznesmenów” (Dziennik Częstochowski 4 lutego 1992 r.). „Skazani na sukces - szkoła młodzieży z żyłką do interesów” (Trybuna Śląska 18 grudnia 1992 r.). Nawiązaliśmy współpracę z Francuskim Instytutem Zarządzania w Warszawie, Międzynarodową Szkołą Zarządzania w Warszawie. Kontakty z Prywatną Wyższą Szkołą Biznesu i Administracji w Warszawie miały zaowocować powołaniem w Częstochowie filii tej Uczelni, w której absolwenci Szkoły SOP mogliby z korzyścią czasu nauki ukończyć studia wyższe. Jeden z redaktorów Gazety Wyborczej zaproszony na spotkanie z kandydatami do planowanej filii napisał artykuł zatytułowany cytatem wyjętym z wypowiedzi Rektora tej Uczelni - prof. Koźluka – „Nauka jak żaba na surowo” (Gazeta Wyborcza z dnia 2 lipca 1992 r.) Do utworzenia filii Uczelni jednak nie doszło, gdyż ostateczną deklarację na płacenie 2500\$ za rok studiów złożyła grupa około 30 osób. Okazało się wtedy, że w Częstochowie i jej okolicach nie ma aż tak dużo bogatych przedsiębiorców (rodziców), którzy zechcieliby płacić za naukę swoich pociech tyle pieniędzy. Do utworzenia filii nie doszło i z perspektywy czasu ten fakt oceniamy pozytywnie. Szkoła miała także ambicje wejścia we współpracę z podobnymi szkołami na zachodzie Europy. Chodziło nam głównie o stworzenie możliwości odbywania praktyk przez samych słuchaczy w krajach zachodnich. Nawiązaliśmy kontakt ze znaczną siecią szkół biznesu mającą swą siedzibę w Brukseli. Po trzykrotnych spotkaniach, wymianie pism i porównaniu pro-

gramów nauczania staliśmy się pierwszą w Polsce instytucją przyjętą do sieci szkół biznesu pod nazwą: Businet – Network For The Development of European Programmes in Higher Education”. Stało się to 6 maja 1993 roku. Wydawać by się mogło, że jest to dla Szkoły duży zaszczyt. W praktyce do żadnej wymiany studentów dotychczas nie doszło ze względu na wysokie koszty, jakie młodzież musiałaby ponieść z tego tytułu, a także niechęć przyjazdu studentów z tamtych szkół do Polski. Dwuletnie wysiłki okazały się mało przydatne w strategii rozwoju Szkoły. Przyczyniły się jednak do ukształtowania przekonania, że to, co robimy w Szkole, czego uczymy i jak przygotowujemy do przyszłej pracy nie różni się znacząco od tego, co robią inni nie tylko w Polsce, ale także w krajach rozwiniętych gospodarczo.

Rynek pracy a kreowanie kierunków i form kształcenia stały się myślą przewodnią roku akademickiego 1993/94. Na początku wystąpiliśmy do Kuratora o uruchomienie nowego kierunku, a mianowicie ekologii (technik ochrony środowiska) również policealny system dwuletni. Podpowiedzią był wynik obserwacji zainteresowania młodzieży i zakładów pracy tematyką konferencji naukowej, którą w dniach 10 i 11 listopada 1992 roku organizowaliśmy razem z Komisją Edukacji Ekologicznej przy ZG SOP. Konferencja na temat „Edukacja ekologiczna warunkiem przetrwania” odbyła się w Częstochowie. Wśród przedstawicieli niektórych podmiotów gospodarczych z całego kraju w konferencji brała udział młodzież z różnych typów szkół średnich miasta i województwa. Uczniowie wykazali duże zainteresowanie tematyką konferencji. W wypowiedziach dała się zauważyć dosyć spora luka w wiedzy ekologicznej młodzieży. Zabierający głos kierowali się głównie emocjami. Wtedy powstała myśl, że luka ta mogłaby być wypełniona przez utworzenie kolejnej niepublicznej szkoły policealnej o kierunku ekologicznym. Na ogłoszenie o zapisach do szkoły w okresie od maja do końca sierpnia 1993 r. zgłosiło się na ekologię 35 osób. Mogłoby się wydawać, że zaistniał powód do radości z odniesionego sukcesu, bo oto został zapoczątkowany nowy nurt wzbogacający naszą ofertę w zakresie kształcenia. Wtedy optymizm był tym większy, że równolegle na kierunek ekonomiczny (pierwszy rok) zapisało się kolejne 80 osób. Wówczas Szkoła liczyła prawie 180 słuchaczy. Nauczeni doświadczeniami nabytymi podczas ubiegania się o uprawnienie szkoły publicznej dla kierunku ekonomicznego, przyjęliśmy do realizacji program nauczania opracowany i zatwierdzony przez MEN w całej rozciągłości. Pierwszy semestr, w którym realizowane są przedmioty teoretyczne (rysunek techniczny, język obcy, informatyka, ekologiczne podstawy ochrony środowiska i elementy budownictwa) nie natręcza większych kłopotów. Dokładna analiza treści programowych w semestrach następnych ukazywała czekające nas trudności. Chodziło tu głównie o pracownię analizy, uzdatnianie wód i aparaturę pomiarową. Aby sprostać wymaganiom programu należało wówczas zainwestować w wyposażenie pracowni chemicznej około 700 milionów starych złotych. Przy opłacie czesnego 800 tys. na miesiąc od osoby nie było możliwości pokonania tej bariery. Zasadność decyzji uruchomienia tego kierunku miała inne, racjonalne i znane dyrekcji Szkoły przesłanki. Wykorzystano tu jedną z form wspomagających zarządzanie, uznaną przez prakselogów. Forma ta nazywana jest „powiązaniem nieformalnymi”. Oto Politechnika Częstochowska od wielu już lat prowadzi studia wyższe magisterskie na

kierunku inżynieria środowiska. Laboratorium analiz chemicznych oraz wysoko kwalifikowani nauczyciele akademicy, to sedno tajemnicy rozwiązania problemu. Powiązania nieformalne wynikały z faktu prowadzenia przez autora niniejszego artykułu zajęć dydaktycznych ze studentami Politechniki tego kierunku, a tym samym wypracowania przez lata pozytywnych kontaktów z władzami dziekańskimi. Zawarcie umowy o najem pracowni i zlecenie godzin zatrudnionym tam nauczycielom było formalnością. Wizytacja Kuratorium Oświaty przeprowadzona w maju 1994 r. potwierdziła zasadność podstaw do nadania kierunkowi ekologicznemu uprawnień szkoły publicznej.

Pierwsza połowa 1994 r. zapoczątkowała **cykl pozytywnych zdarzeń** dla dalszego rozwoju Szkoły. W marcu tegoż roku otrzymaliśmy wiadomość z Amerykańskiego Korpusu Pokoju, że nasze wcześniejsze starania o zatrudnienie ochotnika zostały uwzględnione. Pan David Grajczyk (obywatel USA), potomek emigranta polskiego (nie znający języka polskiego) wyraził chęć i gotowość uczestniczenia w programie pod nazwą „doradztwo gospodarcze”. Jego praca polegała na prowadzeniu spotkań ze słuchaczami Szkoły z zakresu małej przedsiębiorczości (small business). Spotkania te stały się okazją do doskonalenia języka angielskiego w zakresie, który nazwaliśmy „business English”. Lektorzy języka angielskiego realizowali i realizują materiał nauczania przewidziany programem. Zastosowanie umiejętności poznanych na lekcjach języka angielskiego w konkretnej sytuacji prowadzenia interesów, promocji i reklamy firmy wzbudziły wzrost motywacji do nauczenia się języka angielskiego. Chociaż nie wszyscy słuchacze doceniają dane im możliwości, to i tak znaczna część młodzieży (ok. 50%) dobrze wykorzystała spotkania z Amerykaninem. Oto po raz pierwszy już w czerwcu 1994 r. na egzaminach z przygotowania zawodowego co trzeci słuchacz potrafił zreferować swoją pracę dyplomową w języku angielskim. Słuchacze nie mieli większych problemów z odpowiedziami na pytania stawiane przez Davida Grajczyka w języku angielskim związane z tematem pracy dyplomowej. Innym korzystnym zjawiskiem dla Szkoły, a konkretnie kierunku ekologicznego były spotkania słuchaczy z zaproszonymi do Szkoły Amerykanami przebywającymi w Polsce w ramach Korpusu Pokoju, zajmującymi się tematyką ekologiczną. W ciągu całego roku szkolnego 1994/95 gościliśmy na spotkaniach z młodzieżą kierunku ekologicznego czterech ochotników Korpusu Pokoju. David Grajczyk zapraszał swoich kolegów do naszej Szkoły. Była to także dla niego dobra okazja do chociaż chwilowej redukcji tęsknoty za swoim krajem. Warunki mieszkaniowe stworzone przez Szkołę „naszemu Amerykaninowi” dają możliwości kwaterowania nawet kilku osób jednocześnie. Był to zatem już wówczas ważny przyczynek poprawy ekonomiczności prowadzenia kierunku ekologicznego. Nie ponosiliśmy i nie ponosimy dodatkowych kosztów związanych z kwaterowaniem gości zagranicznych przybywających z wykładami o tematyce związanej z treściami programowymi nauczanych przedmiotów. Słuchacze kierunku ekonomicznego mają również okazję do wysłuchania i przedyskutowania dwóch referatów w semestrze wygłaszanych przez amerykańskich znawców teorii i praktyki zarządzania, bankowości, rachunkowości i ekonomiki przedsiębiorstw. Wszystkie wykłady gości Korpusu Pokoju są wygłaszane w języku angielskim. Jest to dość znaczne utrudnienie w kwestii prawidłowego zrozumienia merytorycznych treści spotkań. Stopień znajomo-

ści języka angielskiego przez słuchaczy naszej Szkoły ma charakter zróżnicowany. Przekonaliśmy się, że co druga osoba nie rozumie treści wykładu. Nasze ambicje o Szkole, w której chociaż w niewielkiej części nauka mogłaby być prowadzona w języku angielskim zostały zredukowane do angażowania tłumacza. Początkowo rolę tę pełnili nauczyciele języka angielskiego. Od ponad roku niektórzy słuchacze naszej Szkoły sami potrafią podołać trudowi pośredniczenia w przekazywaniu treści przez amerykańskich wykładowców. Dodatkową zaletą angażowania słuchaczy do tej roli jest to, że ich wiedza merytoryczna zdobyta na przedmiotach zawodowych w języku polskim pozwala na swobodne komentowanie treści znanych słuchaczom. Obowiązkowa nauka języka angielskiego w wymiarze 6 godzin tygodniowo w całym cyklu nauki nie oznacza (niestety) opanowania swobody w posługiwaniu się tym językiem. Zauważono jednak, że stawianie naszych słuchaczy w sytuacjach konkretyzujących korzystność umiejętności posługiwania się językiem angielskim spowodowało wzmocnienie motywacji do praktycznego uczenia się języka. Programy nauczania realizowane w naszych szkołach, chociaż zgodne z wytycznymi MEN, chyba nie potrafią skutecznie zachęcić młodzieży do uczenia się języków obcych. W opinii młodzieży w treściach programowych jest zbyt dużo gramatyki. Mało czasu natomiast przeznaczają się na praktyczną stronę nauczania języka. Nauczyciele twierdzą, że wina leży po stronie uczniów, którym nie chce się uczyć. Prawda jak zwykle leży chyba pośrodku. Poza obowiązującymi lekcjami nie powinien następować koniec nauki języka. Zdolności językowe nawet przeciętne oraz praca własna, to w opinii słuchaczy umiających posługiwać się językiem angielskim recepta na osiągnięcie celu. Problematyka skuteczności nauczania nie tylko języków obcych mogłaby być przedmiotem osobnych rozważań. Szczególnie ciekawie to zjawisko przebiega w szkołach społecznych i jak się wydaje dotychczas nie znalazło właściwego kontekstu o charakterze naukowo-badawczym.

W okresie od maja do późnej jesieni Częstochowa staje się miastem o wzmószonym napływie turystów. Ze względu na najważniejszy w Polsce ośrodek kultu maryjnego na Jasnej Górze co roku przybywają tutaj setki tysięcy pielgrzymów. Obecnie obiekt na Jasnej Górze spełnia wielorakie funkcje. Przede wszystkim jest punktem docelowym licznych pielgrzymek z kraju i zagranicy, w tym papieża – Jana Pawła II. Udostępnione do zwiedzania zabytki zgromadzone w Skarbcu i Zakrystii przy Bazylice oraz w Sali Rycerskiej przyciągają nie tylko wierzących. Atrakcyjność Częstochowy jako centrum pielgrzymkowo-turystycznego nie pokrywa się z potrzebami w zakresie usług hotelowych i turystycznych. *Zrobienie dobrego interesu na zainwestowaniu w bazę noclegową i gastronomiczną* jest od 6 lat tematem posiedzeń lokalnych władz samorządowych.

Odpowiednie wyprzedzenie w przygotowaniu kadr, które zdaniem Kierownictwa Szkoły mogłyby pomóc w realizacji zadania stało się siłą sprawczą uruchomienia kolejnego (trzeciego) kierunku dwuletniej szkoły policealnej. Promocja i reklama kierunku turystyczno-hotelarskiego spotkała się z pozytywną reakcją absolwentów szkół średnich. Należy dodać, że w Częstochowie istnieją takie same kierunki w szkołach publicznych. We wrześniu 1994 r. 35 słuchaczek i słuchaczy w systemie dziennym podjęło naukę w naszej Szkole. Z tej liczby na dzień dzisiejszy zostało w Szkole 28 osób.

Nowe wówczas doświadczenia w zakresie kształcenia techników usług turystyczno-hotelarskich przyniosły z sobą nowe problemy. Spełnienie wymagań i realizacji podstawy programowej ME przy jednoczesnej atrakcyjności kształcenia stały się przedmiotem dyskusji na posiedzeniach Rady Pedagogicznej i zebraniach Rady Doradców Szkoły. Właściwy dobór nauczycieli do nauczania języków obcych (angielskiego, niemieckiego, francuskiego i rosyjskiego) i poszukiwanie miejsc praktyk zawodowych to najważniejsze problemy, jakie należało rozwiązać. Przyszli przewodnicy i organizatorzy turystyki powinni bowiem posiadać nie tylko umiejętności posługiwania się językiem obcym, ale także zwięzłą wiedzę na temat zabytków Częstochowy i okolic. W związku z tym nauczyciele języków obcych powinni również taką wiedzę posiadać. Zatrudnieni nauczyciele to osoby urodzone i zamieszkujące w Częstochowie. Jedną z nauczycielek z tytułem doktora jako lektor języka rosyjskiego posiada także uprawnienia pilota wycieczek zagranicznych. Potrafi uczyć nie tylko języka, ale także ekonomiki i organizacji turystyki. Przekonała młodzież do uczenia się drugiego języka nie zachodniego, lecz wschodniego. Obok języka angielskiego spora grupa uczy się języka rosyjskiego (na kierunku obowiązują dwa języki obce).

Praktyki zawodowe dla kierunku turystycznego w planach nauczania zajmują 16 tygodni w dwuletnim cyklu kształcenia. Rosnące zainteresowanie kierunkiem turystyczno-hotelarskim w roku szkolnym 1995/96 zmusiło organizatorów do poszukiwania miejsc praktyk na terenie całego kraju, a także poza granicami. Realizację tego trudnego zadania powiązano z miejscem zamieszkania słuchaczy (młodzież pochodzi z 5 województw). Miejscowe biura turystyczne i hotele w Katowicach, Piotrkowie Trybunalskim, Nowym Sączu i Sieradzu podpisały umowy o praktyki dla znacznej części naszych słuchaczy. W grupie naszych słuchaczek znalazły się takie, których znajomi lub rodzina prowadzi biuro turystyczne i współpracuje z podobnymi we Francji, Holandii i w Niemczech. Na odpowiedzialność opiekuna w osobie właściciela odpowiedniego biura w Polsce Szkoła wyraża zgodę na odbycie praktyki w jednym z krajów na zachodzie Europy. Pomimo utrudnionej kontroli takiej praktyki zdajemy sobie sprawę, że jest to bardzo dobra okazja do poznania takiego kraju, a także języka. Nie bez znaczenia mogą być także korzyści z nawiązania kontaktów, które w przyszłości zaowocują wymianą turystów.

Rok szkolny 1995/96 to także **początek urozmaicenia form kształcenia**. Zapotrzebowanie na studia dla dorosłych (system zaoczny) zauważono już w 1994 r. Wtedy to na kierunek ekonomiczny dla dorosłych zgłosiły się 42 osoby. Z tej liczby obecnie na drugim roku uczy się 38 osób. We wrześniu 1995 r. system zaoczny uruchomiliśmy także na kierunku turystyczno-hotelarskim. Obecnie na 412 osób ogółem uczących się w naszej Szkole, 192 osoby to słuchacze systemu zaocznego. Zaoczny tok uczenia się odbywa się na dwudniowych spotkaniach (konsultacje, ćwiczenia i wykłady) co drugi tydzień. Nasi zaocznicy słuchacze doceniają troskę, jaką ich otaczamy. Szczególnie istotne dla nich jest to, że przez cały czas pobytu w Szkole (w piątek od południa i w sobotę do 15.00) mogą korzystać z nieodpłatnego poczęstunku w postaci gorących napojów (kawy i herbaty) oraz słodczy. W czasie zajęć dydaktycznych nasi słuchacze mogą napić się kawy lub herbaty, a także skonsumować przyniesiony z sobą suchy prowiant.

Rosnąca liczba kierunków i form kształcenia zmusiła Kierownictwo do zmiany nazwy Szkoły. Przed rokiem dla odzwierciedlenia całokształtu pracy Szkoły przyjęliśmy nazwę: Policealne Centrum Kształcenia Zawodowego. Zmiana nazwy Szkoły uprościła nam sposób składania sprawozdań finansowych i oświatowych. Poprzednio należało wypełnić tyle formularzy, ile było kierunków kształcenia. Obecnie wszystkie informacje zapisujemy na jednym blankiecie..

Druga połowa roku szkolnego 95/96 przyniosła Szkole **nowe problemy**, wśród których można wyróżnić zjawiska pozytywne, a także niepokojące. Pociuszającym jest fakt, że 1 kwietnia br. po zakończeniu swojej służby przez Pana Davida Grajczyka otrzymaliśmy decyzję Korpusu Pokoju, na podstawie której tego samego dnia rozpoczyna pracę dwoje Amerykanów. Państwo Charito i Jim Hanions'owie będą w naszej Szkole przez cały rok. Charakter ich pracy nie będzie się różnił od tego, co robił ich poprzednik.

Niepokój wzbudził fakt, że w tym samym budynku i na tym samym piętrze, gdzie mieści się nasza Szkoła ulokowano Wyższą Szkołę Ekonomiczną (niepaństwową), która decyzją MEN z końca grudnia 1995 r rozpoczęła swoją działalność. Trzyletnie studia licencjackie realizowane w tej Uczelni odciągają już obecnie młodzież z naszej Szkoły. Obserwujemy zmniejszone zainteresowanie do naszej dwuletniej Szkoły dającej tytuł technika, a nie licencjata.

Nasze obawy i niepokoje mogłyby być rozwikłane przy dobrych intencjach ZG SOP w Warszawie i Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi. Najbliższe kilka miesięcy pokaże, czy pozycja, jaką przez 5 lat osiągnęliśmy na rynku kształcenia niepublicznego ma charakter trwały.

Alicja Kaliszuk
Zespół Szkół SOP
w Płocku

HISTORIA I TERAŹNIEJSZOŚĆ SZKÓŁ SPOŁECZNYCH W PŁOCKU

Szkoły społeczne prowadzone przez Zarząd Główny SOP funkcjonują w Płocku od 1 września 1992 roku. Najpierw powstało Policealne Studium Zawodowe – zaoczne, kształcące ekonomistów o specjalności finanse i rachunkowość. W roku następnym 1993/94 uruchomiono Liceum Ekonomiczne i Szkołę Zasadniczą (kucharz, sprzedawca) dla młodzieży oraz Technikum Zawodowe na podbudowie szkoły zasadniczej – wieczorowe, kształcące w zawodach: technik budownictwa, technik mechanik i technik elektryk, a także Policealne Studium Turystyczne – zaoczne.

Rok 1994/95 to nowe typy szkół – Liceum Ogólnokształcące dla młodzieży po szkole podstawowej o profilu ekologiczno-turystycznym, Liceum Ogólnokształcące dla Dorosłych po szkole zasadniczej – zaoczne, Technikum Gastronomiczne i Odzieżowe – wieczorowe po szkole zasadniczej. Wszystkie te szkoły posiadają uprawnienia szkół publicznych, kompletny nabór i funkcjonują w ramach organizacyjnych Zespołu Szkół Społecznych ZG SOP.

Tabela 1. Rozwój Zespołu Szkół Społecznych SOP w Płocku

Lp.	Rok szkolny	Szkoly młodzieżowe		Szkoly wieczorowe		Szkoly zaoczne		Razem oddz. uczn.
		Liczba oddz.	Liczba uczniów	Liczba oddz.	Liczba słuch.	Liczba oddz.	Liczba słuch.	
1	1992/93	–	–	–	–	1	14	1/14
2	1993/94	3	78	3	87	3	40	9/205
3	1994/95	7	185	9	296	6	104	22/585
4	1995/96	11	254	15	446	8	167	34/867

Obecnie siedziba Zespołu Szkół Społecznych ZG SOP w Płocku mieści się w wynajmowanych od Kościoła Starokatolickiego Mariawitów budynkach, zaadaptowanych na potrzeby szkół. Siedzibę tę pozyskaliśmy 1 sierpnia 1995 roku.

31 sierpnia odbyło się uroczyste posiedzenie plenarne Rady Pedagogicznej z udziałem przedstawicieli Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich z Warszawy – Prezesa Zbigniewa Kuźmińskiego i wiceprezesa ZG – Profesora Stanisława Kaczora. Było to wydarzenie wielkiej wagi. Po ogromnych trudach, niezmiernie pracowitych wakacjach, w czasie których dyrekcja zajmowała się i prowadzeniem naboru i pozyskiwaniem nowej kadry, prowadzeniem prac remontowo-budowlanych, a także przeprowadzką z poprzedniej siedziby, teraz wreszcie można było patrzeć z ufnością w przyszłość. Grono pedagogiczne usatysfakcjonowane tym, że każda klasa ma swoją izbę lekcyjną, mogło planować urządzenie pomieszczeń. Jako że nic nie robi się samo – dzięki ogromnemu zaangażowaniu nauczycieli, rodziców, uczniów, słuchaczy szkół dla dorosłych możemy dzisiaj pochwalić się tym, że mamy urządzone pracownie przedmiotowe, takie jak: mechaniczna, krawiecka, elektryczna, gastronomiczna.

Pracownia komputerowa była pierwszą, którą urządziliśmy jeszcze w poprzedniej siedzibie, gdyż była niezbędna w procesie kształcenia ekonomistów. Obecnie cały czas wzbogacamy jej wyposażenie o nowy sprzęt, oprogramowanie, a ostatnio czynimy starania o włączenie jej do sieci Internet. Dysponujemy także salą do ćwiczeń ogólnorozwojowych z podstawowym wyposażeniem w drabinki, stół do tenisa, skrzynię itp. oraz pięknym terenem rekreacyjnym z boiskiem do siatkówki i koszykówki.

Na potrzeby młodzieży uruchomiliśmy szkolny bufet, w którym można napić się herbaty, kawy i nawet zjeść coś ciepłego. Działa także radiowęzeł szkolny – zakupiliśmy odpowiedni sprzęt nagłaśniający i zainstalowaliśmy głośniki w każdej sali.

W szkole funkcjonuje zespół muzyczny oraz chór szkolny, które już zdążyły uświetnić szkolne uroczystości.

Praca w szkole odbywa się na trzy zmiany – do południa odbywają się zajęcia dla uczniów szkół młodzieżowych, od 15.30 dla słuchaczy szkół wieczorowych, a w piątki i w soboty od 15.30 dla słuchaczy szkół zaoczných.

Łącznie przy 34 oddziałach skupiających 867 uczniów i słuchaczy pracuje tu około 80 nauczycieli, 8 osób obsługi i 4 administracji.

W naszym Zespole Szkół Społecznych dzieją się różne, ważne i interesujące wydarzenia. Odbywają się spotkania z ciekawymi ludźmi, podróżnikami (p. Jacek Piwowarczyk z Warszawy), naukowcami (p. prof. Roman Szul z Instytutu Europejskiego), autorami ciekawych dzieł – z dr. Markiem Ostrowskim – współautorem „Atlasu zdjęć satelitarnych Polski”.

Młodzież naszej szkoły redaguje gazetkę „SOPElek”. Prowadzimy kronikę szkolną, w której kol. Teresa Radzka skrupulatnie odnotowuje wszystko, co się u nas dzieje.

W bibliotece szkolnej znajdują się podstawowe lektury i niezbędne podręczniki, wiele materiałów metodycznych, dużo pozycji obcojęzycznych.

Ważnym problemem, do którego w naszych szkołach przywiązujemy szczególną wagę w realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego jest problem doradztwa metodycznego i andragogicznego. Tak się składa, że pracuje u nas dość dużo nauczycieli, którzy po raz pierwszy zetknęli się tutaj z oświatą dorosłych. Są doskonałymi fachowcami – przyszli do nas ze szkół średnich dla młodzieży lub nawet ze szkół podstawowych. Mają świadomość, że proces kształcenia dorosłych wymaga nowej wiedzy. Problem doradztwa andragogicznego rozwiązujemy poprzez szkolenia Rady Pedagogicznej szkół dla dorosłych, instruktaż pohospitacyjny, udostępnienie materiałów szkoleniowych, takich jak: „Edukacja Dorosłych”, „Pedagogika Pracy”, „Podstawy samokształcenia” H. Skrzypczaka. Obowiązuje u nas zwyczaj składania na początku semestru do dyrekcji szkoły rozkładów materiału nauczania. Po ich analizie – przed zatwierdzeniem – odbywają się rozmowy inspirujące i zmierzające niekiedy do korekty tych materiałów pod kątem pracy ze słuchaczem dorosłym.

Z innych spraw, niekiedy dość kłopotliwych dla funkcjonowania Szkół, należało by wymienić problem braku dyscypliny szczególnie wśród uczniów szkół dziennych i słuchaczy szkół wieczorowych. Przejawia się to m.in. w opuszczaniu zajęć lekcyjnych – słuchacze szkół wieczorowych usprawiedliwiają nieobecności kłopotami związanymi z pracą – pracodawcy nie chcą ich zwalniać na zajęcia. Obserwujemy też niszczenie sprzętu szkolnego, ale coraz bardziej skutecznie próbujemy z tym walczyć poprzez intensywne działania Samorządu Uczniowskiego i Samorządu Słuchaczy oraz poprzez dyżury nauczycieli w czasie przerw w zajęciach.

Uczący się mogą zawsze przekazywać nurtujące ich problemy opiekunom klas, przedstawicielom samorządu lub bezpośrednio dyrekcji szkoły. Ważną rolę odgrywa funkcjonująca u nas skrzynka na listy (prośby, żale), z której każdego tygodnia wyjmujemy korespondencję dotyczącą różnych spraw, np. zorganizowania dyskoteki, zmiany programowe, metodyczne itp.

Rodzice też mają swój udział w funkcjonowaniu szkoły i tworzeniu jej atmosfery. Odbywają się spotkania trójek klasowych, Rady Szkoły, a udział rodziców w pracach

na rzecz szkoły jest bardzo znaczący. Ostatnio, w czasie ferii zimowych, rodzice uczniów klasy I LE wycyklinowali podłogę w klasie swoich dzieci, a wcześniej tapetowali i wieszali wykonane przez siebie półki.

Najważniejsze jednak to utrzymanie dobrego poziomu kształcenia i właściwej atmosfery oraz zapewnienie odpowiedniego wyposażenia. Chcielibyśmy stworzyć w Płocku taką placówkę, z której wychodziliby dobrzy fachowcy, w której panuje specyficzna atmosfera, w której dobrze pracuje się nauczycielom uzyskującym tutaj satysfakcję zawodową i materialną. Czesne w naszych szkołach jest niskie – 70 lub 80 zł miesięcznie. Takie jest zresztą założenie. Oferujemy poszukiwane kierunki kształcenia, umożliwiając wielu bezrobotnym absolwentom szkół zasadniczych zdobycie średniego wykształcenia.

Dzięki powołaniu do życia naszej placówki znalazło w niej zatrudnienie 15 bezrobotnych osób w tym połowa absolwentów, skierowanych z Urzędu Pracy.

Przez system nagród semestralnych premiujemy tych nauczycieli, którzy wykazują szczególne zaangażowanie w pracy dydaktyczno-wychowawczej oraz w pracy na rzecz wyposażenia szkoły w pomoce naukowe. Korzystając z okazji muszę wymienić przynajmniej kilka nazwisk, żeby chociaż w ten sposób podziękować współtwórcom tego przedsięwzięcia, jakim są płockie Szkoły.

Najważniejsze słowa uznania skierować należy pod adresem Prezesa Zbigniewa Kuźmińskiego, dla którego nie ma rzeczy niemożliwych. To jego starania umożliwiły nam pozyskanie nowej siedziby, a jego rady i stała opieka spowodowały, że dzisiaj są tutaj tak liczne szkoły.

Muszę koniecznie wymienić nazwisko Grzegorza Kamińskiego – współzałożyciela wszystkich szkół, odpowiedzialnego wraz ze mną za sprawy materialne szkoły.

Pamiętać także należy o nauczycielach Technikum Zawodowego, szczególnie tych, którzy, kierując pracami dyplomowymi słuchaczy klas trzecich, przyczynili się do wyposażenia szkoły w pomoce dydaktyczne – jak przede wszystkim Eugeniusz Krawczyk, nauczyciel przedmiotów mechanicznych, który zgromadził około 50 eksponatów wykonanych przez swoich słuchaczy w pracowni przedmiotów mechanicznych. Aleksandra Karaś i Stanisław Podwójci również poprzez wielkie zaangażowanie sprawili, że słuchacze wykonali wiele prac na rzecz szkoły, ulepszając poprzez to naszą bazę.

Barbara Różga, kierownik szkolenia praktycznego – sprawnie organizuje praktyki zawodowe i zajęcia praktyczne dla słuchaczy Policealnego Studium Turystycznego, uczniów klas zasadniczych, pozyskując miejsca do ich odbywania nawet poza granicami województwa płockiego.

Maria Cyranowska-Śliwa, długoletni pracownik Kuratorium Oświaty, a obecnie wicedyrektor w naszym Zespole Szkół, z ogromną konsekwencją dba o to, by dyscyplina pracy i proces nauczania szczególnie w szkołach wieczorowych, w których mamy najwięcej słuchaczy, przebiegał bez zastrzeżeń.

Teresa Radzka, o której wcześniej wspomniałam przy okazji „Kroniki szkolnej”, która także opiekuje się Samorządem Słuchaczy i Grażyna Niedzielska („SOPelek”), i Jolanta Bujalkowska, i wszyscy pozostali.

W naszej szkole nauczyciele, mogę to powiedzieć z całym przekonaniem, są przyjaciółmi młodzieży. Poprzez działania pedagoga szkolnego walczymy ze stresem szkolnym i niepowodzeniami szkolnymi.

Szkoły nasze dostrzegane są przez władze lokalne, samorządowe. W ubiegłorocznym pożegnaniu absolwentów uczestniczył wiceprezydent Miasta Płocka Zygmunt Buraczyński, który zaproponował absolwentom Policealnego Studium Turystycznego z najlepszymi wynikami w nauce pracę w Urzędzie Miasta Płocka. To cieszy, ale i mobilizuje. Myślę, że chociaż w części udaje się nam tworzyć coś, co tak pięknie określił w swoim wpisie do naszej kroniki szkolnej Prof. Stanisław Kaczor: „tworzenie szkoły o ludzkiej twarzy”.

Roman Patora

Prezes SOP

w Łodzi

DZIAŁALNOŚĆ STOWARZYSZENIA OŚWIATOWCÓW POLSKICH W ŁODZI

Nawiązując do ogólnej sytuacji w gospodarce oraz posiadanego wysokiego poziomu umiejętności w zakresie kształcenia i zarządzania w czerwcu 1992 roku utworzono Społeczne Policealne Studium Ekonomiczne „Business College” w Łodzi. Było to możliwe dzięki bardzo dobrze rozwiniętej działalności gospodarczej SOP w Łodzi.

Głównym celem kształcenia w tej szkole było przygotowanie słuchaczy do prowadzenia działalności gospodarczej.

Program kształcenia Społecznego Policealnego Studium Ekonomicznego „Business College” został opracowany w wyniku badań sondażowych (za pomocą wywiadów swobodnych i kwestionariuszy) z przedstawicielami firm prywatnych i państwowych na temat umiejętności szczególnie przydatnych w nowoczesnych firmach. Zawiera on treści z dziedziny organizacji i zarządzania, rachunkowości, zastosowań komputerów w przedsiębiorstwie, prawa, psychologii i technik negocjacji, mikro i makroekonomii, języka angielskiego, niemieckiego i inne. Chodzi o ukształtowanie umiejętności przede wszystkim praktycznych, które umożliwiają słuchaczom rozwiązywanie problemów dotyczących tych treści programowych oraz o uruchomienie u słuchaczy mechanizmów aktywności zawodowej (poszukiwanie zatrudnienia, kontakty z pracodawcami, negocjacje, organizowanie i prowadzenie samodzielnej działalności gospodarczej).

Nauczycielami tej szkoły są wybitni specjaliści, dyrektorzy przedsiębiorstw, spółek, pracownicy Uniwersytetu Łódzkiego, absolwenci filologii angielskiej, germań-

skiej, przedstawiciel Korpusu Pokoju USA, prowadzący zajęcia w języku angielskim ze „small businessu” i komunikacji w zarządzaniu z wykorzystaniem podręczników, testów sprawdzających i ćwiczeń ze Stanów Zjednoczonych. Zajęcia prowadzone są metodami aktywizującymi. Stosowane są ćwiczenia warsztatowe (psychologia i techniki negocjacji), seminaria (zarządzanie), metoda przypadku i symulacyjne (prawo gospodarcze, zarządzanie) itp. W programach kształcenia wyróżnia się moduły umiejętności i wiadomości niezbędnych do podjęcia kształcenia oraz umiejętności wynikowe ukształtowane w procesie nauczania-uczenia się.

Program kształcenia Studium jest skorelowany z programem Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania SOP w Łodzi – kierunek zarządzanie i marketing, zarejestrowanej przez Ministerstwo Edukacji w dniu 31.01.1995 r. Umożliwia to absolwentom „Business College” kontynuowanie nauki w tej uczelni.

Praktyki zawodowe w nowoczesnych firmach, kontakt z Amerykańskim Korpusem Pokoju, atrakcyjny, zgodny z potrzebami firm program kształcenia przyczynia się do obsadzania absolwentów na stanowiskach w firmach zagranicznych i podejmowanie przez słuchaczy pracy zawodowej w trakcie trwania ich nauki.

W latach 1993 i 1994 utworzyliśmy następne szkoły społeczne Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, w tym: Społeczne Policealne Studium Optyczne o specjalności optyka okularowa, Społeczne Policealne Studium Odzieżowe o specjalności projektowanie odzieży oraz 3-letnie Społeczne Liceum Ekonomiczne dla absolwentów szkół zasadniczych.

Program Społecznego Policealnego Studium Optycznego, opracowany na podstawie programów uczelni w Szwecji, podręczników angielskich i amerykańskich, ukierunkowany jest na ukształtowanie umiejętności przede wszystkim praktycznych z zakresu optyki okularowej oraz takich, które umożliwiają posługiwanie się w praktyce językiem angielskim, obsługę obrabiarek sterowanych numerycznie, dopasowywanie soczewek, pomiar wzroku, zastosowanie komputera w przedsiębiorstwie, marketingu, technik negocjacji i innych.

Wspólnie ze szwedzką spółką HOYA–OPTY zorganizowano pracownię optyczną i optometryczną i wyposażono w nowoczesny sprzęt.

Program Społecznego Policealnego Studium Odzieżowego o specjalności projektowanie odzieży jest ukierunkowany na zdobywanie umiejętności przede wszystkim praktycznych dotyczących projektowania, konfekcjonowania odzieży, materiałoznawstwa tekstylnego, prezentacji projektu, konstrukcji odzieży, krojenia tkanin i dzianin, ekonomii, marketingu, zarządzania, prawa, technik negocjacji i innych. Zajęcia z zakresu projektowania realizują pracownicy naukowcy Wyższej Szkoły Sztuk Plastycznych w Łodzi.

Głównym celem Liceum jest wyposażenie uczniów w wiedzę ogólną oraz ukształtowanie umiejętności dotyczących organizacji i zarządzania, rachunkowości, bankowości, zastosowania komputera w przedsiębiorstwie, prawa gospodarczego, psychologii społecznej i technik negocjacji, ekonomiki przedsiębiorstw, towaroznawstwa i innych.

Absolwenci Liceum, którzy uzyskali pozytywne wyniki w nauce są przyjmowani bez egzaminów na studia w Społecznej Wyższej Szkole Przedsiębiorczości i Zarządzania.

Z przeprowadzonych przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Łodzi wspólnie z Wojewódzkim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli badań sondażowych losów absolwentów, przydatności kształcenia w szkołach społecznych SOP oraz oczekiwań firm prywatnych i państwowych w zakresie kształcenia wynika, że wszyscy absolwenci szkół policealnych SOP podjęli pracę lub prowadzą firmy wspólnie z rodzicami, a część z nich (20%) kontynuuje naukę na studiach zaocznych SOP.

Większość absolwentów Społecznego Policealnego Studium Ekonomicznego „Business College” (60%) pracuje na samodzielnych stanowiskach pracy, w tym 15% jest przedstawicielami zagranicznych firm importowo-eksportowych.

Środki uzyskane w wyniku działalności gospodarczej Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Łodzi przeznaczyło w całości na cele statutowe, to jest na organizowanie konferencji, działalność wydawniczą oraz na uruchomienie studiów wyższych i uzupełnienie bazy materialnej.

Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, zarejestrowana 31 stycznia 1995 roku, jest uczelnią kształcąca absolwentów liceów ogólnokształcących i równorzędnych szkół średnich, posiadających maturę, wykorzystującą autorskie programy kształcenia opracowane przez profesorów Uniwersytetu Łódzkiego, przedstawicieli Korpusu Pokoju USA oraz specjalistów z zakresu prowadzenia działalności gospodarczej.

Programy kształcenia z zakresu zarządzania i przedmiotów pokrewnych opracowali m.in.: prof. zw. dr hab. Jerzy Kortan, prof. dr hab. Jan Bielski, prof. dr hab. Stanisław Sikorski, podstaw marketingu, badań i strategii marketingowych prof. zw. dr hab. Bogdan Gregor, podstaw ekonomii, mikro- i makroekonomii prof. zw. dr hab. Eugeniusz Kwiatkowski, podstaw rachunkowości, rachunkowości i zarządzania oraz sprawozdawczości i analizy finansowej – prof. zw. dr hab. Alicja Jarugowa, podstaw wiedzy o finansach i zarządzania finansami prof. dr hab. Mirosław Wypych.

Programy – matematyki, statystyki, badań operacyjnych, prognozowania i analiz scenariuszowych opracowywane są i aktualizowane przez prof. zw. dr hab. Lucję Tomaszewicz, prof. dr hab. Jerzego Czerbniaka i innych.

Pozostałe programy kształcenia tworzone i aktualizowane są przez pracowników naukowych Uniwersytetu Łódzkiego lub specjalistów – praktyków z zakresu zarządzania firmami i zawierają również moduły treściowe wiadomości i umiejętności niezbędne do podjęcia kształcenia oraz umiejętności wynikowe, ukształtowane w procesie nauczania–uczenia się.

Wykładowcami uczelni są wybitni specjaliści – profesorowie Uniwersytetu Łódzkiego, Wojewódzkiego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, dyrektorzy i przedstawiciele firm oraz przedstawiciel Korpusu Pokoju z USA, prowadzący zajęcia ze „small businessu” i komunikacji z użyciem podręczników, testów sprawdzających i ćwiczeń, stosowanych w uczelniach ekonomicznych w Stanach Zjednoczonych.

Pracami Rady Naukowej kierują prof. zw. dr hab. Władysław Welfe – przewodniczący oraz prof. zw. dr hab. Jerzy Kortan – wiceprzewodniczący.

Absolwent studiów uzyskuje dyplom ukończenia studiów wyższych i tytuł licencjata oraz certyfikat umiejętności praktycznych z zakresu: zarządzania, rachunkowości,

marketingu, zastosowania komputera w przedsiębiorstwie, prawa, psychologii i technik negocjacji, ekonomii i innych.

Przy zachowaniu akademickiego profilu kształcenia, rozwijającego możliwości intelektualne studentów, wyposażamy ich w wiedzę i umiejętności bezpośrednio użyteczne w przyszłej pracy o charakterze menedżerskim i sztabowo doradczym. W czasie pierwszych dwóch lat studiów realizowany jest program wspólny dla wszystkich studentów, obejmujący podstawowy zasób wiedzy, dotyczący ekonomii, prawa, zastosowań matematyki, statystyki, socjologii, psychologii, teorii i praktyki zarządzania, marketingu, finansów, rachunkowości, informatyki, języków obcych i innych przedmiotów. Uzyskanie wiedzy z tego zakresu umożliwia studentom wybór specjalizacji i tematu pracy dyplomowej, realizowanych na trzecim roku studiów oraz przygotowuje ich do podjęcia pracy. Studenci mogą wybrać jedną z pięciu specjalizacji: zarządzanie firmą, zarządzanie finansami firmy, zarządzanie potencjałem ludzkim, komunikację w zarządzaniu i marketing.

Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi posiada bibliotekę bardzo dobrze wyposażoną w literaturę na temat marketingu i przedmiotów pokrewnych (w tym 3 tysiące książek ze Stanów Zjednoczonych, przekazanych przez Korpus Pokoju USA), a pracownie w sprzęt, komputery, oprogramowanie oraz inne pomoce dydaktyczne.

Oddział Łódzki Stowarzyszenia Oświatowców Polskich od początku swego istnienia współpracował z Wojewódzkim Ośrodkiem Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi, a członkowie Zarządu Oddziału wchodzili w skład Sekcji Andragogiki Nauczycielskiego Zespołu Postępu Pedagogicznego, zorganizowanego przez mgr inż. Janusza Moosa – wicedyrektora WODN w Łodzi. Wspólnie z WODN w Łodzi Stowarzyszenie Oświatowców Polskich organizowało konsultacje, konferencje, warsztaty i kursy metodyczne oraz działalność wydawniczą i badania sondażowe motywacji słuchaczy do nauki, samokształcenia nauczycieli i słuchaczy, kształtowania postaw słuchaczy dorosłych, oceniania słuchaczy i wdrażania ich do samooceny oraz absolwentów szkół zawodowych, w tym policealnych Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, przydatności kształcenia i oczekiwań zakładów pracy pod adresem szkół zawodowych – w tym społecznych Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Łodzi.

Wyniki badań były publikowane w biuletynach SOP w Łodzi, „Szkole Zawodowej” i innych czasopismach. W opracowaniach poza informacjami z badań omówiono: działania nauczycieli, ukierunkowane na motywację słuchaczy do nauki, wdrażanie ich do samokształcenia, kształtowania postaw słuchaczy dorosłych, oceniania ich i wdrażania do samooceny. Informacje wynikające z badań losów absolwentów, przydatności kształcenia i oczekiwań firm pod adresem szkół społecznych SOP są publikowane i wykorzystywane w programowaniu działalności szkół społecznych. Ponadto opracowaliśmy materiały metodyczne na temat wybranych zagadnień dydaktyki dorosłych, kształcenia modułowego, scenariusze zajęć prowadzonych metodami aktywnymi i inne.

Materiały te są wykorzystane w czasie konferencji metodycznych oraz zebrań rady pedagogicznej Społecznego Zespołu Szkół Zawodowych SOP w Łodzi, które odbywają się nie rzadziej niż dwa razy w roku.

Oddział Łódzki Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w działaniach zmierzających do wypełnienia luki edukacyjnej odniósł wiele sukcesów.

Badania sondażowe różnych aspektów działalności szkół zawodowych, w tym społecznych SOP, losów absolwentów, potrzeb firm w zakresie rodzaju i poziomu umiejętności pracowników, przyczyniły się do opracowania analizy potrzeb i kierunków działań Stowarzyszenia. Analizy te z kolei służą do planowania działań oświatowych SOP w Łodzi.

O wysokim poziomie działalności szkół społecznych SOP mogą świadczyć następujące fakty:

- wysoki poziom kadry pedagogicznej (najlepsi nauczyciele, dyrektorzy firm, pracownicy naukowcy, przedstawiciel Korpusu Pokoju USA),
- bardzo dobre wyposażenie pracowni w pomoce dydaktyczne (najwyższej klasy sprzęt audiowizualny, komputery, ich oprogramowanie),
- częste organizowanie zebrań szkoleniowych rady pedagogicznej na tematy dotyczące dydaktyki dorosłych, psychologii człowieka dorosłego, komunikacji, technik negocjacji, kierowania grupą, stylów kierowania, autorytetu i inne,
- stosowanie w działalności szkół społecznych zajęć warsztatowych, seminariów i innych metod aktywnych, takich jak: przypadków, gier kierowniczych, sytuacyjnych, symulacyjnych, synektycznych, projektów i innych,
- opracowywanie programów w układzie modułowym, umożliwiającym po przerwie kontynuowanie kształcenia w zakresie kolejnego modułu,
- organizowanie praktyk zawodowych w nowoczesnych firmach,
- wysoki poziom praktycznego przygotowania np. optyków, czy projektantów odzieży,
- sukcesy w pracy zawodowej i kontynuowanie studiów przez absolwentów szkół policealnych (wygrywanie konkursów na kierowników i przedstawicieli firm zagranicznych, specjalistów ds. marketingu w dużych nowoczesnych firmach, miejsca pracy dla wszystkich absolwentów, kontynuowanie studiów zaocznych w naszej uczelni przez część absolwentów, prezentowanie wysokich umiejętności praktycznych przez słuchaczy w pracach dyplomowych, w których rozwiązywane są interesujące problemy praktyczne oraz w czasie egzaminów dyplomowych),
- wysokie wyniki wizytacji przeprowadzonych przez Kuratorium Oświaty i Zarząd Główny SOP w Warszawie,
- możliwość kontynuowania nauki na zorganizowanych przez nasz Oddział studiach wyższych dziennych i zaocznych z zakresu zarządzania i marketingu.

Poza działaniami zmierzającymi do zapewnienia wysokiego poziomu działalności szkół społecznych Zarząd Łódzki SOP podejmuje i inne prace, wysoko oceniane przez środowisko nauczycieli akademickich, Zarząd Główny SOP, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli i Kuratorium Oświaty, takie jak:

- prowadzenie badań sondażowych różnych aspektów pracy szkół i rynku pracy,
- organizowanie w porozumieniu z WODN w Łodzi działalności wydawniczej (biuletyny pedagogiczne, zeszyty naukowe, artykuły w czasopismach),
- współpracę z czasopismem „Szkoła Zawodowa” i publikowanie na jej łamach najważniejszych informacji,

- organizowanie we współpracy z WODN w Łodzi kursów metodycznych (w roku 1994/95 kursy dotyczyły dydaktyki dorosłych, psychologii człowieka dorosłego, komunikacji i technik negocjacji),
- organizowanie konferencji metodycznych (8–9 dni w roku szkolnym) oraz zebrań szkoleniowych rad pedagogicznych SOP,
- aktywny udział szkół społecznych SOP w giełdzie – ekspozycji osiągnięć szkół zawodowych.

Istnieje konieczność kontynuowania tych prac i podejmowania nowych zadań statutowych, dostosowanych do potrzeb rynku i zapewniających nowoczesne i zgodne z potrzebami kształcenia w szkołach SOP.

Szczególną uwagę należy zwrócić na:

- opracowywanie przez najwybitniejszych łódzkich naukowców programów kształcenia Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania – kierunek zarządzanie i marketing, zarejestrowanie uczelni, aktualizacja programów, tworzenie programów modułowych, organizacja działalności Rady Naukowej uczelni, tworzenie nowoczesnej bazy itd.,
- opracowywanie podręczników z zakresu zarządzania przedsiębiorstwem – prof. zw. dr hab. Jerzy Kortan, psychologii zarządzania i komunikacji – dr Waldemar Świętochowski, Grzegorz Rogala i in.,
- kontynuowanie badań sondażowych różnych aspektów pracy szkół społecznych w tym losów absolwentów, motywacji studentów do nauki, przydatności kształcenia, oczekiwań firm pod adresem szkół społecznych SOP oraz opracowanie i wydanie biuletynu zawierającego relacje z tych badań,
- dalsze organizowanie działalności wydawniczej w porozumieniu z WODN w Łodzi, uwzględniającej potrzeby szkoły wyższej,
- organizowanie kursów, warsztatów metodycznych, konsultacji i konferencji dla nauczycieli szkół zawodowych, w tym Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, w porozumieniu z WODN w Łodzi,
- podejmowanie dalszych działań zmierzających do dostosowania kształcenia w szkołach społecznych SOP do potrzeb nowoczesnych firm w zakresie aktualizacji programów, tworzenia nowych programów o budowie modułowej, szkolenia rady pedagogicznej, rozwiązywanie problemów praktycznych w ramach praktyk zawodowych, zajęć praktycznych, prac i egzaminów dyplomowych, wyposażenia szkół w pomoce dydaktyczne, sprzęt, stosowania metod aktywnych, zajęć warsztatowych, seminariów z komunikacji w zarządzaniu i „small businessu” przez przedstawiciela Korpusu Pokoju USA i innych.

Marian Duczmał
Prezes SOP
w Opolu

OPOLSKA SZKOŁA ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI, POLICEALNE STUDIUM SOP W OPOLU

Opolski Oddział Stowarzyszenia Oświatowców Polskich został powołany Uchwałą nr 5 Zarządu Głównego w Warszawie z dn. 12.05.1988 r. W 1991 r. odbyło się I Walne Zebranie Członków. W okresie swojego działania oddział prowadził i prowadzi Ośrodek Kształcenia Zawodowego oraz Szkołę Języków Obcych.

W ramach kształcenia specjalistyczno-zawodowego organizowane są kursy komputerowe, kosmetyczne, manicure–pedicure, masażu klasycznego, wychowawców kolonijnych, pilotów wycieczek zagranicznych, radiestezji, bukietnictwa, asystentek dyrektora oraz kursy przygotowujące do egzaminów maturalnych i wstępnych na wyższe uczelnie.

Szkoła Języków Obcych cieszy się dużym uznaniem, stąd też na naukę języków obcych nigdy nie brakuje chętnych. Jest to przede wszystkim zasługa bardzo dobrej kadry lektorów. Największym zainteresowaniem cieszą się języki: niemiecki, angielski, włoski, hiszpański i francuski.

W 1993 Opolski Oddział Stowarzyszenia Oświatowców Polskich nawiązał współpracę z FOF – Stowarzyszeniem Oświatowców w Danii. W maju 1994 r. grupa 22 osób przebywała w Odense, zapoznając się z duńskimi strukturami oświatowymi, ze szczególnym uwzględnieniem oświaty dorosłych. Część kontaktów specjalistycznych rozwinęła się w wymianę między poszczególnymi szkołami lub, jak w przypadku kształcenia w zakresie pomocy społecznej, między konkretnymi instytucjami.

Do 1992 r. działalność Opolskiego Oddziału skupiła się głównie wokół kształcenia kursowego. W tym też czasie zaczęto realizować ideę płynnego przejścia do struktur instytucjonalnych. Lata 1992 i 1993 to okres powstawania w Opolu Policealnego Studium Ekologicznego, Studium Ekonomicznego i Kosmetycznego. W dalszej kolejności powołano Policealne Studium Bezpieczeństwa i Higieny Pracy oraz Policealne Studium Zawodowe Pracowników Służb Społecznych i Policealne Studium Turystyczno-Hotelarskie.

W roku 1994 Studium Ekologiczne zakończyło swoją działalność (dwa lata istnienia), a pozostałe Policealne Szkoły – których założycielem jest Zarząd Główny SOP – połączyły się w jeden Zespół Szkół pod nazwą OPOLSKA SZKOŁA ZARZĄDZANIA I ADMINISTRACJI – Policealne Studium (1.01.1995 r.).

Kierunek	Specjalność	System
Ekonomia	– ekonomika i organizacja przedsiębiorstw – marketing – finanse i rachunkowość – bankowość	dienne wieczorowe zaoczne
Informatyka	– administrowanie sieciami komputerowymi	wieczorowe zaoczne
Pracownik socjalny	– pomoc społeczna – rehabilitacja i niepełnosprawność – rynek pracy i bezrobocie – doradca zawodowy	zaoczne
Bezpieczeństwo i higiena pracy	– bezpieczeństwo i higiena pracy	wieczorowe zaoczne
Obsługa ruchu turystycznego	– obsługa ruchu turystycznego	dienne zaoczne
Kosmetyczka	– kosmetyka	dienne

Szkoła finansowana jest z opłat słuchaczy oraz z ustawowych dopłat resortu oświaty. Działalność finansowo-gospodarcza Szkoły jest oparta na zasadzie „no profit” zgodnie z ogólnie obowiązującymi przepisami prawa.

Opolska Szkoła kształci młodzież i dorosłych w systemie stacjonarnym (dziennym i wieczorowym) i zaocznym. Nauka trwa 2 lata (w przypadku Studium bhp – 1 rok), a absolwenci otrzymują tytuł technika w danym zawodzie o wybranej specjalności.

Szkoła posiada uprawnienia szkoły publicznej w zakresie wszystkich kierunków kształcenia (oprócz Studium Kosmetycznego). Obecnie w Szkole uczy się około 1600 osób.

Opolska Szkoła Zarządzania i Administracji posiada bardzo dobre warunki lokalowe i nowoczesną specjalistyczną bazę dydaktyczną.

Szkoła wynajmuje pomieszczenia przy ul. Matejki 7 o powierzchni 650 m², składających się z 7 sal dydaktycznych, w tym pracownia komputerowa i gabinet nauczania języków obcych. Sale dydaktyczne wyposażone są w podstawowy sprzęt oraz w telewizory, magnetowidy, magnetofony i rzutniki pisma. Pracownia komputerowa posiada 16 stanowisk komputerowych (komputery typu: Pentium P575 – 4 szt., 486DX4100 – 8 szt., 486DX266 – 4 szt., drukarki atramentowe i laserowe – 5 szt., oprogramowanie wraz z licencjami stanowiskowymi) pracujących w systemie sieciowym z możliwością podłączenia do INTERNETU. Jest to jedna z najbardziej nowoczesnych pracowni szkolnych na opolszczyźnie.

Gabinet językowy (dla około 20 słuchaczy jest wyposażony w sprzęt audiowizualny: magnetowidy klasy Sanyo, kamera wideo, monitor z odtwarzaczem).

Drugim obiektem do celów dydaktycznych są pomieszczenia przy ul. Niedziałkowskiego 9. Łączna powierzchnia budynku wynosi 250 m² i posiada 4 sale dydaktyczne oraz pracownię kosmetyczną na potrzeby Studium Kosmetycznego.

W ramach Szkoły tworzona jest od podstaw biblioteka i czytelnia szkolna. Szkoła współpracuje z II LO w Opolu, gdzie ma do dyspozycji, między innymi, salę gimna-

styczną, siłownię i sale wykładowe, które są wykorzystywane głównie dla słuchaczy uczących się w systemie zaocznym. Budynki i pomieszczenia, w których odbywają się zajęcia, dostosowane są do wymogów współczesnej dydaktyki i zapewniają bezpieczne i higieniczne warunki.

Pomieszczenia administracyjne wyposażone są również w komputery, drukarki, ksero, fax i inny niezbędny sprzęt zapewniający sprawne i ekonomiczne funkcjonowanie Szkoły dla dobra słuchaczy.

Pomimo różnorodności kształcenia, Szkoła realizuje pewne wspólne cele.

Głównym zadaniem jest kształcenie specjalistów na poziomie średnim w zakresie posługiwania się nowoczesnymi metodami i technikami w rozwiązywaniu problemów, jakie niesie transformacja ustrojowa. Opanowanie wiedzy teoretycznej i nabycie odpowiednich umiejętności praktycznych pozwala osobie kończącej Opolską Szkołę zdobyć atrakcyjny zawód i stwarza realne przesłanki do dalszego intelektualnego rozwoju.

W procesie nauczania wykorzystywane są zarówno tradycyjne metody nauczania, ale też w dużym zakresie wdrażany jest model kształcenia otwartego i elastycznego, którego treści wynikają i muszą być dostosowane do dynamicznie zmieniających się warunków gospodarki rynkowej. W procesie dydaktycznym, uwzględniającym standardy światowe, uwzględnia się między innymi takie czynniki, jak:

- szerokie włączenie do procesu dydaktycznego, realizowanego przez nauczycieli, osób wywodzących się ze sfery praktyki;
- ścisłą współpracę z organami samorządowymi i administracyjnymi, urzędami zatrudnienia, agencjami promocji i stowarzyszeniami regionalnymi;
- wprowadzenie szerokiego systemu praktyk i staży zawodowych;
- wykorzystanie w ramach ćwiczeń z poszczególnych przedmiotów tzw. projektów, tzn. rozwiązywanie określonych problemów w ramach zajęć dydaktycznych.

Proces dydaktyczny w Opolskiej Szkole Zarządzania i Administracji realizuje ponad 80 nauczycieli posiadających wyższe wykształcenie (w tym również z tytułem doktora i doktora habilitowanego), w większości z przygotowaniem pedagogicznym. Większość nauczycieli wywodzi się z Uniwersytetu Opolskiego (Wydział Ekonomiczny oraz Studium Języków Obcych), Wyższej Szkoły Inżynierskiej (głównie specjaliści z informatyki). Pozostała kadra to nauczyciele opolskich szkół oraz wybitni praktycy sfery gospodarczej i społecznej.

Realizacja wyżej wymienionych celów jest wzbogacana o zadania natury wychowawczej, tzn. wykształcenie między innymi takich cech u naszych absolwentów, jak:

- poczucie niezależności, a jednocześnie odpowiedzialności za wykonywaną pracę;
- umiejętności pracy zespołowej;
- profesjonalne i staranne przygotowanie dokumentów;
- wysoka kultura osobista.

Temu celowi służą powoływane w każdym oddziale samorzady słuchaczy, których zadaniem jest współpraca przy realizacji celów dydaktycznych oraz wychowawczych. O aktywności tych rad świadczy organizowanie wycieczek krajoznawczo-turystycznych (krajowe i zagraniczne), spotkania z ludźmi biznesu, kultury, przedstawicielami

władz naszego regionu, uczestnictwo w imprezach kulturalno-oświatowych (odczyty, prelekcje, teatr, filharmonia itp.).

Integralnym elementem programów nauczania jest znajomość języków obcych. Przyjmujemy jako fakt oczywisty, iż absolwent Opolskiej Szkoły winien posługiwać się biegle przynajmniej jednym językiem obcym (angielski, niemiecki lub francuski). Szkoła realizuje wymianę między słuchaczami i nauczycielami z podobnymi placówkami oświatowymi w Niemczech i Danii. Prowadzimy ścisłą współpracę ze wszystkimi szkołami na terenie kraju funkcjonującymi w strukturze ZG SOP w tym również ze społeczną Wyższą Szkołą Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi.

Szkoła aktywnie współpracuje z władzami oświatowymi opolszczyzny i uzyskuje wysokie oceny potwierdzone licznymi kontrolami i wizytacjami przez Kuratorium Oświaty w Opolu.

Dynamiczny rozwój Opolskiej Szkoły oraz wysoka ocena organu założycielskiego, tj. ZG SOP, upoważniły dyrekcję Szkoły do podjęcia starań o powołanie na bazie Zespołu, Opolskiej Wyższej Szkoły Zarządzania i Administracji o kierunku Zarządzanie i Marketing.

Alfred Kostrzewa

Prezes SOP
we Wrocławiu

CZTERNAŚCIE LAT ODDZIAŁU WOJEWÓDZKIEGO SOP WE WROCŁAWIU

Oddział Wojewódzki Stowarzyszenia Oświatowców Polskich we Wrocławiu został powołany 30 października 1982 r. na zebraniu organizacyjnym, w którym uczestniczyło 15 członków SOP. Na zebraniu tym wyłoniono tymczasowy Zarząd Oddziału Wojewódzkiego SOP we Wrocławiu. Przewodniczącym został Marian Sławiński.

Początkowo zakładano zorganizowanie Dolnośląskiego Oddziału SOP obejmującego województwa: wrocławskie, jeleniogórskie, wałbrzyskie, legnickie i kaliskie.

W trakcie tworzenia Oddziału Wrocławskiego SOP mającego tak duży zasięg terytorialny, wystąpiły trudności w zalegalizowaniu takiego Oddziału Regionalnego. Istniała konieczność uzyskania zgody władz pięciu województw. Ponieważ było to trudne do uzyskania, postanowiono zorganizować Oddział Wojewódzki SOP obejmujący swą działalnością Wrocław i województwo wrocławskie. Po dosyć długich staraniach w dniu 8 kwietnia 1986 r. Wydział do spraw Społeczno-Administracyjnych Urzędu Wojewódzkiego we Wrocławiu udzielił zezwolenia na działalność wrocławskiego oddziału SOP.

Pierwsze Walne Zgromadzenie Stowarzyszenia Oświatowców Polskich Oddziału Wrocławskiego odbyło się 31 maja 1988 r. Przewodniczącym Oddziału został Marian Sławiński. Na tym Walnym Zgromadzeniu postanowiono powołać Oddział przedsiębiorstwa „Progress” we Wrocławiu. Dyrektorem Oddziału Wrocławskiego „Progress” został Alfred Kostrzewa.

Drugie Walne Zgromadzenie Oddziału Wojewódzkiego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich we Wrocławiu odbyło się 14 listopada 1991 r. Wybrano na nim nowe władze Oddziału Wrocławskiego SOP. Prezesem Oddziału został Alfred Kostrzewa. Na zgromadzeniu tym wytyczono główne kierunki działania Oddziału Wrocławskiego na najbliższe lata:

- prowadzenie seminariów i konferencji o tematyce – oświata dorosłych,
- organizowanie kursów doskonalenia pracowników różnych podmiotów gospodarczych w zakresie: bhp, działalności gospodarczej (marketingu), spawalnictwa, języków obcych itp.,
- rozwijanie działalności gospodarczej w ramach Przedsiębiorstwa „Progress” oraz podejmowania produkcji nowych wyrobów,
- wzmacnianie więzi koleżeńskich między pracownikami oświaty a zwłaszcza oświaty dorosłych poprzez organizowane sympozja i konferencje metodyczne,
- podjęcie starań w sprawie powołania szkoły policealnej SOP.

Na II Krajowej Konferencji SOP w Warszawie członkowie Zarządu Oddziału Wrocławskiego SOP weszli w skład Zarządu Głównego SOP. Alfred Kostrzewa został członkiem Zarządu Głównego SOP, a Kazimierz Mizgalski członkiem Komisji Rewizyjnej Zarządu Głównego SOP. W roku 1992 Alfred Kostrzewa został powołany do Prezydium Zarządu Głównego SOP.

W latach 1992–1995 zorganizowano trzy sympozja:

1. Funkcje Stowarzyszeń Oświatowych w procesie kształcenia i doskonalenia dorosłych.
2. Andragogiczne przesłanki procesu wychowawczego w stowarzyszeniach oświatowych.
3. Problemy ochrony środowiska naturalnego na terenie Dolnego Śląska.

Uczestnikami sympozjum byli kierownicy zakładowych ośrodków kształcenia zawodowego z różnych zakładów pracy miasta Wrocławia i województwa wrocławskiego, kierownicy ośrodków kształcenia kursowego oświaty pozaszkolnej, przedstawiciele Ministerstwa Edukacji Narodowej, Kuratorium Oświaty i Wychowania we Wrocławiu oraz członkowie Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

W okresie po II Zjeździe Oddziału Wojewódzkiego SOP wydano trzy publikacje:

1. Problemy Oświaty Dorosłych. Akcentowano w niej problemy charakterystyczne dla regionu Dolnego Śląska związane z rozwojem gospodarczym i turystyki. Podnoszono również rolę dyrektora szkoły i kierowników ośrodków szkoleniowych jako inspiratorów i organizatorów procesów innowacyjnych w procesie kształcenia i doskonalenia dorosłych.
2. Problematyka Oświaty Dorosłych jako idea kształcenia ustawicznego. Była to publikacja zbiorowa kilku autorów.

3. Poradnik metodyczny z matematyki. Przeznaczony był dla słuchaczy szkół dla dorosłych przygotowujących się do egzaminów dojrzałości.

Oddział Wojewódzki Stowarzyszenia Oświatowców Polskich ma bogaty dorobek w zakresie szkolenia kursowego. Działalność kursowa obejmuje wachlarz propozycji o wielu specjalnościach. Organizowano kursy: j. angielskiego, j. niemieckiego, wymogów sanitarnych, przygotowujących do egzaminów na suwnicowych, spawaczy, kursy specjalistyczne dla służb bhp, wychowawców kolonii, członków komisji egzaminacyjnych, przyuczających do zawodu, krusy bhp i ergonomii oraz ochrony przeciwpożarowej.

Tabela 2. Działalność kursowa Oddziału Wrocławskiego SOP w latach 1989–1995

Lp.	Wyszczególnienie	lata						
		1989	1990	1991	1992	1993	1994	1995
1	ilość kursów	183	141	106	112	83	135	90
2	ilość przeszkolonych	4502	3668	2309	2972	2185	3193	2047
3	przeciętna ilość uczestników jednego kursu	25	26	23	27	26	24	23

Znaczna liczba uczestników w pierwszych latach świadczy o tym, że na rynku szkolenia kursowego nie było widocznej konkurencji. W latach następnych daje się zaobserwować falowanie ilości kursów i szkolonych uczestników jest to widoczny znak, że na tym rynku pojawiła się konkurencja. Aby jej sprostać należało zmodyfikować zasady naboru kandydatów i stale podnosić jakość świadczonych usług szkoleniowych.

Należy stwierdzić, że coraz trudniej utrzymać się w dobrej kondycji na rynku szkolenia kursowego wobec pojawiania się bardzo licznych konkurentów świadczących usługi kursowe i to po niskich cenach. Zwykle idzie to z obniżeniem ich jakości. Można liczyć, że sytuacja ta z czasem ulegnie stabilizacji, a niesolidni organizatorzy kursów wypadną z obiegu.

W działalności szkoleniowej wiele wysiłku organizacyjnego poświęcono szkolnym formom kształcenia. W wyniku tego powstało Policealne Studium Zawodowe „Copernicus”. Placówka ta jest szkołą integracyjną, w której kształcą się uczniowie pełnosprawni wraz z niepełnosprawnymi, których jest około 15% wśród ogółu słuchaczy. W organizowaniu szkoły brały udział różne organizacje społeczne. Założycielem jest Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. Środki finansowe na jej zorganizowanie pochodzą z Państwowego Funduszu Osób Niepełnosprawnych. Fundusz ten zaangażował znaczne środki w adaptacji obiektu na szkołę, jego remont i wyposażenie. Policealne Studium Zawodowe obecnie jest jedyną w kraju policealną szkołą integracyjną. Doskonale jest wyposażona w środki dydaktyczne i dostosowana do szkolenia osób niepełnosprawnych (zlikwidowano bariery architektoniczne, dostosowano węzły sanitarne, ciągi komunikacyjne, ławki uczniowskie, stanowiska komputerowe).

Dyrektorem szkoły jest Ewa Kostrzewa. Posiada ona znakomite kwalifikacje zawodowe i specjalistyczne do pracy z osobami niepełnosprawnymi.

Policealne Studium „Copernicus” posiada liczne powiązania z organizacjami zagranicznymi. Jest to wynikiem między innymi tego, że dyrektorka szkoły udziela się w wielu organizacjach społecznych działających na rzecz inwalidów.

Jest:

- członkiem Krajowej Rady Osób Niepełnosprawnych w Warszawie,
- sekretarzem Wrocławskiej Rady Osób Niepełnosprawnych,
- wiceprezesem Wrocławskiego Stowarzyszenia Dyrektorów i Właścicieli Szkół Niepublicznych.

Szczegółowy opis działalności szkoleniowej Policealnego Studium Zawodowego „Copernicus” zawarte jest w odrębnej publikacji. W ramach działalności gospodarczej Oddziału Wrocławskiego Przedsiębiorstwa „Progress” w latach 1988–1992 uruchomiono produkcję elektrycznej kosiarki do trawy w oparciu o krajowy silnik elektryczny. Kosiarka ta była produkowana w oparciu o własną dokumentację i została zatwierdzona do produkcji przez odpowiednie władze. Ogółem wyprodukowano i sprzedano 1270 kosiarek. Podjęto również próbę uruchomienia produkcji urządzenia medycznego do korekty kręgosłupa dla chorych na skoliozę.

Wobec likwidacji Przedsiębiorstwa „Progress” w Poznaniu oraz przeciągających się formalności z zatwierdzeniem tego urządzenia w Ministerstwie Zdrowia – nie podjęto jego produkcji.

Wyniki finansowe działalności oświatowej zależą w dużej mierze od zmieniającej się cyklicznie ilości kursów bhp (Oddział specjalizuje się w szkoleniu i wydawaniu stosownych uprawnień).

Aktualnie Oddział Wojewódzki SOP we Wrocławiu liczy 36 członków, jednak ich aktywność jest bardzo zróżnicowana.

Tadeusz Alankiewicz

Szkoła Stowarzyszenia Oświatowców Polskich
w Poznaniu

OSIĄGANIE CELÓW W SZKOŁACH SOP

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w statucie określa swoją służebną rolę w ściśle określonym zakresie oświatowym. Powodzenie tego rodzaju działalności w kręgu społecznym na przestrzeni dłuższego okresu może świadczyć o trafności przyjętych metod i form świadczonych usług. „Być na rynku” to jedna z fundamentalnych zasad obecnych czasów. Każdy menedżer powinien to uwzględnić w codziennym programie przedsięwzięć.

Jakie więc mogły być ustalenia w roku 1990 przyjęte przez grono nauczycieli w zakresie „działania po nowemu” w prowincjonalnej szkole zawodowej we Wrześni? Tylko takie, które samodzielnie można wydedukować z przeprowadzonej krytyki i oceny dotychczasowego stanu funkcjonowania szkoły, a także te, które wynikały z analizowania roli absolwenta jako fachowca podejmującego działalność gospodarczą. Należało więc posiadać program nauczania zawierający treści umożliwiające kształcenie postawy człowieka aktywnego z właściwym zasobem wiedzy i umiejętności do podejmowania decyzji. Tak więc treści programowe powinny również umożliwić formowanie cech osobotwórczych. Pojawił się problem nazwany „dowartościowanie osobowości” młodego człowieka. Znacząca liczba młodych ujawniała entuzjazm wobec nowego ładu gospodarczego. Była jednak część młodzieży zafrasowana nowymi zjawiskami pojawiającymi się w życiu gospodarczym wskutek np. braku szerokiej gamy ofert pracy, zjawiska dyspozycyjności pracownika w stosunku do zakładu pracy, zanikaniem ochrony socjalnej ze strony pracodawcy i państwa, także koniecznością przyporządkowania produkcji potrzebom klienta. Wskazywało to na niezbędność procesu humanizacji edukacji. Elementem towarzyszącym nowym treściom nauczania jest widzenie działalności człowieka przez pryzmat zjawisk ekologicznych, ergonomicznych i dobrej organizacji funkcjonowania zespołów pracowniczych. Rodzą się dalsze potrzeby, między innymi umiejętność porozumiewania się, negocjowania, stopniowego dochodzenia do celu, własnych przemyśleń i przekonań o wartościach etycznych i moralnych niezbędnych w działalności człowieka i jego wytworach.

Dobrze działająca placówka daje pogląd na sprawność organizacji wielofunkcyjnej, harmonijnie spełniającej zróżnicowane cele i zadania. Wymaga to wyznaczenia przez zespół kierowniczy poszczególnych ogniw placówki, które funkcjonują wg wyznaczonych zasad i regulaminów.

Organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego w studium można przedstawić następująco:

1. Osoba, która podejmuje pracę w szkole przedkłada dyrektorowi propozycję metod, form i sposobów realizacji treści programowych i oceniania słuchaczy.
2. Kandydat przyjmowany do studium powinien określić cel podjęcia nauki, zakres wiedzy i umiejętności, które pragnie osiąść, by w przyszłości móc zajmować odpowiednie stanowisko.
3. Podczas inauguracyjnego spotkania młodzieży z gronem pedagogicznym szkoły dyrektor prezentuje historię szkoły, cel nauczania poszczególnych przedmiotów, charakterystykę zawodu, w którym szkoła kształci, zasady współdziałania z gronem pedagogicznym oraz ogólne założenia regulaminowe.
4. Pierwsze spotkanie z wychowawcą–opiekunem to omówienie charakterystyki cech psychofizycznych absolwenta szkoły, spraw regulaminowych studium, organizacji szkoły, podanie nazwisk nauczycieli i wykazu przedmiotów, których uczą.
5. Podczas każdej pierwszej lekcji przedmiotowej nauczyciel omawia cel nauczania przedmiotu, ogólną charakterystykę treści programowych, metody, formy, sposoby prowadzenia zajęć, nauki własnej, wykaz literatury, pomoce dydaktyczne, sposób oceniania słuchacza.

6. Po zakończonym semestrze rozmowa opiekuna ze słuchaczami o sukcesach i niedociągnięciach w stylu pracy dydaktycznej.
7. Opracowanie fragmentów treści programowych przez słuchaczy i wygłaszanie referatów podczas zajęć dydaktycznych.
8. Prowadzenie zapisów bieżących wydarzeń szkolnych w kronice.
9. Organizowanie popisów z wiedzy i umiejętności zawodowych na poziomie poszczególnych semestrów.

Wizję przyszłości szkoły w świadomości dyrekcji i grona pedagogicznego, czyli „trwania na rynku”, tworzy się z obserwacji potrzeb rynku, poszukiwania swojej działalności w formie ofert o zakresie kształcenia i szkolenia. Ważnym atrybutem w działalności szkoły SOP jest ukazywanie się w lokalnych wydawnictwach artykułów prasowych o wydarzeniach z życia szkoły towarzyszących procesowi kształcenia. Tworzy to w środowisku klimat zaufania i autorytetu, dając obraz autentyczności „nowego działania”. W regionie wielkopolskim szeroką informację dla absolwentów szkół średnich prowadzi Akademickie Centrum Informacyjne. Każdego roku Centrum wydaje zaktualizowany informator, w którym każdej placówce oświatowej, państwowej i prywatnej umożliwia się umieszczenie odpłatnie tekstu informującego o szkole. Wyrazem obecności szkoły w środowisku jest również utrzymywanie kontaktów z instytucjami, organizacjami, stowarzyszeniami, fundacjami i organami samorządowymi, jak np.: wyższe uczelnie, Wielkopolska Izba Przemysłowo-Handlowa, Fundacja Własności Prywatnej „Sami Sobie”, Związek Gmin Wiejskich, Międzynarodowe Targi Poznańskie.

Niezbędnym działaniem menedżerskim w szkole jest aktualizowanie treści dokumentacji programowej do zmian postrzeganych na rynku pracy, w życiu gospodarczym, społecznym i politycznym. W realiach naszego kraju i poszczególnych regionów najbardziej prawdopodobne zapotrzebowanie na fachowców może się pojawiać przy bardziej intensywnym rozwijaniu turystyki, rozwoju poszczególnych specjalności ekologicznych, ekonomicznych, agrobiznesu, przy zaostrzeniu kryteriów kwalifikacyjnych w branży handlowej, upowszechnianiu tematyki menedżerskiej w różnych gałęziach gospodarki, w rozwijaniu samorządowych inicjatyw w małych środowiskach, w zakresie techniki biurowej oraz informatycznej, a także szerokiego wachlarza usług, również sprawnego posługiwania się językami obcymi. Poszerzona tematyka kształcenia może znaleźć realizację w formie dodatkowych zajęć, np. kilku godzin zajęć seminaryjnych lub cyklicznych wykładów popularnonaukowych.

Spośród metod kształcenia zawodowego obiecująco zapowiada się stosowanie układu modułowego, do którego należy wdrażać nauczycieli. Godne dalszego upowszechniania są metody nauczania problemowego. W studiach policealnych może mieć zastosowanie metoda instruktażu i samodzielnego opracowania tekstu przez słuchaczy. Zachęcające są efekty stosowania praktyki zawodowej dwukrotnie w ciągu dwuletniego cyklu kształcenia. W pierwszym roku słuchacze uzyskują informację o zawodzie, podstawowe umiejętności zawodowe, a w drugim roku wykonują bardziej odpowiedzialne prace, wybierają interesujące tematy do pisania pracy dyplomowej, stanowiącej

niejednokrotnie podłoże do specjalizacji. Edukacja niestacjonarna oczekuje na większą popularność i wdrożenie w szkołach dla dorosłych.

W szkole musi istnieć autentyzm w każdym załączku pracy, cechować ją musi wytrwałość realizowania celów, sprawność organizacyjna we wszelkich przedsięwzięciach, komunikacja interpersonalna jako spoiwo czynności kierowniczych z techniką i technologią wykonawczą. Szkoła musi świadomie zbliżać do życia zawodowego, dlatego ważnym jest zachowanie proporcji w kształceniu teoretycznym i praktycznym.

Na pytanie czym charakteryzuje się system kształcenia w szkole Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, można odpowiedzieć pewnikiem, że konsekwentnym dochodzeniem do celu w sposób swobodny, niewymuszony przez żadną ze stron. Taki styl pracy wynika z możliwości swobodnego dostosowania organizacji pracy dydaktycznej do potrzeb i zainteresowań słuchaczy, wyznających zasadę:

NON SCHOLAE SED VITAE DISCIMUS

Michał Strutyński

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
we Wrocławiu

WROCLAWSKI „COPERNICUS”

Wrocław, ul. Inowrocławska 56. Niski, zadbanej obiekt stoi między budynkami mieszkalnymi, bez barier architektonicznych. Do roku 1992 był tutaj żłobek dla maluchów, a dzisiaj, dzięki życzliwości władz Wrocławia, dotacjom Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych, jak również zapobiegliwości dyrektora „Copernicusa” mgr Czesławy Ewy Kostrzewy jest szkoła.

W naszym społeczeństwie zrodziła się smutna i prymitywna tradycja, że niepełnosprawny człowiek nadaje się wyłącznie do wykonywania pracy ręcznej. Przeciwwskazaniem tego jest szkoła wrocławska. Integracja młodzieży pełnosprawnej z niepełnosprawną obaliła w środowisku wrocławskim przekonanie o wykonywaniu przez niepełnosprawnych tylko zawodu manualnego. Udało się uzyskać status szkoły dostępnej dla wszystkich. Jej nazwa brzmi: **Policealne Studium Zawodowe „Copernicus”**. Szkoła jest podzielona na Policealne Studium Informatyczne i Policealne Studium Ekonomiczne. Jak widać w nazwach nie wyszczególniono jakich ludzi dotyczy, bo i charakter tej placówki ma znaczenie ogólne o głębokich wartościach humanistycznych. Czego uczą? informatyki, bankowości, rachunkowości, ekonomiki i organizacji przedsiębiorstw, (bez różnicy, bez wyjątku, program jednolity dla wszystkich uczniów w zależności od wybranej specjalności).

Placówka oświatowa, o której mowa, istnieje od 1992 roku, jeśli za początek przyjmiemy negocjacje w sprawie jej organizacji z lokalizacją włącznie. Dyrektor szkoły, o wysokich kwalifikacjach zawodowych i bogatym doświadczeniu, zaskakuje pomysłami, inicjatywą w doborze form pracy, metod ułatwiających uczniom przyswajanie wiedzy tak praktycznej jak i teoretycznej.

Najważniejszymi przedmiotami nauczania w szkole informatycznej są:

- języki i metody programowania,
- wybrane metody informatyki,
- systemy informatyczne,
- bazy danych,
- systemy operacyjne i oprogramowanie użytkowe,
- urządzenia techniki komputerowej,
- matematyka z elementami statystyki,
- język angielski.

Natomiast w szkole ekonomicznej najważniejszymi przedmiotami są:

- podstawy ekonomii,
- rachunkowość,
- elementy prawa,
- statystyka,
- ekonomika handlu zagranicznego,
- finanse,
- rozliczenia międzynarodowe,
- operacje bankowe,
- system bankowy,
- prawo bankowe,
- informatyka bankowa.

Nauka i doskonalenie języków obcych prowadzona jest na 3 poziomach:

- I poziom – nauczanie początkowe,
- II poziom – dla zaawansowanych,
- III poziom – konwersacje, które odbywają się z udziałem nauczycieli ze Stanów Zjednoczonych, Niemiec i Anglii.

Absolwenci szkoły uzyskują:

- profesjonalne przygotowanie do prowadzenia firmy,
- poznanie polskiego systemu księgowości, bankowości, finansów,
- interpretowanie podstawowych pojęć i zjawisk ekonomicznych,
- rozumienie zasad organizacji i zarządzania podmiotów gospodarczych,
- znajomość i umiejętność obsługi programu FK na komputerze,
- posługiwanie się metodami analizy ekonomicznej i finansowo-księgowej,
- umiejętność planowania i przeprowadzenia kampanii reklamowej,
- umiejętność rozwiązywania problemów marketingowych,
- umiejętność efektywnego promowania siebie i swojej firmy,
- interpretowanie i stosowanie przepisów prawa,

- organizacja pracy własnej i w zespołach,
- przygotowanie narad, sesji, konferencji,
- pisanie na maszynie i komputerze oraz obsługiwanie nowoczesnych urządzeń techniki biurowej,
- umiejętność pracy z najnowszym oprogramowaniem komputerowym,
- znajomość obsługi gotowych systemów aplikacyjnych,
- umiejętność wykonywania prac projektowych, programistycznych, eksploatacyjnych,
- absolwenci Studium mogą kontynuować naukę (od III semestru) we wskazanych uczelniach wyższych (na poziomie licencjatu) z informatyki oraz zarządzania i marketingu.

Cieszymy się bardzo, że udał się „Copernicus”. Jest to przykład dla kraju, służy radą, dzieli się doświadczeniem z każdym, kto zechce zwiększyć sieć szkół tego rodzaju. Analizując przeszłość można stwierdzić, że przy dobrych chęciach, pełnym zaangażowaniu zespołu odpowiednich ludzi, w krótkim czasie można zrobić wiele.

Marianna Zakrzewska

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
w Warszawie

BIBLIOTEKA OŚWIATY DOROSŁYCH – HISTORIA, STAN OBECNY, ZAMIERZENIA

W pierwszych latach działania Stowarzyszenia Oświatowców Polskich powstał zamiar utworzenia placówki oświatowej, której zadaniem byłoby:

- tworzenie bazy informacyjno-naukowej dla podejmowania opracowań naukowych odnoszących się do oświaty dorosłych,
- popularyzacja wzorów pracy oświatowo-kulturowej i pracy samokształceniawej,
- propagowanie myśli pedagogicznej i tradycji oświatowych między pracownikami oświaty różnych pokoleń i kierunków działalności oświatowej wśród dorosłych.

Chęć i potrzeba realizacji tych zadań doprowadziła do utworzenia w 1988 r. Muzeum Oświaty Dorosłych. Określono cele, zasady i tryb jego działania.

1. Muzeum jest instytucją o charakterze oświatowo-wychowującym i badawczym.
2. W celu spełnienia swych zadań Muzeum gromadzi, przechowuje, ewentualnie również opracowuje, a następnie udostępnia przedmioty, zbiory itp. stanowiące lub świadczące o dorobku myśli oraz praktyki oświatowej ukierunkowanej na osoby zawodowo czynne, a zwłaszcza dorosłe.

3. Dla wykonania zadań określonych w p. 2 Muzeum w szczególności:
 - a) gromadzi przedmioty w zakresie dyscypliny reprezentowanej w Muzeum oraz stosowne dzieła i prace dokumentacyjne,
 - b) uzupełnia zbiory drogą nowych nabytków uzyskanych poprzez przydział, darowizny, zakupy oraz przez przejmowanie depozytów,
 - c) prowadzi stosowną ewidencję i inwentaryzację zbiorów w sposób umożliwiający jej wykorzystanie m.in. dla celów badawczych a następnie publikacji,
 - d) przechowuje zbiory w warunkach zapewniających dogodny dostęp dla wszystkich osób zainteresowanych, bezpieczeństwo składowania oraz należyte warunki konserwacji,
 - e) prowadzi działalność społeczno-oświatową w zakresie oświaty dorosłych, m.in. poprzez organizację prelekcji, odczytów itp. form uprzystępniania wiedzy,
 - f) udostępnia zbiory dla celów oświatowych i badawczych oraz opracowuje informatory itp. publikacje na podstawie źródłowych materiałów muzealnych.

Statut Muzeum postanowił także, iż:

4. Muzeum obejmuje swą działalnością teren całego kraju w zakresie badania, gromadzenia i udostępniania zbiorów z dziedziny oświaty dorosłych.
5. Siedzibą Muzeum jest m.st. Warszawa.

Muzeum znalazło swoją lokalizację przy ul. Noakowskiego 6 w Warszawie w budynku Centrum Kształcenia Ustawicznego nr 1.

Przystępując do realizacji swoich celów statutowych placówka ta rozpoczęła gromadzenie stosownych zbiorów licząc na to, że powstaną one w dużej mierze drogą pozyskania różnych darów od osób i instytucji zajmujących się w przeszłości i obecnie oświatą wśród dorosłych. Przyjęto dewizę: Każdy oświatowiec współtwórcą Muzeum Oświaty Dorosłych.

O pomoc i współdziałanie przy gromadzeniu nabytków Stowarzyszenie Oświatowców Polskich zwróciło się m.in. do kuratoriów oświaty i wychowania. Chodziło o upowszechnienie apelu, w którym Zarząd Główny zwracał się do członków SOP o wspomaganie muzeum darami książkowymi, opracowaniami historii oświaty dorosłych danego regionu, wspomnieniami o życiu działaczy oświatowych. Choć pomoc ta nie dała spodziewanych rezultatów, to, poprzez zakupy w antykwariatach i darowizny od osób prywatnych i instytucji, zgromadzono wiele różnych eksponatów: wydawnictw książkowych, broszurowych, rękopisów, materiałów ikonograficznych, które mogły już stanowić podstawę tworzenia częściowych ekspozycji, np. w dziedzinie alfabetyzacji w okresie międzywojennym i powojennym, tj. po 1945 r.

W krótkim czasie po podjęciu uchwały o utworzeniu Muzeum Oświaty Dorosłych, Zarząd Główny SOP powołał Komisję ds. Zakupów i Oceny Nabytków. Trzyosobową komisję wyłoniono z 12-osobowej listy uczonych i specjalistów wysokiej klasy w zakresie andragogiki, bibliotekarstwa. Podczas regularnie odbywających się posiedzeń Komisja opiniowała wartość muzealną oferowanych nabytków oraz ustalała ich cenę i decydowała o zakupie szczególnie wartościowych przedmiotów. Ponadto opracowywała wytyczne w zakresie bieżących zakupów.

Po półtora roku działalności zbiory Muzeum obejmowały:

- ca 300 pozycji książkowych, w tym ca 100 pozycji wydanych przed I lub II wojną światową,
- ca 120 egzemplarzy pism periodycznych oświatowych, krajowych i zagranicznych (prawie wszystkie z okresu po II wojnie światowej),
- ca 50 różnych opracowań pojedynczych w formie rękopisów lub maszynopisów (referaty, projekty usprawnień),
- 80 pozycji ikonograficznych (w tym fotoreprodukcje działaczy oświatowych, informacje o wykładowcach z okresu 20-lecia, fotoodbitki okładek niedostępnych książek, dawnych ogłoszeń, informacje dotyczące kursów oświatowych),
- ca 100 różnych luźnych opracowań sprawozdawczych (maszynopisy, kseroodbitki) dotyczących alfabetyzacji w Polsce i niektórych innych krajach,
- ca 50 różnych broszur informacyjnych, programów kursów zawodowych i doskonalenia, wydawanych przez ośrodki kursowe i stowarzyszenia oświatowe.

Szereg darów to były druki luźne, nie uporządkowane (listy prywatne, niekompletne rękopisy referatów), które wymagały najpierw selekcji, a następnie pracochłonnej preparacji merytorycznej i pozamerytorycznej (np. introligatorskiej).

Warunki lokalowe Muzeum w siedzibie przy ul. Noakowskiego 6 nie tylko, że nie pozwalały na zorganizowanie jakiegokolwiek nawet prowizorycznej ekspozycji typu: rękopisy, szkice, rysunki, fotografie, portrety, ale bardzo utrudniały prawidłowe przechowywanie „surowych” foliałów większoformatowych oraz książek. A jednak w tych trudnych warunkach prace nad powiększaniem zbiorów trwały b. intensywnie. Organizowano przejmowanie darów, uzupełnianie zakupów w antykwariatach, zlecenie opracowania materiałów ikonograficznych, dokonywano prac merytorycznego selekcjonowania wielu dziesiątków różnych luźnych materiałów rękopisowych i maszynowych ofiarowanych m.in. przez dr Joannę Landy-Tołwińską.

Organizowano ekspozycje wybranych tematycznie nabytków muzealnych, które towarzyszyły ważniejszym wydarzeniom w życiu SOP, np.:

- 1) w imprezie z okazji 70-lecia Oświaty Dorosłych w Polsce (1989 r.),
- 2) w czasie III Zjazdu (krajowego) SOP.

Przygotowano (w latach 1989–1993), stałą wystawkę ikonograficzną na temat walki z analfabetyzmem w Polsce. Stanowiła ona dekorację siedziby ZG SOP przy ul. Noakowskiego 6 i miała charakter „mobilny”, tzn. mogła być przenoszona do innych miejsc. Ekspozycja ta może nadal być prezentowana w poszczególnych regionach, gdzie SOP ma stałe siedziby.

Prace ewidencyjno-katalogowe pozwoliły na stworzenie Informatora o nabytkach Muzeum Oświaty Dorosłych, który zawierał wykaz ca 85, co bardziej interesujących i cennych pozycji wydawniczych z okresu do roku 1939, 70 książek wydanych po 1945 r. z zakresu andragogiki.

Informator ten w styczniu 1992 r. rozesłano do wykorzystania wg ogólnie przyjętych zasad do 24 instytucji w kraju działających na polu oświaty, tj. do uniwersytetów, Biblioteki Narodowej, Ministerstwa Edukacji Narodowej, Instytutu Badań Edukacyj-

nych i wyższych szkół pedagogicznych. Informator obejmujący tylko część zasobów książkowych Muzeum Oświaty Dorosłych zawierał cenny materiał naukowo-badawczy oraz walory praktyczne i przydatne także w obecnym okresie dla prowadzenia działalności oświatowo-wychowawczej w kręgu osób dorosłych.

W wyniku intensywnej i wielokierunkowej pracy osób zajmujących się organizowaniem muzeum i pozyskaniu sporego grona przyjaciół tej inicjatywy – ofiarodawców, w ciągu kilku lat istnienia tej placówki zgromadzono ca 1700 wydawnictw książkowych i broszurowych nie licząc rękopisów, materiałów ikonograficznych itp.

Wśród zgromadzonych eksponatów znajdują się: plany i programy działalności oświatowej, broszury i książki popularyzujące wiedzę, elementarze i poradniki, samouczki dla dorosłych, statuty towarzystw oświatowych, sprawozdania z działalności towarzystw oświatowych, dokumenty osobiste znanych działaczy oświatowych.

Cennym nabytkiem wśród zbiorów muzeum są rękopisy dotyczące m.in. alfabetyzacji w dwudziestoleciu międzywojennym oraz w pierwszych latach powojennych, a ponadto liczne czasopisma oświatowe krajowe i zagraniczne odnoszące się do działań edukacyjnych w sferze oświaty dorosłych.

Wymienione rozliczne prace organizatorskie i ich rezultaty w postaci zbiorów książkowych, czasopism, rękopisów i innych muzealiów, ekspozycje i opracowania ikonograficzne są w olbrzymiej mierze zasługą dwóch osób, pierwszych pracowników Muzeum-Biblioteki Oświaty Dorosłych:

- doc. Bohdana Dłużniewskiego, inicjatora i autora koncepcji i regulaminu muzeum oraz
- mgr inż. Stefana Jaworskiego zasłużonego zbieracza muzealiów i nieustrudzonego selekcionera zbiorów.

Poza wymienionymi pracami opracowali oni kilkadziesiąt not biograficznych o zasłużonych działaczach oświaty dorosłych w Polsce. Noty te wejdą do zbioru słownika biograficznego oświatowców polskich.

W budynku przy ul. Stawki 4A, w 1994 r. SOP uzyskał kolejne pomieszczenie ok. 30 m² powierzchni, które miało spełniać jednocześnie rolę sali konferencyjnej i biblioteki, właśnie biblioteki a nie muzeum. Ze względu bowiem na szczupłość pomieszczeń zbiorów stricte muzealnych i ze względu na wymogi formalne. Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich postanowił przekształcić muzeum w Bibliotekę Oświaty Dorosłych SOP.

Rozpoczęto rozmieszczanie i porządkowanie (selekcjonowanie) zbiorów, zakładanie katalogowej kartoteki informacyjnej w układzie alfabetycznym. W chwili obecnej trwają prace wprowadzania nabytków do założonej księgi inwentaryzacyjnej oraz odpowiednie do tego ich znakowanie. Około 800 pozycji wydawniczych czyli połowa zbioru, jest w ten sposób opracowanych, tzn. w pełni przygotowanych do udostępnienia zainteresowanym.

Oprócz prac typowo bibliotekarskich w omawianym okresie trwały starania o pozyskanie nowych dzieł wydawniczych w zakresie andragogiki. Książki zdobywano drogą kupna, a także nowych darowizn.

Wśród ofiarodawców, którzy w istotny sposób uzupełnili nabytki organizowanego muzeum, a następnie Biblioteki Oświaty Dorosłych należy wymienić kol. kol. Andrzeja

Cieślaka, Joannę Laudy-Tołwińską, Stanisława Ludwiczaka, Teodora Kaczyńskiego, Stanisława Kaczora, Zbigniewa Kuźmińskiego, Józefa Pólturzyckiego, Kazimierza Wojciechowskiego oraz Bibliotekę Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

Im oraz tym Koleżankom i Kolegom, którzy choćby jedną darowaną pozycją przyczynili się do powiększenia zbiorów unikalnej w swoim zakresie tematycznym Biblioteki Andragogicznej należą się serdeczne wyrazy uznania i podziękowania.

Dzięki szczodrości sporego już grona ofiarodawców oraz pracowitej penetracji antykwariatów, bibliotek i zbiorów prywatnych, a następnie nabyciu szeregu pozycji drogą kupna zgromadzono zbiór biblioteczny, który posiada wiele bardzo cennych i unikalnych nabytków z zakresu oświaty dorosłych. Wśród nich są poradniki dla samouków wydawane w latach od 1902 do 1930. Podręczna encyklopedia pedagogiczna z 1923 r., instrukcja w sprawie prowadzenia oświaty pozaszkolnej z 1925 r., praca „Nauka Polska, jej potrzeby, organizacja i rozwój” z 1918 r. autorstwa T. Siuki, T. Kotarbińskiego, I. Chrzanowskiego, K. Twardowskiego i innych znanych naukowców, wydawnictwa „Polskiego Białego Krzyża” z okresu międzywojennego, przeznaczonego dla żołnierzy. Aktualnie najstarszym nabytkiem biblioteki jest „Nauka prozy, poezji oraz zarys piśmiennictwa polskiego” F.S. Dmochowskiego z 1865 r.

Naszą bibliotekę wzbogaciły też bardzo cenne dzieła z nowszych współczesnych nam wydawnictw, takie jak: „Andragogika” A.O. Uziembły z 1968 r. wydana przez Wyższą Szkołę Marynarki Wojennej im. Bohaterów Westerplatte z Gdyni lub „Sprawy ludzkie” J. Szczepańskiego z 1980 r. wydane przez S.W. „Czytelnik” i wiele, wiele innych.

Nasze plany na najbliższy rok obejmują prowadzenie dalej prac inwentaryzacyjnych i kompletowanie katalogu informacyjnego, a następnie tworzenie katalogu rzeczowego, który zapewni pełniejszą pomoc w poznawaniu i penetracji określonych zainteresowań tematycznych.

W zasobach biblioteki znajdują się także książki i czasopisma obcojęzyczne, które czekają na uporządkowanie i opracowanie biblioteczne.

Informując Koleżanki i Kolegów, czytelników naszego pisma o historii, stanie prac i zamierzeniach dotyczących Biblioteki Oświaty Dorosłych przy Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich, chcemy pozyskać w Was przyjaciół naszej biblioteki. Takich przyjaciół, w których pamięci i myśleniu znajdzie się miejsce na sprawę Biblioteki Andragogicznej, którzy, jeśli nie teraz, to być może w przyszłości, zechcą ją wspomóc książką lub informacją o niej lub innym dowodem – świadkiem pracy oświatowo-wychowawczej obecnej lub minionej.

Chcemy pozyskać w Was przyjaciół, którzy zechcą korzystać z naszych skromnych, ale w dziedzinie oświaty dorosłych bardzo cennych zbiorów, tak, aby myśli i działania na polu wychowania, których dopracowały się minione pokolenia przekazywano za Waszym pośrednictwem nowym pokoleniom dla wzbogacenia kultury humanistycznej narodu.

Licząc na kontakt z nami i dla jego ułatwienia przypominamy nasz adres:

Biblioteka Oświaty Dorosłych
Stowarzyszenia Oświatowców Polskich
Warszawa, ul. Stawki 4A
tel. 31-94-41

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

Wojciech Sroczyński

ZG ZZDZ

Kolegium Andragogiki Specjalnej

Kształcenie kadr obsługi turystycznej*

Prohumanistyczna orientacja

W wielu rozważaniach na temat edukacji akcentuje się orientację prohumanistyczną. Wyraża się to – dla przykładu – w używaniu określonych pojęć i odwoływaniu do personalistycznych, egzystencjalnych i liberalnych koncepcji człowieka.

Podkreśla się szczególną rolę „zasobów ludzkich” (Human Resources) w rozwoju ekonomicznym [1], w kształceniu nowocześnie pojmowanych „kadr personalnych i zarządzających” (Management). Autorzy rozmaitych opracowań teoretycznych chętnie używają pojęć:

* Artykuł nawiązuje do treści referatu wygłoszonego na konferencji zorganizowanej przez Zarząd Główny ZZDZ dla dyrektorów i nauczycieli przedmiotów zawodowych w szkołach obsługi ruchu turystycznego w dniach 27–29 XI 1995 r. w Konstancinie.

podmiotowość, osoby, autonomia, godność, wolność. I chociaż nie są to pojęcia nowe, a same w sobie rozmaicie interpretowane na gruncie odmiennych koncepcji filozoficznych, to przecież generalnie chodzi o nadanie wszelkim procesom inicjowanym przez człowieka humanistycznego charakteru. Trawestując słowa Masłowa dotyczące psychologii humanistycznej, można by powiedzieć, iż kryterium owego humanizmu jest odpowiedź na pytanie, na ile służą one człowiekowi w rozwiązywaniu jego życiowych problemów, na ile służą jemu samemu.

Nie da się ukryć, że owe koncepcje człowieka wnoszą „novum” do paradygmatów edukacyjnych [2].

Do opisu funkcjonowania osoby nie wystarczają już tradycyjnie interpretowane zalety (cechy) intelektualne, moralne (uczciwość). Częściej stawia się pytanie, na ile człowiek jest przygotowany do wykorzystywania swego potencjału intelektualno-wolicjonalnego, duchowego, fizycznego do realizacji zadań zawodowych, społecznego i osobistego funkcjonowania. Pojęciami, które oddają tę sferę odniesień humanistycznego przygotowania współczesnych kadr pracowniczych są, dla przykładu:

„otwartość”, „asertywność”, „poczucie własnej godności”, „business spirit”, „operatywność”.

Stanowią one zatem ten rodzaj osobowościowych cech, postaw, które wykraczają poza tradycyjny opis sylwetki absolwenta, ujmowany w zestaw cech typu: „uprzejmość”, cierpliwość, uczciwość, poczucie estetyki, zamiłowanie do ładu i porządku, dobra pamięć, podzielność uwagi, zmysł organizacyjny, umiejętność podejmowania decyzji. Problem polega bowiem na takim zinternalizowaniu określonych wartości, wykształceniu cech psychofizycznych, by stały się komponentem globalniejszej postawy zawodowej, osobowości absolwenta (pracownika), który, będąc „sobą”, jest jednocześnie przedstawicielem firmy. W przeciwnym przypadku – gdy forma (wyuczone, wytrenowane, wyhodowane umiejętności) przeważa nad treścią (kim jestem, co sobą reprezentuję, jaki jestem) w sytuacjach odbiegających od tych wzorcowych, adept współczesnych usług handlowych może się pogubić.

Problem polega więc na tym, jak wyzwolić „własne siły” ucznia, jak go kształcić, nie gubiąc humanistycznego potencjału w nim i na zewnątrz.

Program nauczania policealnej szkoły kształcącej w zawodzie technik obsługi ruchu turystycznego, zakłada m.in. realizację zadań związanych z osobowościowym portretem jej absolwenta [3].

Wnikliwsza analiza treści nauczania, jak i antycypowanych cech osobowościowych technika obsługi ruchu turystycznego – jego wiadomości oraz umiejętności ujawnia raczej profesjonalno-instrumentalną orientację kształcenia. Widoczna jest ona w „celach i zadaniach

szkoły”, „charakterystyce zawodowej absolwenta”, zestawie przedmiotów nauczania i doborze ich treści. Wykaz przedmiotów nauczania obejmuje bowiem – przypomnijmy – języki obce, obsługę ruchu turystycznego, żywienie w turystyce, ekonomikę i organizację turystyki, rachunkowość zawodową z zasadami księgowości, geografii turystyczną, zagospodarowanie turystyczne z ochroną środowiska, technikę pracy biurowej, wychowanie fizyczne, praktykę zawodową.

Można zatem powiedzieć, że takim doбором przedmiotów nauczania akcentuje się „przedmiotowy”, „rzeczowy” aspekt kształcenia, postrzegając jako najważniejszy element edukacji turystykę i związane z nią dyspozycje, umiejętności, wiadomości, postawy pracowników. Odnosi się wrażenie, jakoby edukatorom chodziło przede wszystkim o wykształcenie sprawności w poruszaniu się w obszarze usług turystycznych, co oddają zresztą określenia identyfikujące wiadomości i umiejętności absolwentów, typu: mechanizmy gospodarki turystycznej, racjonalna organizacja pracy, problemy ochrony środowiska, przepisy paszportowe, wizowe, celne.

Ludzki, osobowy, humanistyczny wymiar usług turystycznych, sprowadzono w sensie dydaktycznym do zadań związanych z „opiekuńczością wobec turystów”, ich bezpieczeństwem.

Jedynym śladem podmiotowej roli usług turystycznych, a więc zaakcentowania, że służą one przede wszystkim człowiekowi, jest ośmiogodzinny blok tematyczny pt.: „Wybrane zagadnienia z socjologii, psychologii i kultury obsługi”.

Również w nim podkreśla się raczej usługowo-menedżerski, a nie humanistyczny punkt widzenia, o czym świadczą propozycje tematyczne (– psychologiczne i społeczne aspekty pracy pracownika turystyki, – dobór pracowników, – stosunki międzyludzkie, – rozwiązywanie konfliktów pracownik–klient, – kultura obsługi).

Czy wystarczą one do ukształtowania właściwej postawy wobec odbiorcy usług turystycznych, czy umożliwią poznanie roli potrzeb, zainteresowań, możliwości psychofizycznych itp. zróżnicowanych kategorii społecznych odbiorców? Czy ukształtują prohumanistyczną orientację w wykonywanej profesji?

Osoby niepełnosprawne jako odbiorcy usług turystycznych

Problem właściwego rozłożenia akcentów rzeczowych i ludzkich (podmiotowych) na skali edukacyjnej adeptów obsługi turystycznej nabiera szczególnej ostrości, gdy odniesiemy go do osób niepełnosprawnych, wokół których przez lata ich społecznej izolacji narosło wiele niezrozumień, fałszywych opinii i poglądów, niekiedy krzywdzących, wpływających na ich społeczną dyskryminację. Jako przykład może posłużyć – znany psychologom – mechanizm uogólniania określonej cechy na całą osobowość. Zgodnie z nim pewnego rodzaju ułomność, niepełnosprawność, upośledzenie może rzutować na postrzeganie osoby niepełnosprawnej, jako mniej wartościowej [4], podczas gdy wiadomo, że skrzypek bez środkowego palca nie może wykonywać swojej profesji, ale nie przestaje być wartościowym i przydat-

ny (w innym zawodzie) członkiem społeczeństwa [5].

O dyskryminującej tendencji w postrzeganiu osób niepełnosprawnych świadczą inne przykłady, związane z przywiązaniem naszego społeczeństwa do pewnych stereotypów. Chociażby funkcjonowanie sądu: „w zdrowym ciele zdrowy duch” lub uznawanie przez pewne kręgi społeczne za znaczące dla „identyfikacji człowieczeństwa takich wartości, jak zdrowie, uroda, sprawność, młodość, bogactwo.

A jeśli te sądy i wartości odniesiemy do osób niepełnosprawnych? Odwołanie się do wartości filozofii personalistycznej i psychologii humanistycznej sprzyjało pojawianiu się nowych trendów w polskiej polityce wobec osób niepełnosprawnych. Dotyka ona wszystkich sfer egzystencji tych osób, także ich aktywności turystycznej. Pełnomocnik do Spraw Osób Niepełnosprawnych opracował i wydał w 1993 roku „Program działań na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem” [6], który zaakceptowany przez Radę Ministrów w dniu 5 X 1993 r. uznany został za program rządowy. Włącza on do współdziałania na rzecz osób niepełnosprawnych wszystkie resorty. Uznano wówczas konieczność podjęcia działań zmierzających do stworzenia osobom niepełnosprawnym możliwości do pełnego i aktywnego udziału w życiu kulturalnym i w sporcie, rekreacji i turystyce.

Program objął m.in. zagadnienia:

- dostępności do tego typu placówek,
- aktywności udziału w ogólnych imprezach,
- organizacji imprez przez osoby niepełnosprawne,

- zamieszczania informacji w przewodnikach czy informatorach o wszelkich udogodnieniach dla osób niepełnosprawnych i w wersji dla osób wymagających specjalnych form porozumiewania się,
- oznakowania miejsc i obiektów symbolami dostępności lub możliwości porozumiewania się (niewidomi, głusi, osoby z dużą wadą wymowy),
- przygotowania ogólnych imprez w sposób umożliwiający odbiór osobom wymagającym specjalnych technik porozumiewania się,
- specjalnych map turystycznych, np. dla osób niewidomych lub niedowidzących.

Argumentem przemawiającym za uwzględnieniem osób niepełnosprawnych jako odbiorców usług turystycznych są również fakty dokumentowane przez badania naukowe; znajomość ich potrzeb, posiadanie sporej ilości czasu wolnego – zwłaszcza przez młode osoby [7].

Osoby niepełnosprawne chętnie podejmują rozmaite formy działalności sportowej, kulturalnej, społecznej, rekreacyjnej [8]. Oprócz potrzeb osobistych, ważne są również względy społeczne, a zwłaszcza możliwość integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem i – odwrotnie – kształtowanie wobec nich stosownych postaw społecznych [9].

Turystyka może w tym procesie odegrać ważną rolę.

Funkcje i zadania turystyki wobec osób niepełnosprawnych

Niepełnosprawni stanowią specyficzną kategorię osób. Uwzględnienie tego faktu ma również konsekwencje dla

usług turystycznych. Można sformułować w tym względzie następujące tezy:

- 1) będzie zwiększać się udział ON w życiu turystycznym,
- 2) turystykę należy postrzegać jako formę szeroko rozumianej rehabilitacji,
- 3) obsługa turystyczna ON wymaga odpowiednio przygotowanej kadry,
- 4) kształcenie specjalistów w tym zakresie musi bazować na wiedzy o osobach niepełnosprawnych.

W odniesieniu do omawianej kategorii osób turystyka może spełniać następujące funkcje (zadania):

- a) zdrowotno-usprawniające wskutek konieczności adaptowania się do zróżnicowanych warunków fizjograficznych, klimatycznych, urbanistycznych, architektonicznych;
- b) psychologiczno-terapeutyczne – ponieważ turystyka dostarcza różnorodne doświadczenia, bodźce, przeżycia. Zmiana otoczenia i wielorakość bodźców, ich odmienność wpływają regenerująco na psychikę, dają odprężenie, uwalniają od ciążących stresów;
- c) społeczne – przede wszystkim integracja społeczna, zaspokajanie potrzeb kontaktu z innymi ludźmi, możliwość sprawdzenia się w nowych rolach społecznych, uczenia obcowania z osobami niepełnosprawnymi, jeśli chodzi o „sprawne” osoby, przeciwdziałanie dyskryminacji;
- d) edukacyjne, m.in. dzięki krajoznawczym walorom turystyki [10];
- e) rozwój osobowości;
- f) zaspokajanie różnorodnych potrzeb: indywidualnych, społecznych, estetycznych, poznawczych, kontaktu z przyrodą itp.

Kształcenie kadr

Przygotowywanie techników obsługi turystycznej ma miejsce w szkołach średnich i policealnych. Specjalistów w tym zakresie kształcą również uczelnie wychowania fizycznego. Szkoły kształcące techników obsługi turystycznej prowadzą również Zakłady Doskonalenia Zawodowego. Sygnalizowana uprzednio analiza programu kształcenia owych policealnych szkół może budzić pewien niedosyt ze względu na omawiany problem. Powstaje pytanie – w odniesieniu do owych szkół – w jaki sposób włączyć wiadomości dotyczące osób niepełnosprawnych do programu kształcenia. Wydają się możliwe następujące propozycje:

- a) wprowadzenie nowego, odrębnego przedmiotu nauczania, łączącego w sobie treści o charakterze filozoficznym, socjologicznym, psychologicznym, prawnym, pedagogicznym;
- b) kształtowanie humanistycznej orientacji, postaw w ramach wszystkich wykładanych przedmiotów (quasi-cele wychowawcze tych przedmiotów);
- c) kreowanie „ducha szkoły”, atmosfery, „filozofii” sprzyjającej kształtowaniu postaw wyrażających humanistyczną orientację (otwartość, elastyczność, poczucie własnej godności, identyfikacja z zawodem i pracodawcą, człowiek jako odbiorca usług, humanistyczny pierwiastek aktywności zawodowo-ekonomicznej);
- d) organizowanie praktyk zawodowych w zakładach zatrudniających osoby niepełnosprawne; zakłady pracy chronionej dysponują funduszem rehabilitacyjnym i możliwe jest finan-

sowanie rozmaitych imprez turystycznych dla osób niepełnosprawnych; dodatkowy walor – zwielokrotnienie częstotliwości kontaktów z ON, a tylko one mogą relacje między „sprawnymi” i „niepełnosprawnymi” unormalnić;

- e) organizowanie integracyjnych praktyk wakacyjnych – biwaki, rajdy, obozy;
- f) klasy integracyjne;
- g) współpraca z organizacjami ON.

Zadaniem niniejszego artykułu było zwrócenie uwagi kadr kształcących na problemy, które z taką ostrością stają przed całym polskim społeczeństwem.

Instytucje kształcące kadry na potrzeby turystyki, jak i ją organizujące stają dziś przed koniecznością uwzględnienia także humanistycznego (a nie tylko ekonomicznego) charakteru swych usług. Stają także przed problemem podłożenia wyzwaniom, jakie w tym względzie stawiają środowiska osób niepełnosprawnych.

Literatura

1. Wiele na ten temat mówiono – dla przykładu podczas międzynarodowej konferencji zorganizowanej w Poczdamie w dniach 23–25 października br. zatytułowanej „Transformacja jako proces nauczania; Rozwój ekonomiczny a zasoby ludzkie”.
2. Por. np. Przyszczypkowski K.: Człowiek dorosły jako podmiot edukacji. „Edukacja Dorosłych” 1994 nr 6.
3. Program nauczania dla zawodu: technik obsługi turystycznej wraz z materiałami metodycznymi praktyki zawodowej, wydany przez Urząd Kultury Fizycznej i Turystyki oraz Ministerstwo Edukacji Narodowej jako wdrożenie próbne. Warszawa 1993.

4. Larkowa H.: Kształtowanie postaw wobec osób niepełnosprawnych przez środki masowego przekazu – psychologiczne uwarunkowania skuteczności. W: Środki masowego przekazu a człowiek niepełnosprawny. Warszawa 1991.
5. Patrz: Grażyna Andrzejewska-Sroczyńska: Wprowadzenie do seminarium na temat pojęcia osoby niepełnosprawnej, które miało miejsce w październiku 1994 roku. Materiały w Biurze Pełnomocnika do Spraw Osób Niepełnosprawnych.
6. Rządowy program działań na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem. Warszawa 1993.
7. Por. np. Romejko B.: Sytuacja osób niepełnosprawnych w woj. lubelskim (badania ankietowe). „Rynek Pracy” 1995 nr 1.
8. Fenczyn G.: Rola ludzi dobrej woli w organizowaniu turystyki osób niepełnosprawnych. W: Problemy edukacji i integracji osób niepełnosprawnych ze społeczeństwem. Kraków 1994.
9. Ostrowska A.: Niepełnosprawni w społeczeństwie. Warszawa 1994.
10. Denek K.: Krajoznawczo-turystyczna edukacja dorosłych. „Edukacja Dorosłych” 1995 nr 3.

Edward P. Piotrkowski

Urząd Rady Ministrów

Planowanie, wyznaczanie celów i ocena pracowników w kierowaniu kadrami

Podstawy planowania pracy

Co to jest naprawdę planowanie i czym powinien się charakteryzować dobrze przemyślany plan pracy? Jakim warunkom powinien odpowiadać, jakim rygorom? Czym różni się planowanie od projektowania, plan od projektu działania?

Zdaniem L. Buczowskiego planowanie pracy to „nic innego jak przemyślenie i przewidzenie do wykonywania zadań uznanych za celowe w przyszłości i związanych z ich realizacją czynności, obowiązków i uprawnień (decyzji, poleceń). Jest to zatem wybór przyszłych działań”.

Budowa planu strategicznego Twojej instytucji, w której pracujesz

Co to jest **zarządzanie strategiczne**? Zarządzanie strategiczne, wg polskich i zagranicznych teoretyków organizacji i zarządzania, nie jest tylko techniką, lecz także filozofią zarządzania rozumianą jako całościowy kształt wiedzy o firmie, jej celach, zadaniach i perspektywach rozwojowych, jakie ma szanse powodzenia i z jakimi trudnościami czy zagrożeniami musi się liczyć.

Cele zarządzania strategicznego:

- Minimalizowanie niepewności i wpływanie na przyszłość firmy.
- Identyfikacja czynników o znaczeniu kluczowym dla firmy.
- Podejmowanie pełnych decyzji, a nie działanie od przypadku do przypadku.
- Wytyczenie kierunku działania.
- Zapewnienie elastyczności i dynamiki zmian w działaniu, odpowiedniej do dynamiki zmian w otoczeniu.

Poniżej kwestionariusz, który posłuży jako narzędzie przydatne do budowy planu strategicznego.

Popracuj nad nim już teraz po to, abyś w toku ćwiczenia mógł wymienić swoje poglądy i pomysły z kolegami innych instytucji lub zakładów pracy, którzy przecież mają problemy podobne do Twoich.

1. Analiza otoczenia

Wskaż zjawiska w otoczeniu ważne dla działalności instytucji, którą reprezentujesz, dotyczące:

- a) struktury administracji i przepisów;
- b) innych obszarów.

2. Misja instytucji (organizacji).

- a) Napisz zwięźle po co istnieje ta instytucja? (ćwiczenie wg koncepcji prof. dr. hab. M. Dobrzyńskiego);
- b) Posługując się tabelką określ:
 - co ona „wytwarza”?
 - dla kogo? (odbiorcy)
 - kto oprócz Twojej instytucji dostarcza podobne usługi? (konkurenci)

Wytwory instytucji, zakładu pracy	Ich odbiorcy	Konkurenci Twojej instytucji, zakładu pracy
1.	1.	1.
2.	2.	2.
3.	3.	3.
4.	4.	4.
5.	5.	5.
6.	6.	6.

Oceń ważność wymienionych wyżej wytworów Twojej instytucji wg następującej skali:

- 3 – najważniejsze (niezbędne)
- 2 – ważne (b. potrzebne)
- 1 – mniej ważne (ale przydatne)
- 0 – nieważne (zbędne)

Możliwości Twojej instytucji (organizacji)	
Atuty	Słabości
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.
6.	6.

Przykładowe obszary do analizy:

- Kadra (umiejętności, doświadczenia)
- Umiejętności innowacyjne
- Aktywność
- Kreatywność
- Przedsiębiorczość kadry
- Umiejętności w zarządzaniu
- Zasoby finansowe
- Koszt/zysk z każdej aktywności
- System informacyjny
- Know-how
- Sprawność organizacyjna
- Stosunki międzyludzkie
- Zasoby techniczne, zdolność produkcyjna
- Efektywność podziału pracy
- Materiały reklamowe
- Wizerunek firmy

Zjawiska w otoczeniu ważne dla Twojej instytucji, zakładu pracy:

Szanse	Zagrożenia
1.	1.
2.	2.
3.	3.
4.	4.
5.	5.

Przykładowe obszary do analizy:

1. Otoczenie – jak zachowywała się firma (instytucja, zakład pracy) w tym otoczeniu w ostatnich latach, sukcesy bądź niepowodzenia, jakie były przyczyny?
2. Jak zachowywali się inni w tym otoczeniu, jakie mieli sukcesy lub porażki?
3. Jakich zasadniczych zmian należy się spodziewać w przyszłości, które będą miały ważny wpływ na działalność firmy?
4. Kto jest odbiorcą usług Twojej firmy i jakie są ich potrzeby?
5. Ekonomia.
6. Rządowe i polityczne czynniki.

Budowanie sieci powiązań

Poznanie nowych ludzi jest ważne, ale „budowanie sieci” nie jest działaniem jednorazowym. Podtrzymywanie i zacieśnianie starych kontaktów jest równie ważne, jak kolekcjonowanie nowych wizytówek, a może ważniejsze.

Jeśli zaniedbałeś swą zręczność w budowaniu sieci, oto kilka procedur do których powinieneś sięgnąć:

*** Bądź przygotowany**

Miej pod ręką wizytówki oraz materiały firmy. Przed danym działaniem poświęć kilka minut na zastanowienie się co chcesz osiągnąć i przygotuj odpowiednie materiały.

*** Nie przegap okazji**

Przecież nie wiesz, czy wizytówka, którą dziś „grzecznościowo” przyjmujesz nie doprowadzi cię do czegoś pożytecznego. Nawiąż tyle znajomości, ile potrafisz i nie trać kontaktu – to cenny kapitał.

W a ż n e:

Prowadź wykaz – w notesie, bądź w komputerze – w sposób umożliwiający łatwy dostęp do danych.

*** Oceń osoby, z którymi się kontaktujesz wedle swoich potrzeb** – nie według ich pozycji czy ubioru. Błędem może być uznanie osób najwyższych rangą za najcenniejsze. Staraj się raczej obiektywnie ocenić potencjalną wartość danej osoby.

Przykład:

Szef firmy jest cenny, jeśli szukasz nowej pracy, ale technik czy sprzedawca wart jest tyle samo, jeśli potrzebujesz informacji.

*** Nie bój się powiedzieć, czego chcesz**

Nie oczekuj, że osoba, z którą się kontaktujesz, będzie znała twoje potrzeby. Bądź konkretny. I nie bądź nieśmiały. Pamiętaj, że budowanie sieci jest sportem drużynowym – twoja prośba o pomoc pozwoli osobie, z którą się kontaktujesz, na korzystanie z twojej wiedzy i twojej sieci kontaktów.

*** Informuj o wyniku**

Osoby, z którymi się kontaktujesz, powinny znać rezultat tego, co dla ciebie zrobiły – pamiętaj, by im podziękować.

*** Dawaj nie oczekując w zamian natychmiastowej przysługi**

Jeśli wyświadczysz komuś przysługę oczekując rewanżu, osoba ta, zazwyczaj, wyczuje ukryty motyw.

Lepiej:

Zamiast wchodzić w handel wymienny – dawaj i bierz swobodnie.

*** Ustalaj cele realne**

Upewnij się czy osoba, z którą się kontaktujesz, może polecić cię, zgodnie z twoimi oczekiwaniami albo czy napraw-

dę masz kwalifikacje do pracy, o którą zabiegasz. Nie oczekuj zbyt wiele po incydentalnym przedstawieniu cię lub poleceniu. To, że osoba, z którą się kontaktujesz, wzywa cię – nie stanowi jeszcze gwarancji otrzymania pracy – a nawet odbycia wstępnej rozmowy.

*** Angażuj się, pomimo wyników**

Budując sieć powiązań – nie oczekuj natychmiastowych efektów i nie trać poczucia humoru. Długofalowe, uwięzione sukcesem budowanie sieci wymaga cierpliwości i wytrwałości. W ramach ćwiczenia rozważ, które z osób twojej sieci powiązań są „wspierającymi” („podtrzymującymi”) – i umożliwiają efektywne wykonywanie twojej pracy, a które są „siłą napędową” (dosłownie: „śmigło”) – i mogą przyczynić się do postępów twojej kariery.

A teraz zadaj sobie pytanie:

Jakie są moje cele w najbliższych 6 miesiącach? W przeciągu 5 lat? Jakiego wsparcia potrzebuję? Czy otrzymam to wsparcie od osób, które znajdują się aktualnie w mojej sieci powiązań, czy też, by osiągnąć moje cele, powinienem wciągnąć do niej nowych członków?

Otoczenie (instytucji, organizacji)		
1. Grupa, instytucja, środowisko	2. Potrzeby, interesy, oczekiwania	3. Przejawy/ /skutki

Ćwiczenie:

1. Przejrzyj zadania w swoim planie strategicznym i następnie określ środki potrzebne do zrealizowania każdego z tych zadań posługując się schematem.

Zadanie	Koszty
Środki potrzebne	
Umiejętności	
Ludzie	
Sprzęt	
Materiały	
Finanse	
Czy wykonanie tego zadania jest warte jego kosztów i czy mieści się w budżecie?	

Aby wprowadzić cele strategiczne w czyn, trzeba podzielić je na zadania. Zadania powinny **być mierzalne**. Zadanie winno być terminowe.

Pozyskiwanie i wykorzystywanie zasobów

1. Zasoby:

- materialne albo rzeczowe
- ludzkie (ludzie biorący udział w procesach pracy)
- albo osobowe.

Na potrzebę właściwego wykorzystania zasobów ludzkich wskazuje tzw. teoria ludzkich możliwości. Zakłada ona, że większość ludzi nie wykorzystuje w pełni posiadanych uzdolnień i możliwości intelektualnych.

2. Pozyskiwanie ludzi do realizacji zadań. Motywowanie do pracy.

Motywowaniem do pracy, zwanym też pobudzaniem, określa się w teorii organizacji „stwarzanie warunków i skłanianie pracownika do realizacji zadań organizacyjnych” (Zieleniewski J. „Organizacja zespołów ludzkich”. Wstęp do teorii organizacji i kierowania, wyd. 6 PWN, Warszawa, 1978 r. s. 387–388).

Motywy to całokształt tych sił wewnętrznych, które pobudzają do działania i nadają mu odpowiedni kierunek.

Często spotykanym motywem działania jest chęć wyróżnienia się, uzyskania akceptacji i uznania otoczenia, a także zrobienia czegoś ważnego. Są to motywy o charakterze **pozytywnym**. Ich istotę stanowi dążenie do osiągnięcia określonego celu, ocenionego dodatnio. Obok nich występuje także wiele motywów negatywnych, jak obawa przed karą czy ośmieszeniem się, utratą autorytetu. Problem motywacji ma dwa różne aspekty. Z jednej strony mamy do czynienia z wynikami, które zapobiegają niezadowoleniu. Teoretycy zarządzania nazywają je czynnikami „higienicznymi”.

Z drugiej strony istnieją czynniki, które mogą prowadzić do bardziej pozytywnych postaci i motywacji i nazywają się „motywacyjnymi”.

Czynniki „higieniczne” to: płace, świadczenia dodatkowe, fizyczne warunki pracy oraz ogólna polityka i administracja. Jeśli owe czynniki są odpowiednio ukształtowane, znika co prawda niezadowolenie, ale nie pojawia się w ich wyniku postawa pozytywna i motywacja. Czynniki higieniczne zapobiegają niezadowoleniu, lecz nie stanowią bodźców motywacyjnych pracowników do wysokiej wydajności pracy. Zgodnie z tym czynniki higieniczne mogą wywołać wyłącznie neutralne postawy pracowników.

Czynniki „motywacyjne” natomiast to uznanie, poczucie samorealizacji, możliwość awansu i rozwoju osobistego, **odpowiedzialność, przeświadczenie o własnej ważności** i znaczenia wykonywanej pracy, nowe doświadczenia i wyzwania zawodowe. O ile czynniki „higieniczne” zaspokajają potrzebę bezpieczeństwa i potrzeby biologiczne, o tyle czynniki „motywacyjne” związane są z

potrzebami społecznymi i psychologicznymi.

Pomoc jednostce w adaptacji do nowego środowiska

Każdy człowiek rozpoczynający naukę czy pracę w nowym dla niego środowisku społecznym spotyka zazwyczaj kłopotliwą dla siebie sytuację psychiczną. Bywa, że czuje się wręcz przygnieciony dużą liczbą przedtem nie znanych mu problemów. Okres, o którym mowa, niektórzy ludzie przeżywają bardzo głęboko. Zewnętrznym tego wyrazem jest napięcie nerwowe, a nawet objawy niepokojów i lęku, dekoncentracji uwagi, czasem nawet trudności w logicznym myśleniu i wypowiedaniu się. Stąd też socjologowie postulują, by współpracownicy takiej osoby, a zwłaszcza bezpośredni kierownik, troskliwie zajęli się nią. Nie ma to naturalnie nic wspólnego ze stwarzaniem „cieplarnianych” warunków, istota rzeczy polega na okazywaniu jej adekwatnego do sytuacji zrozumienia.

Właściwa **adaptacja** wymaga naturalnie zastosowania wielu innych jeszcze sposobów i form działania, umiejętnie dobranych i dostosowanych do istniejących potrzeb oraz specyfiki warunków pracy.

Przywódstwo – klucz do skutecznego zarządzania

Zarządzanie to wykonywanie zadań „rękoma” innych. Kierownicy to menedżerowie. Nie da się samodzielnie osiągnąć wszystkich zamierzonych celów. Niezbędny jest do tego współdziałanie innych.

Z powodzeniem można powiedzieć, że kluczem do skutecznego wykonywa-

nia funkcji kierowniczych jest przywództwo. Terminy: zarządzanie, kierownictwo i przywództwo są w istocie synonimami. Czym więc jest przywództwo? Jest to umiejętność takiego oddziaływania na pracowników, by wykonywali oni pracę potrzebną dla realizacji określonych celów, dla uzyskania zamierzonych i oczekiwanych rezultatów. Przywództwo związane jest często z takimi cechami osobowości, jak:

- charyzma, uprzejmość, odpowiednie uzasadnienie posiadanej władzy,
- pragnienie brania na siebie odpowiedzialności oraz osiągania wytyczonych celów,
- inicjatywa, śmiałość i oryginalność w doborze celów i środków do ich realizacji,
- energia i wytrwałość w dążeniu do celu,
- wiara w siebie,
- odporność na stresy i frustracje,
- inteligencja,
- umiejętności ustnego porozumiewania się,
- zdolność nawiązywania kontaktów interpersonalnych itp.

Ocenianie pracowników

Ocenianie – proces wartościowania celu, zachowań i efektów pracy osób i zespołów pracowniczych.

Cele oceniania:

- organizacyjne – dobór pracowników, przemieszczenia, nagradzanie, szkolenie, redukcje,
- psychospołeczne – kształtowanie postaw i zachowań ludzi.

Kryteria oceniania:

1. *Osobowościowe* – odpowiedzialność, kreatywność, wyobraźnia, opanowa-

nie, zrównoważenie, dynamizm działania, zdolność podejmowania decyzji;

2. *Behawioralne* – określające zachowania ludzi np. wytrwałość i systematyczność w działaniu, niezaradność i zdyscyplinowanie w pracy, uczciwość, gotowość rozwoju zawodowego, lojalność;
3. *Efektywnościowe* – jakość pracy, ilość pracy, samodzielność, umiejętność rozwiązywania problemów, zysk, wartość sprzedaży.

Formy oceniania:

Oceny **permanentne** – stała, bieżąca ocena pracowników i rezultatów ich pracy oraz korygowanie na bieżąco zachowań i przebiegu procesów pracy.

Oceny **okresowe** – cykliczne oceny na podstawie zestawów odpowiednio dobranych kryteriów oceniania.

Zasady dokonywania ocen:

1. Systemy oceniania powinny uwzględniać cele, wielkość, rodzaj działalności firmy, poziom zarządzania, poziom wymagań, wiek pracowników, tradycje firmy.
2. Kryteria oceniania powinny być jednoznacznie określone, znane ocenianym i przez nich akceptowane.
3. Ocena powinna służyć celom organizacyjnym i psychospołecznym.
4. Wyniki oceniania powinny być przedstawione osobie ocenianej i uzasadnione w odpowiedni sposób.

Metody oceniania

Najczęściej stosowane metody oceniania to:

- wywiady,
- przykładowe próbki pracy i symulacje,
- testowanie pisemne,

- ocenianie kompleksowe,
 - przegląd dokonań i doświadczeń.
- Techniki badania umiejętności i motywacji kandydatów do pracy:
- analiza dokumentów (podanie, życiorys, świadectwa, referencje),
 - ekspertyzy grafologiczne,
 - testy (inteligencji, osobowości, zdolności),
 - wywiad,
 - badanie lekarskie.

Za podstawę wszelkich działań kadrowych może służyć opis stanowiska. Najpierw trzeba wiedzieć, jaka praca ma być wykonana, a dopiero później można zacząć szukać osoby, która będzie ją wykonywać. Ażeby uczynić z tego opisu właściwe narzędzie zarządzania pozwalające znaleźć odpowiednią osobę na wakuujące stanowisko, należy:

- skontaktować się z osobą zajmującą się polityką kadrową, by upewnić się, że opis jest aktualny i dobrze zaklasyfikowany,
- potwierdzić wymagania językowe (mogły się one zmienić),
- w razie potrzeby uaktualnić opis lub napisać nowy.

Przy przeglądaniu istniejącego opisu należy sprawdzić, czy odzwierciedla on pełnomocnictwa i czy wymagania językowe stanowią rzeczywiste potrzeby np. działu.

Elementy zarządzania kadrami

Planując potrzeby w zakresie kadr należy uwzględnić pewne czynniki, z czym wiąże się konieczność wiedzy o zależności pomiędzy danym stanowiskiem pracy a tymi czynnikami, a także o filozofii całej organizacji (instytucji, zakładu pracy). Są to:

1. Plany i cele operacyjne.
2. Sytuacje nagłe.
3. Nowe programy (modyfikacje już istniejących).
4. Reorganizacja.
5. Potrzeba nowych talentów (pracowników).
6. Potrzeby, możliwości szkolenia.
7. Zmiany technologiczne.
8. Wskaźniki płynności kadr.
9. Sytuacje budżetowe.
10. Warunki na rynku.

Uwagi końcowe – kierownik zbiera zasługi

Praca zarządzającego polega na wydobywaniu z pracowników tego, co w nich najlepsze dla realizacji celów stojących przed organizacją. Czynności związane z zarządzaniem nie są wcale mniej istotne obecnie, niż były w przeszłości. Choć może istnieć różnica w rozłożeniu akcentów dotyczących szczególnych umiejętności czy predyspozycji, wszelkie szczeble zarządzania wymagają takich samych dwóch typów zdolności. Większość zadań stojących przed zarządzającym wymaga wysokiego poziomu znajomości rzeczy, co nie znaczy jednak, że musi on być ekspertem w takich dziedzinach, jak: prawo pracy, zasady bezpieczeństwa pracy. Jest to wręcz niemożliwe dla jednej osoby. Wymaga się jednak od zarządzających, aby znali specyfikę poszczególnych dziedzin i potrafili wykorzystać wiedzę innych ludzi dla rozwiązywania problemów pojawiających się w tych dziedzinach. Umiejętności menedżerskich można się nauczyć przez praktykę. Ludzie wcale się z tym nie rodzą. Prawdą jest, że niektórzy mają naturalne zdolności. Na koniec poucze-

nie: Jesteś odpowiedzialny za wydajność pracy swoich pracowników. Być może będziesz miał trudności z zaakceptowaniem tego, ale jeżeli twój pracownik nie działa, jak powinien, to zastanów się: w którym miejscu popełniłem błąd? Dlaczego mi się nie udało? Co powinienem był zrobić inaczej?

*Adam Czubek, Dorota Koprowska
Beata Kowalczyk
Instytut Technologii Eksploatacji
w Radomiu*

Doskonalenie kadr administracji publicznej

Od 1990 roku przed polską administracją samorządową i rządową stanęły nowe zadania związane z potrzebą przebudowy podstaw administracji publicznej. Dotychczasowe dokonania w zakresie reformowania terenowej administracji wykazały ogromny potencjał tkwiący w pracownikach administracji oraz ich dużą elastyczność w przystosowywaniu się do nowych warunków, nowych struktur samorządowych, przejmowaniu nowych zadań przez terenową administrację państwową i wypracowaniu metod rozwiązywania nowych problemów społecznych, jakie pojawiły się po zmianie ustroju politycznego i gospodarczego. Obecnie w kolejnym roku przebudowy ustroju można mówić o pewnym okrzepnięciu administracji w funkcjonowaniu w warunkach państwa umacniającego demokratyczne zasady

sprawowania władzy, starającego się rozwijać postawy obywatelskie i budującego gospodarkę rynkową. Taka sytuacja umożliwia spojrzenie w przyszłość i dokonanie oceny potrzebnych kierunków usprawnień administracji.

Istotną przeszkodą w efektywnym funkcjonowaniu demokracji w Polsce i powodem często negatywnej społecznej oceny sprawności administracji, a nawet przeprowadzonych reform są braki:

- regulacji prawnych precyzujących rolę, zadania i strukturę docelową administracji rządowej,
- standardów kwalifikacyjnych dla stanowisk urzędniczych,
- programów doskonalenia zawodowego urzędników,
- niedoskonałość mechanizmów finansowania jednostek administracji, w tym administracji specjalnej,
- niedoskonałość mechanizmów finansowania doskonalenia zawodowego urzędników.

Niedostatki, o których mowa, pogłębiane brakiem sprawnego, elastycznego systemu kształcenia i doskonalenia pracowników administracji, naruszają poczucie bezpieczeństwa prawnego obywateli. Ponadto, w sytuacji szybkiego rozwoju nowych technik oraz metod organizacji pracy i zarządzania, a także rosnących oczekiwań ze strony klientów administracji coraz wyższej jakości usług świadczonych dla nich przez urzędy, stają się one szczególnie dotkliwym przejawem opóźnienia cywilizacyjnego.

Zmiany w życiu społeczno-gospodarczym kraju po 1990 r. postawiły przed administracją rządową i samorządową unikalną szansę, a zarazem konieczność przebudowy systemu administrowania

sprawami publicznymi w jego całej złożoności.

W tej perspektywie uwidacznia się duże znaczenie kształcenia i szkolenia kadr administracji rządowej. Znaczenie to w Polsce jest wielokrotnie większe niż w krajach rozwiniętych, o długiej tradycji demokracji.

Należy zastosować takie rozwiązania organizacyjne i programowe, które w warunkach ograniczonych środków zapewnią z jednej strony dopływ nowych, wysokokwalifikowanych pracowników, z drugiej podnoszenie kwalifikacji osób już zatrudnionych w administracji.

Takim rozwiązaniem jest wykorzystanie istniejącego potencjału ludzkiego i materialnego tkwiącego w ośrodkach doskonalenia kadr administracji rządowej podporządkowanych bezpośrednio administracji, tj. wojewodom lub w przypadku ośrodków resortowych ministrom.

Obecnie nie istnieje spójny system kształcenia i doskonalenia kadr administracji rządowej. Brak także określenia wyraźnych potrzeb szkoleniowych. Konieczne jest dokonanie zmian i stworzenie nowego systemu uwzględniającego zmiany zachodzące w funkcjach administracji, stanie prawnym i sytuacji społeczno-gospodarczej.

W projekcie ustawy o państwowej służbie cywilnej podjęto próbę uporządkowania zasad ogólnych, programów, odpowiedzialności, zamówień, finansowania, uczestnictwa, monitorowania i sprawozdawczości kształcenia i doskonalenia zawodowego w państwowej służbie cywilnej.

W ramach prac nad reformą Centrum Administracyjnego i Gospodarczego oraz prac nad ustawą o Państwowej Służbie

Cywilnej, a także w projektach PHARE-OMEGA podjęto próbę budowy sprawnego systemu doskonalenia zawodowego pracowników administracji państwowej. W projektach przewidziano również identyfikację celów i potrzeb szkoleniowych.

Program PHARE-OMEGA „Reforma Administracji Publicznej” ma za zadanie realizację następujących celów:

- koordynacja reformy zarządzania w administracji publicznej poprzez pomoc w zakresie:
 - modernizacji i restrukturyzacji naczelnych organów państwa (ministerstw, urzędów centralnych),
 - wdrażania nowoczesnych form zarządzania i wyposażenia w nowoczesny sprzęt biurowy,
 - kształcenia kadr,
 - tworzenia Państwowej Służby Cywilnej.
- pomoc w tworzeniu zdecentralizowanego systemu administracyjnego państwa, w tym:
 - pomoc w pracach nad modelami decentralizacji administracji publicznej,
 - wspieranie projektów pilotażowych w zakresie decentralizacji,
 - stworzenie Agencji Rozwoju Komunalnego i wspieranie jej działalności,
 - stworzenie systemu informacyjnego o zarządzaniu i władzach lokalnych,
 - kształcenie kadr dla władz szczebla lokalnego,
 - pomoc techniczna dla Biura ds. Reformy Administracji Publicznej oraz innych podmiotów zaangażowanych w proces reformy administracji publicznej.

Programem o sferze działań bliskiej zadaniom realizowanym w ramach PHARE-OMEGA jest PHARE-TERM „Program Wspierania Reform Edukacyjnych”.

Generalnie celem programu TERM jest wspieranie Ministerstwa Edukacji Narodowej we wdrażaniu programu reformy oświatowej zmierzającej do usprawnienia i skutecznego zarządzania oświatą. Następujące działania są podejmowane w ramach programu TERM:

- Pomoc w realizacji polityki edukacyjnej MEN dotyczy dalszej analizy strategii oraz definiowania programów działania w następujących zakresach:
 - egzaminy ogólne stopnia podstawowego i średniego oraz oceny, modernizacja nauczania w technicznych szkołach pomaturalnych,
 - kursy dla nauczycieli ze specjalizacją ogólną nauczania początkowego i w szkołach średnich,
 - finanse szkół.
- Instytucjonalne wsparcie dla MEN
 - wdrażanie programu szkoleniowego dla pracowników wyższego i niższego szczebla, udostępnienie podstawowego wyposażenia.
- Doskonalenia zarządzania edukacją
 - instytucjonalne wspieranie Ośrodków Szkoleniowych na szczeblu regionalnym,
 - opracowanie i realizacja szkoleń dla menedżerów na szczeblu centralnym, wojewódzkim i lokalnym.
- Współpraca partnerska
 - wymiana przedstawicieli polskich instytucji edukacyjnych z ich odpowiednikami z Unii Europejskiej.

- Sieci

- utworzenie sieci zawodowych stowarzyszeń dla wizytatorów szkolnych, nauczycieli, szkoleniowców i dyrektorów szkół.

Obecnie szkoleniem administracji państwowej zajmują się takie instytucje, jak:

- Krajowa Szkoła Administracji Publicznej,
- resortowe ośrodki doskonalenia kadr,
- ośrodki doskonalenia kadr administracji,
- Centrum Studiów i ośrodki kształcenia samorządu terytorialnego,
- szkoły (uczelnie wyższe państwowe i prywatne, studia kształcenia podyplomowego),
- prywatne instytucje,
- fundacje,
- inne ośrodki doskonalenia.

Jednoznacznie określona jest jedynie rola i miejsce Krajowej Szkoły Administracji Publicznej na mocy ustawy z dnia 14 czerwca 1991 r. Zadaniem Krajowej Szkoły jest przygotowanie kadr wyższych urzędników administracji państwowej w trybie kształcenia stacjonarnego, poprzedzającego zatrudnienie w administracji, a w dalszej kolejności podnoszenie wiedzy i umiejętności kadr już zatrudnionych (kształcenie ustawiczne).

W Polsce funkcjonuje 18 terenowych ośrodków doskonalenia kadr administracji rządowej z podziałem na ośrodki regionalne, międzywojewódzkie i wojewódzkie. Istnieją również resortowe ośrodki doskonalenia kadr podlegające: Ministrowi Finansów, Ministrowi Przemysłu i Handlu oraz Ministrowi Pracy i Polityki Socjalnej, Ministrowi Zdrowia

i Ministrowi Ochrony Środowiska. Organem założycielskim dla wszystkich ośrodków terenowych jest Wojewoda, zaś ośrodków resortowych Minister. Ośrodki działają na zasadach zakładów budżetowych, w większości wykorzystujących własne środki, bez dotacji. Środki pochodzą głównie z działalności dydaktyczno-szkoleniowej, usług, działalności gospodarczej. Z budżetu państwa finansowana jest jedynie Krajowa Szkoła Administracji Publicznej działająca od września 1991 r., powołana ustawą regulującą jej status i działalność,

Ośrodki prowadzą doskonalenie zawodowe dla urzędników terenowych organów administracji rządowej zatrudnionych przeważnie w urzędach wojewódzkich i rejonowych, organizują kształcenie lub doskonalenie zawodowe dla administracji samorządowej, urzędów pracy, prowadząc nabór na poszczególne przedsięwzięcia wśród zakładów pracy, instytucji z terenów, na których działają.

Wobec bardzo silnej konkurencji różnorodnych, komercyjnych jednostek szkolących, ośrodki, aby przetrwać zajmują się, dla zdobycia środków finansowych niezbędnych na utrzymanie obiektów i personelu, wieloraką działalnością gospodarczą.

Istniejące programy doskonalenia opracowywane są przez różnorodnych wykonawców, brak jest zunifikowanych programów szkoleń. Analiza tematyki realizowanych szkoleń wykazała bardzo szeroką, różnorodną tematykę przedsięwzięć edukacyjnych organizowanych przez ośrodki. Wiodącą tematyką szkoleń wynika z doraźnych potrzeb powstałych po wprowadzeniu nowych ustaw i uregulowań prawnych, tematy związane z no-

woczesnym zarządzaniem i marketingiem, tematy związane z komputeryzacją, a także dotyczące aplikacji. Wśród szkoleń realizowanych przez ośrodki doskonalenia kadr administracji rządowej do najczęściej organizowanych w 1995 r. należały szkolenia na tematy związane z zamówieniami publicznymi, a także zagadnieniami prawa budowlanego, co było związane z nowymi uregulowaniami prawnymi. Ponadto w wielu ośrodkach prowadzone są kursy komputerowe, kursy z zakresu przepisów bhp, prawa pracy, ubezpieczeń społecznych, zarządzania i controlingu, a także opodatkowania osób prawnych i fizycznych ze szczególnym uwzględnieniem zasad naliczania podatków dochodowych i podatku VAT. Wśród kursów bezpośrednio skierowanych do kadr administracji rządowej można wyróżnić dotyczące aplikacji administracyjnej, szkolenie nowo zatrudnionych pracowników administracji rządowej i samorządowej, warsztaty kierownicze dla kadr administracji rządowej, a także dotyczące Kodeksu Postępowania Administracyjnego oraz zagadnień związanych z funkcjonowaniem Naczelnego Sądu Administracyjnego i jego zadaniami. Poza tym w wybranych ośrodkach prowadzone są zajęcia w ramach Studium Administracji.

Jednym z głównych problemów wszystkich ośrodków jest brak zunifikowanych programów i centralnego banku danych o „narzędziach” dydaktycznych. Większość z nich nie posiada własnej bazy poligraficznej, zbiorów bibliotecznych, zbiorów oprogramowania. Częstym zjawiskiem jest opracowywanie programów do tego samego bloku tematycznego przez wielu specjalistów rekrutują-

cych się z różnych środowisk (wyższe uczelnie, instytucje centralne, stowarzyszenia) w zależności od tego, z kim dany ośrodek współpracuje.

Dużym utrudnieniem jest również fakt, że w chwili obecnej nie ma sprawnego systemu doskonalenia kadr, nie jest prowadzona analiza potrzeb w tym zakresie, często te potrzeby nie są uświadomione przez zmieniających się często kierowników jednostek organizacyjnych i urzędy. Brak jest ukształtowanych procedur i systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego dotyczących pozostałych kadr.

Podmioty świadczące usługi edukacyjne dla administracji są dobierane dość przypadkowo. Przy niepełnym wykorzystaniu istniejących ośrodków tworzone są nowe, słabe ośrodki doskonalenia samorządu terytorialnego. Niezbędne jest więc systemowe rozwiązanie problemu doskonalenia kadr administracji rządowej, specjalnej i samorządowej. Trwające prace nad utworzeniem służby cywilnej, realizacja programów PHARE są dobrą okazją do dokonania postępów na tej drodze. Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu na zlecenie Urzędu Rady Ministrów opracował ekspertyzę: „Zasady organizacyjno-prawne funkcjonowania ośrodka doskonalenia kadr administracji rządowej”. Jednym z istotnych elementów ekspertyzy jest przedstawienie niezbędnego centralnego ośrodka doskonalenia kadr administracji, który jako element systemu realizowałby prace w zakresie programowania, opracowywania materiałów dydaktycznych, przygotowania wykładowców, informacji i wydawnictw. Ośrodek centralny wspólnie z ośrodkami wiodącymi i resorto-

wymi może tworzyć sprawną sieć doskonalenia administracji.

Dotychczasowe doświadczenia i baza materialna istniejących ośrodków stanowi dobrą podstawę tworzenia nowych, które mogą realizować zadania systemu doskonalenia kadr administracji.

Literatura

1. Hebdzyńska B.: Ustawa o pracownikach urzędów państwowych z komentarzem. Casus-Print, Kraków 1995.
2. Gintowt-Jankowicz M.: Znaczenie szkoleń dla kariery zawodowej urzędników. Konieczność tworzenia służby cywilnej opartej na zasadach etyki zawodowej. Materiały konferencji „Służba cywilna i etyka w życiu publicznym”. Warszawa 1996 r.
3. Stoner J.A.F., Wankel Ch.: Kierowanie. Tłum. A. Ehrlich. PWE, Warszawa 1996.
4. Szabo A.: Organizacja procesu doskonalenia. Seria modułów TERM: Doskonalenie Zarządzania Oświatą, Moduł 3B, ITeE, Radom 1995.
5. Elsner D.: Kierowanie placówką doskonalenia nauczycieli. Seria modułów TERM: Doskonalenie Zarządzania Oświatą, Moduł 3A. ITeE, Radom 1995.
6. Symela K.: Procedura opracowywania modułowych programów nauczania dla form pozaszkolnych. ZG ZZDZ, Warszawa 1994 (maszynopis powielony).
7. Praca zbiorowa. Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce. MEN, Warszawa 1994.
8. Figurski J.: Wymagania gospodarki rynkowej a treści kształcenia zawodowego. Rozprawa doktorska. IBE, Warszawa 1994.

9. Bednarczyk H., Koprowska D., Pawłowa M.: Doskonalenie zawodowe w systemie zapewnienia jakości produkcji i usług. Edukacja Dorosłych nr 5. MCNEMT, Radom 1994.
10. Wujek T.: Główne kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego. Edukacja Dorosłych nr 4. MCNEMT, Radom 1994.
11. Kramek Z.: Pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym. ITeE, Radom 1995.
12. Kicińska-Gałkowska M.: Kształcenie modułowe. ZG ZZDZ, Warszawa 1994.
13. Schwartz D.: Magia myślenia kategoriami sukcesu. Wyd. Medium, Warszawa 1992 r.
14. Coleman R., Barrie G.: 525 rad jak być lepszym menedżerem. Wyd. Kopia, Warszawa 1994.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Eugeniusz Kończak

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu

SYSTEM WARTOŚCI OSÓB BEZROBOTNYCH – WYZWANIA DLA EDUKACJI

Wprowadzenie

Jedną z namacalnych przeszkód w okresie zmiany społecznej jest zaistnienie jawnego zjawiska bezrobocia. Większość teorii dotyczących powstawania i funkcjonowania zjawiska bezrobocia – o czym będę mówił w dalszej części artykułu – sprowadza się do pytania: Czy zjawisko bezrobocia jest *skutkiem* czy *przyczyną* dokonujących się przemian? Nie traktuję tutaj zjawiska bezrobocia tylko w kategoriach ekonomicznych, socjalnych, socjologicznych, politycznych czy efektywnościowych, ale odnośzę je do całego kontekstu życia społecznego.

Ujęcie tego zjawiska w kategoriach „skutku” sytuuje analizowany problem po stronie instytucji. Przy czym przez instytucję rozumiem tutaj cały szereg organizacji, powstających w wyniku

samoorganizowania i porządkowania działań danej społeczności, której terenem występowania jest, między innymi, zakład pracy. To w jego ramach funkcjonowało przecież zjawisko ukrytego bezrobocia. Niemały zresztą wpływ wywierała nań ówczesna polityka rządu. Inercyjne działanie instytucji podporządkowane było silnym wpływom polityki i ideologii. Odejście od zasad gospodarki planowej spowodowało tylko wyzwolenie i unaocznienie samego zjawiska bezrobocia.

Natomiast jedną z przyczyn tego zjawiska upatruję po stronie samego pracownika, w jego niedostosowaniu do nowej rzeczywistości. Tu właśnie dostrzegam sens i znaczenie szeroko pojętej edukacji jako inicjatora i stymulatora przemian społecznych.

Problem bezrobocia nie jest zjawiskiem nowym i łącznie z analizą śro-

dowiska pracy został szeroko opisany przez innych autorów¹. Niniejsze studium nie pretenduje do oryginalności, ale jest streszczeniem i usystematyzowaniem spostrzeżeń z dotychczasowych badań. Pochodzą one z mojej pracy magisterskiej, nt.: Etos pracy w okresie przełomu społeczno-gospodarczego w opinii bezrobotnych (z badań przeprowadzonych w Rejonowym Urzędzie Pracy w Poznaniu, wiosną 1993 roku).

Celem niniejszej pracy jest ukazanie wiedzy potocznej bezrobotnych dotyczącej poziomu zaspokojenia potrzeb.

Charakterystyka grupy badawczej

Dobór próby w kategorii płeć nieznacznie odbiegał od statystyk prowadzonych przez RUP i mieścił się w granicach błędu losowego. Przedstawiał się następująco: najliczniejszą grupę wśród bezrobotnych stanowiły kobiety – 56,2% (58,7% w statystyce urzędu), natomiast mężczyźni odpowiednio 43,8% (41,3%). Interesujących danych dostarcza analiza wieku bezrobotnych. Ilustruje je tabela 1, skonstruowana w taki sposób, by łatwiej można było porównać oba rozkłady wyników. Grupę badawczą stanowili bezrobotni zarejestrowani w poznańskim RUP. Dobór prób miał charakter losowy. W badaniach uczestniczyło 105 bezrobotnych.

Tabela 1. Struktura wieku bezrobotnych w próbie (N = 105) a populacja bezrobotnych* (N = 21096)**

W próbie bezrobotnych					W populacji bezrobotnych				
Wiek w latach	Płeć ogółem		Płeć w %		Wiek w latach	Płeć ogółem		Płeć w %	
	M	K	M	K		M	K	M	K
–	–	–	–	–	15–17	14	3	0,07	0,01
do 29	19	26	18,0	24,8	18–24	3102	3408	14,7	16,1
30–39	11	22	10,5	21,0	25–34	2078	3986	9,9	18,9
40–49	11	8	10,5	7,6	35–44	2207	3831	10,5	18,2
50–59	5	3	4,8	2,8	45–54	1037	1078	4,9	5,1
60–72	–	–	–	–	55 i więcej	271	81	1,3	0,4
Próba ogółem	46	59	43,8	56,2	Populacja ogółem	8909	12387	41,3	58,7

* Dane pochodzą z comiesięcznej statystyki prowadzonej przez poznański RUP

** W tabeli uwzględniono płeć respondentów

¹ J. Miles: Czyżby przystosowanie się do bezrobocia?, w: J. Danecki, Polska 2000, 1988; pracę jako odtwarzanie kultury opisuje B. Berstein: Odtwarzanie kultury, PIW, Warszawa 1990; analizą psychologiczną zajmuje się X. Gliszczyńska, w: Psychologiczny model efektywności pracy, PWN, Warszawa 1991; wpływem pracy na osobowość zajmowali się m.in. M.C. Kohn, C. Schooler: Praca a osobowość. Studium współzależności, Warszawa 1986.

Poziom wykształcenia respondentów potraktowałem w badaniach jako zmienną niezależną, różnicującą głoszone przez nich poglądy i uznawane przez nich wartości.

Kształtują się one następująco:

- 1) wykształcenie wyższe posiadało odpowiednio 14,3% wszystkich badanych w próbie (populacja – 8,5%),
- 2) wykształcenie średnie ogólne – 6,2% (13,4%),
- 3) średnie zawodowe – 29,5% (25,2%),
- 4) zasadnicze zawodowe – 34% (25,2%),
- 5) wreszcie wykształcenie podstawowe posiadało w próbie 5,7%, przy 21,4% wszystkich zarejestrowanych bezrobotnych.

Wyraźnie niedoreprezentowaną grupą w próbie badawczej są bezrobotni posiadający wykształcenie podstawowe.

Wiedza i przekonania bezrobotnych a postawy wobec pracy

Posłużę się definicją S. Nowaka, który „postawą pewnego człowieka wobec pewnego przedmiotu nazywa ogół względnie

trwałych dyspozycji do oceniania tego przedmiotu i emocjonalnego nań reagowania oraz ewentualnie towarzyszących tym emocjonalno-oceniającym dyspozycjom względnie trwałych dyspozycji do zachowania się wobec tego przedmiotu”².

Wyniki opisujące poziom zaspokojenia potrzeb uzyskano zadając respondentom następujące pytanie: *Chcemy zapytać, jak Pan ocenia zmiany w swoich warunkach życia i pracy, w warunkach życia Pana rodziny w ciągu ostatnich kilku lat (od 1989 roku). Warunki te to:*

1. *Finansowe warunki prowadzenia gospodarstwa domowego.*
2. *Warunki opieki zdrowotnej.*
3. *Pewność zatrudnienia.*
4. *Możliwość uzyskania rzetelnej informacji o tym, co dzieje się w kraju i na świecie.*
5. *Możliwość wypoczynku.*
6. *Możliwość kształcenia siebie i dzieci.*
7. *Poczucie bezpieczeństwa własnego i najbliższych.*
8. *Możliwość wyrażania własnych poglądów.*
9. *Uczestnictwo w kulturze.*

Tabela 2. Samoocena zaspokojenia potrzeb w procentach*

Potrzeby	Pogorszenie	Bez zmian	Polepszenie
Warunki finansowe	83,9	12,3	3,8
Opieka zdrowotna	34,3	55,2	10,5
Pewność zatrudnienia	94,3	5,7	0,0
Rzetelna informacja	19,0	25,8	55,2
Możliwość wypoczynku	62,9	25,7	11,4
Kształcenie dzieci	40,0	33,3	26,7
Poczucie bezpieczeństwa	65,7	24,3	10,0
Wyrażanie poglądów	4,8	21,9	73,3
Uczestnictwo w kulturze	43,8	29,5	26,7

* Wartości kumulowane (zdecydowanie + raczej się polepszyły/pogorszyły)

² S. Nowak (red.): *Metody badań socjologicznych*, PWN, Warszawa 1979.

Jak wynika z powyższej tabeli, poziom zaspokojenia podstawowych potrzeb jest dość zróżnicowany. Przełom ustrojowy spowodował pogorszenie sytuacji socjalnej badanych osób, jednakże odblokował możliwość artykulacji własnych poglądów i dostęp do rzetelnej informacji. Pogarszanie się sytuacji bytowej badanych winno spowodować poszukiwanie dodatkowych źródeł utrzymania. Może jednak ono powodować nasilenie się poglądów egalitarnych i postaw roszczeniowych. Blisko 95% wskaźnik pogorszenia pewności zatrudnienia związany jest ze specyfiką grupy badawczej, tj. środowiskiem bezrobotnych. Opinię taką wyraża 95% kobiet i 87% mężczyzn. Przeważają osoby młode w wieku do 39 lat (74%), posiadające wykształcenie zasadnicze zawodowe (34%) i średnie zawodowe (29,5%), mieszkające w dużym mieście. Pogorszenie warunków prowadzenia gospodarstwa domowego różnicuje wyraźnie wiek respondentów. Wskaźnik ten jest istotny statystycznie ($X^2 = 25,28$, $ss = 12$, $\alpha = 0,05$), a poziom niezadowolenia prawie jednakowy we wszystkich grupach wiekowych. Poczucie bezpieczeństwa (własnego i rodziny), bezpieczeństwa pracy oraz opieki socjalnej stanowi kolejny element syndromu niezadowolenia. Pogorszenie tej sfery odczuwało 69% kobiet i 60% mężczyzn. Przeważali bezrobotni w wieku 40–49 lat (84,2%) oraz osoby najstarsze (75%). Najmniej niezadowolone pozostawały osoby młode w wieku do 29 lat. Prawdopodobnie związane jest to z mniejszym doświadczeniem i poczuciem większej skuteczności własnych działań. Uwzględniając wykształcenie responden-

tów najbardziej zagrożone utratą pracy oraz bezpieczeństwem własnym i rodziny czują się osoby z wykształceniem wyższym (99,3%), a także ze średnim ogólnym (70,6%). Ostatnim elementem zespołu niezadowolenia z poziomu zaspokojenia podstawowych potrzeb jest możliwość wypoczynku. Pogorszenie to odczuwa odpowiednio 66% kobiet i 58,6% mężczyzn. Akcentują je głównie osoby w wieku 30–39 lat (72%).

Zdecydowanej poprawie – w opinii bezrobotnych – uległy dwie dziedziny życia, tj. dostęp do rzetelnej informacji oraz możliwość wyrażania własnych poglądów.

W przypadku osób pozostających bez pracy stopień integracji wokół osób lub instytucji przedstawicielskich jest niski i wynosi 14%.

Niski poziom zaspokojenia podstawowych potrzeb, a także nieumiejętność, czy może bardziej niemożność ich zaspokojenia skłaniać powinien bezrobotnych do ucieczki w postawę roszczeniową. Z przytoczonej przeze mnie listy wskaźników, opisujących opiekuńczą rolę państwa, bezrobotni częściej wybierali te wskazania, które świadczyły o nieumiejętności kierowania własnym losem i niemożności odnalezienia się w nowej rzeczywistości. Przekonania o konieczności radzenia sobie samemu (66,7%) oraz pomocy ze strony państwa (78,1%) na pierwszy rzut oka wydają się sprzeczne. Uzmysławia to narastanie poczucia bezradności wśród bezrobotnych, może być jednak wynikiem propagowanej w mediach konieczności odejścia państwa od szeroko rozumianej funkcji opiekuńczej na rzecz działalności bardziej ukierunkowanej, ograniczonej do osób, które

tej pomocy bezwzględnie potrzebują. Przy czym respondenci uważają się tutaj za grupę uprzywilejowaną. I tak – istnienie innego prawa dla biednych, innego dla bogatych akceptowało 80% wszystkich badanych. Blisko połowa z nich zgadzała się z twierdzeniem, że istnienie ludzi biednych jest wynikiem niesprawiedliwości społecznej, 66% spośród nich akceptowało pogląd, że państwo rozwiąże ich problemy. Prawie 80% badanych winę za własną sytuację postrzega poza sobą (w wadliwym funkcjonowaniu państwa i jego instytucji). Natomiast 60% badanych nie widzi możliwości wpływu na działania rządu, ale akceptuje pomoc ze strony państwa (80%) i w 63% zgadza się z twierdzeniem, że zakład pracy powinien zajmować się sprawami socjalnymi pracowników. Obarczanie siebie winą za własną biedę jest niezależne od płci, wieku, wykształcenia oraz miejsca zamieszkania badanych osób. W każdym przypadku z opinią tą nie zgadza się od 70 do 80% respondentów. Poglądy dotyczące braku wpływu na to, co robi rząd podkreśla średnio połowa bezrobotnych, choć silniej akcentują to osoby po czterdziestym roku życia. Natomiast akceptacja tych ocen uzależniona jest od poziomu wykształcenia. Można więc wysunąć hipotezę, że *konflikt społeczny może się zrodzić w przyszłości wśród bezrobotnych kontestatorów*.

Aspiracje zawodowe i wartości związane z pracą cenione przez bezrobotnych

Z przytoczonej przeze mnie listy badani mieli wybrać rodzaj sektora, w któ-

rym mieszczą się ich preferencje związane z przyszłą pracą. Lista ta zawierała dwa działy gospodarki państwowej (praca w państwowym lub spółdzielczym zakładzie pracy), dwa działy gospodarki prywatnej (prywatne przedsiębiorstwo, praca we własnej firmie), trzecią możliwość reprezentują dwa wskaźniki (wyjazd do pracy na granicę oraz w ogóle nie pracować). Wybory te kształtowały się następująco. Pracę we własnej firmie wybrało 46,7% wszystkich badanych, sektor państwowy/spółdzielczy preferowało 31,4%, w prywatnym zakładzie pracy chciałoby podjąć pracę 11,4%. Natomiast praca za granicą jest atrakcyjna dla 7,6% wszystkich bezrobotnych. Sektor państwowy częściej wybierały kobiety – 37,3% (mężczyźni 24%). Założenie i prowadzenie własnej firmy jest atrakcyjne dla osób młodych i w średnim wieku. Wybór taki akceptuje średnio 45–50% respondentów. Natomiast pięćdziesięciolatkiem częściej wybierali pracę w państwowym/spółdzielczym zakładzie pracy. Sektor prywatny traktowany jest z rezerwą zarówno przez kobiety, jak i mężczyzn. Tym razem zdaje się o tym zdecydować nieprzestrzeganie przez prywatnych przedsiębiorców praw pracowniczych oraz brak opieki socjalnej. O wyborze tego sektora nie decyduje wiek bezrobotnych, ale wykształcenie i płeć. Pracę za granicą częściej wybierali mężczyźni (13%) oraz osoby młode (11,4% wszystkich badanych). Założonym przeze mnie celem było ustalenie motywów wyboru danego typu kariery zawodowej. Wśród najczęściej wymienianych motywów – podaję częstotliwość pojawiania się danej motywacji – znajdują się:

- 1) motywów ekonomicznych – 27,7% (możliwość dorobienia się, utrzymania rodziny i zaspokojenia określonych potrzeb),
- 2) świadczenia socjalne, prawa pracownicze, ochrona związku zawodowego – 24,8%,
- 3) potrzeba samodzielności, niezależności, panowania nad sytuacją i bycia właścicielem 23,4%,
- 4) możliwość samorealizacji (pokazania, co jest się wartym, swojej przydatności, chęć „wypłynięcia na szersze wody”) – 13,4%,
- 5) zależność zarobków i wyników od własnej pracy (widać efekty własnej pracy, wiadomo za co i po co się pracuje) – 5,7%,
- 6) wreszcie przyzwyczajenie, znajomość układów, niechęć do zmiany dotychczasowej pracy 5%.

Wybór motywów ekonomicznych nie wydaje się być przypadkowy. Powiązanie motywów wyboru kariery zawodowej z istniejącymi w gospodarce sektorami ilustruje tabela 3.

Tabela 3. Typy kariery zawodowej a wybierane motyw (w %)*

Motywy/ Typ kariery zawodowej	Ekonomiczne	Opieka socjalna	Samodzielność, niezależność	Samo- realizacja	Zarobki uzależnione od pracy	Przyzwyc- zajenia
Sektor prywatny	20,5	0,0	3,0	15,8	62,5	0,0
Sektor państwowy /spółdzielczy	10,3	85,7	0,0	15,8	0,0	85,7
Prowadzenie własnej firmy	51,3	14,7	97,0	68,4	37,5	14,3
Praca za granicą	19,7	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0

* Procenty sumują się do 100% w kolumnach

Jak widać w tabeli rysują się tutaj cztery wymiary. Reprezentują je odmienne motywów wyboru typu kariery zawodowej. I tak, sektor prywatny charakteryzują bezrobotni następującymi motywami: wysokością zarobków uzależnioną od wykonanej pracy, czynnikami ekonomicznymi oraz możliwością samorealizacji. Podjęcie pracy w państwowym lub spółdzielczym zakładzie pracy podkreślają bezrobotni kierujący się motywami „ochronnymi”, tj. skiero-

wanymi na świadczenia socjalne i prawa pracownicze, przyzwyczajenia i znajomość układów. Preferencje dotyczące pracy „na swoim” motywowane są przede wszystkim potrzebą samodzielności i samorealizacji, a dopiero na trzecim miejscu względami finansowymi. Również ten czynnik decyduje o wyborze pracy za granicą.

Analiza zależności motywów wyboru danego typu kariery zawodowej od płci wykazała, że kobiety częściej wybierały

świadczenia socjalne zakładu pracy, możliwość samorealizacji, a także motywy ekonomiczne. Natomiast mężczyźni częściej podkreślali zależność wysokości zarobków i wyników od własnej pracy, natomiast na równi z kobietami potrzebę samodzielności. I tak osoby w wieku do 29 lat wybierają głównie motywy ekonomiczne (51%). Jednakże motyw ten wraz z wiekiem traci na znaczeniu. Osoby w przedziale wiekowym 50–59 lat ten właśnie motyw wybierają zaledwie w 2,5%. Potrzeba samodzielności i niezależności akcentowana jest przez respondentów do 40 lat (po 36%), ulega nieznacznemu zmniejszeniu w następnej grupie wiekowej (40–49 lat), by wśród najstarszych osiągnąć poziom 3%. Podobnie prezentuje się uzależnienie zarobku od wyników własnej pracy. Z jednej strony jest ono ważne w grupie osób do 29 lat, z drugiej nieważne dla osób po pięćdziesiątce. Podałem również analizie motywy wyboru sektora, w którym

bezrobotni podjęliby pracę, z ich wykształceniem. Otóż osoby z wykształceniem podstawowym wybierają głównie motywy ekonomiczne. Posiadający wykształcenie zasadnicze zawodowe i średnie zawodowe najczęściej wybierali motywy ekonomiczne i świadczenia socjalne, a także samodzielność w pracy. Wśród absolwentów szkół wyższych dominują motywy ekonomiczne, samodzielność i niezależność oraz chęć panowania nad sytuacją (33% wszystkich badanych).

System wartości związanych z pracą, cenionych przez bezrobotnych

Interesowało mnie, za którą z opcji ładu w gospodarce odpowiedzą się bezrobotni. Były nimi – akceptacja ładu egalitarnego i nieegalitarnego w gospodarce. Rozkłady poszczególnych odpowiedzi ilustrują tabele 4 i 5.

Tabela 4. Akceptacja zasad egalitarnych w % ogółu bezrobotnych

Wybór odpowiedzi Treść zasady lub poglądu	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć
Ograniczenie zarobków dla najwyżej zarabiających	21,9	32,4	19,1	13,3	13,3
Realizacja polityki pełnego zatrudnienia	41,0	33,3	12,4	5,7	7,6
Wprowadzenie kontroli państwa nad cenami	26,7	31,4	17,1	13,3	11,5
Wprowadzenie centralnego kierowania gospodarką	10,5	20,9	30,5	22,9	15,2
Utrzymanie samorządności załóg w zarządzaniu gospodarką przedsiębiorstwa	18,1	47,7	13,3	3,8	17,1

Zdecydowana większość badanych (74%) opowiadała się za pełnym zatrudnieniem. Preferuje utrzymanie samo-

ządności załóg w zarządzaniu przedsiębiorstwem (66%) oraz wprowadzeniem kontroli państwa nad cenami (56%) i

ograniczeniem zarobków dla najwyższej zarabiających. Odrzucają natomiast w 53% zasadę centralnego kierowania gospodarką, rozumianą jako echo minionej epoki. W równej mierze są akceptowane i odrzucane zasady silnego zróżnicowa-

nia zarobków oraz utrzymania bezrobocia. Najwyższy wskaźnik wśród zasad nieegalitarnych osiągnęło twierdzenie mówiące o konieczności wprowadzenia do gospodarki praw rynku i konkurencji (87,6% wszystkich badanych).

Tabela 5. Akceptacja zasad nieegalitarnych w % ogółu badanych bezrobotnych

Wybór odpowiedzi Treść zasady poglądu	Zdecydowanie tak	Raczej tak	Raczej nie	Zdecydowanie nie	Trudno powiedzieć
Zapewnienie silnie zróżnicowanych zarobków	14,3	32,4	33,3	8,6	11,4
Zwiększenie udziału Kościoła w życiu publicznym narodu	4,8	3,8	49,2	39,0	9,5
Zwiększenie udziału sektora prywatnego w gospodarce	29,6	37,1	17,1	1,9	14,3
Wprowadzenie do gospodarki praw rynku i konkurencji	39,0	48,6	3,8	1,0	7,6
Zwalnianie z pracy nieefektywnych pracowników	38,1	41,9	7,6	0,0	12,4
Utrzymanie bezrobocia	7,6	36,2	18,1	29,5	8,6

Analiza średnich wartości czynników egalitarnych i nieegalitarnych (silne zróżnicowanie zarobków, zwiększenie udziału Kościoła w życiu publicznym, zwiększenie udziału sektora prywatnego w gospodarce, wprowadzenie do gospodarki praw rynku i konkurencji, zwalnianie z pracy nieefektywnych pracowników i utrzymanie bezrobocia) wykazała większą akceptację zasad egalitarnych w wyborach pozytywnych (zdecydowanie się zgadzam + raczej się zgadzam). Uzależniający istnienie ludzi biednych od niesprawiedliwości społecznej wiąże się z: ograniczeniem zarobków dla najwyższej zarabiających, zapewnieniem silnie zróżnicowanych zarobków, realizacją polityki pełnego zatrudnienia,

wprowadzenia kontroli państwa nad cenami, wprowadzenia centralnego kierowania gospodarką oraz utrzymania samorządności załóg w zarządzaniu przedsiębiorstwem. Drugi, choć znacznie słabszy wymiar, to uzależnienie silnie zróżnicowanych zarobków od: istnienia ludzi biednych, a raczej ich strukturotwórczego znaczenia, zwiększenia pomocy państwa i poczucia braku wpływu na to, co robi rząd. Trzeci wymiar to utrzymanie samorządności załóg w zarządzaniu przedsiębiorstwem powiązane z: istnieniem ludzi biednych, jako wynikiem niesprawiedliwości społecznej, istnieniem innego prawa dla biednych i innego dla bogatych oraz twierdzeniem, że zbyt wielu ludzi ocze-

kuje, że państwo rozwiąże ich problemy. Samorządność załóg tożsama jest z istnieniem na terenie zakładu pracy związku zawodowego.

Otóż za realizacją polityki pełnego zatrudnienia częściej opowiadały się osoby z wykształceniem zasadniczym i średnim zawodowym, a także wyższym [$X^2 = 31,72$, $ss = 16$, $\alpha = 0,05$, $0,5 < r_p < 0,7$]. Wiek respondentów różnicuje poglądy na temat wprowadzenia kontroli państwa nad cenami. Z taką opinią zgadza się co drugi trzydziestolatek [$X^2 = 23,09$, $ss = 12$, $\alpha = 0,05$, $0,3 < r_p < 0,5$]. Wprowadzenie centralnego kierowania gospodarką akcentują częściej kobiety, natomiast mężczyźni w 59% odrzucają tę zasadę [$X^2 = 10,81$, $ss = 4$, $\alpha = 0,05$, $0,3 < r_p < 0,5$]. Uwidoczniła się również zależność między centralnym kierowaniem a wykształceniem bezrobotnych. Pogląd ten popierają przede wszystkim bezrobotni z wykształceniem zasadniczym zawodowym, a następnie średnim zawodowym [$X^2 = 40,38$, $ss = 16$, $\alpha = 0,05$, $0,5 < r_p < 0,7$]. Wreszcie ostatnia opinia zależna statystycznie – utrzymanie samorządności załóg w zarządzaniu przedsiębiorstwem podkreślają respondenci w średnim wieku produkcyjnym, do 40 roku życia [$X^2 = 29,57$, $ss = 16$, $\alpha = 0,05$, $0,5 < r_p < 0,7$].

Tendencje prorynkowe i prospołeczne istotne statystycznie pojawiły się w dwóch kategoriach: płci i miejsca zamieszkania. Kobiety częściej od mężczyzn podkreślały zasadę wprowadzenia do gospodarki praw rynku i konkurencji [$X^2 = 10,83$, $ss = 4$, $\alpha = 0,05$, $0,3 < r_p < 0,5$]. Zwiększenie udziału Kościoła w życiu publicznym wybierały osoby mieszkające głównie w małych miastach

i na wsi. Związane jest to z historyczną tradycją chrześcijańskiej wsi polskiej. Z poglądem tym nie zgadzało się 65% mieszkańców wielkich miast [$X^2 = 30,04$, $ss = 16$, $\alpha = 0,05$, $0,5 < r_p < 0,7$].

Przytoczone zależności potwierdzają analizowane wcześniej przeze mnie poczucie opuszczenia i oczekiwanie opieki ze strony państwa. Bezrobotni znacznie wyraźniej postrzegają utratę cenionych przez siebie wartości. Poprosiłem ich zatem, by wskazali stopień ważności, jaki przypisują wyobrażonym, idealnym warunkom pracy. Lista ta przedstawiała się następująco (wartości uszeregowane są według stopnia ważności, od najistotniejszych do marginalnych):

- 1) pewność zatrudnienia;
- 2) dobra współpraca z bezpośrednim przełożonym;
- 3) praca z ludźmi, którzy ze sobą dobrze kooperują;
- 4) praca w dokładnie określonej sytuacji, o jasnych i zrozumiałych zasadach;
- 5) praca w dobrych warunkach fizycznych;
- 6) posiadanie dostatecznej ilości czasu na życie osobiste (w tym rodzinne);
- 7) mało napięć i stresów w pracy;
- 8) możliwość osiągnięcia wysokich zarobków;
- 9) możliwość doksztalcania się i specjalizacji;
- 10) możliwość pomagania innym ludziom;
- 11) życie w odpowiednich warunkach i otoczeniu;
- 12) możliwość awansu;
- 13) znaczna swoboda w stosowaniu własnego podejścia do pracy;
- 14) posiadanie rzeczywistego udziału w sukcesach zakładu pracy;

- 15) wykonywanie zadań stanowiących wyzwanie, które dają poczucie spełnienia;
- 16) praca w dobrze prosperującej i posiadającej prestiż organizacji;
- 17) pewien stopień urozmaicenia i ryzyka w pracy;
- 18) wiara przełożonego w moje kompetencje;
- 19) służba krajowi.

Stopień frustracji związany z wykonywaniem pracy najmniej wyraża pierwsza część listy, natomiast deprecjację – czy może zużycie się takich słów, jak naród, kompetencje, działalność w organizacji – ostatnia część listy. Przyjmując płaszczyznę aksjologiczną za podstawę działań jednostkowych, uwzględniając koncepcję i pokłady wiedzy latentnej, nie sposób przyjąć, obronić i uznać za prawdziwy wybór pracy we własnej firmie. Zatem motywów wyboru tego typu kariery zawodowej nie mają znaczenia kognitywnego, a jedynie mają charakter spekulatywny. Nie towarzyszą im bowiem żadne wartości kreatywne, a jedynie te, które nastawione są na podporządkowanie i przetrwanie.

Konkluzje

Ujawnienie się kryzysu państwa korporacyjnego, dryfowanie całego systemu, fasadowość instytucji przedstawicielskich, rozbudowa aparatu nadzoru, a przede wszystkim brak spójnej wizji przemian pogłębia odczucie nierealności dokonującej się „rewolucji”³. Dlatego

³ zobacz J. Staniszkis: Dylematy okresu przejściowego. Przypadek Polski, w: W. Morawski (red.), Zmierzch socjalizmu państwowego. Szki-

postawy bezrobotnych nie mogą budzić niczyjzego zdziwienia. Rozbudowywanie aparatu kontroli w systemie gospodarki socjalistycznej miało swój sens i uzasadnienie. Stanowiło rodzaj wyróżnienia (umożliwiało przede wszystkim dostęp do dystrybuowanych dóbr), a jednocześnie maskowało zjawisko bezrobocia. Nieadekwatność gospodarki planowej do rzeczywistych potrzeb rynku pracy, „rozmywanie” się odpowiedzialności i manufakturyzm przyspieszyły tylko erozję i upadek tego systemu. Odrzucenie zasad realnego socjalizmu nie musi oznaczać totalnego odrzucenia systemu wartości (należących wcześniej do tradycji socjalistycznej). Stąd też owe zjawisko nie jest tylko skutkiem przemian, ale stanowi jedną z przyczyn kryzysu na rynku pracy. Przyczyna tkwi również – co starałem się pokazać – w samej mentalności⁴. Grupy interesu, które zajęły znaczące miejsce w systemie społecznym, dążą do utrwalenia tego stanu rzeczy. Podkreślane w wypowiedziach bezrobotnych znaczenie specjalnych koneksji w pracy i życiu prywatnym świadczy o ukształtowaniu się systemu wzajemnych świadczeń, które to relacje w typologii rozwoju moralnego Kohlberga sytuują badane osoby na poziomie moralności przedkonwencjonalnej⁵. Instrumentalizm w środowisku pracy przejawia się w dostosowywaniu do tego środowiska i opanowywaniu go.

ce z socjologii ekonomicznej, PWN. Warszawa 1994.

⁴ J. Karolewicz, M. Ziółkowski: Mentalność Polaków. Poznań 1990.

⁵ szerzej omawia to zagadnienie A. Jasińska-Kania: Orientacje moralne a legalizacja władzy w Polsce, w: J. Mucha: Społeczeństwo polskie u progu przemian. zn im. Ossolińskich, 1991.

Innym czynnikiem zasługującym na wyróżnienie jest tradycja. Może ona stanowić kolejną przeszkodę na drodze transformacji. Oznacza ona bowiem istnienie wcześniej ukształtowanej, trwałej struktury normatywnej, która stymuluje społeczeństwo polskie do działań zmierzających do przeciwstawienia się wszelkim systemom narzuconym z zewnątrz.

Zjawisko bezrobocia nie jest wyłącznie skutkiem przemian, ale jego korzeni należy szukać w świadomości społecznej tworzonej m.in. przez system edukacyjny. Zrozumiałe dla wszystkich jest, że wadliwie funkcjonująca gospodarka wpływa na system edukacyjny, który z kolei legitymizuje działanie tego pierwszego.

Najtrudniejszym zadaniem stojącym przed edukacją będzie odtworzenie lub wytworzenie takich teorii pedagogicznych, które – jeśli nie w sposób całościowy, to przynajmniej wyższy od przeciętnego będą opisywały i umożliwiły prawidłowe funkcjonowanie na płaszczyźnie praktyki społecznej.

Literatura

1. Adamski W. i in.: Polacy '80. IFiS PAN, Warszawa 1981.
2. Adamski W. i in.: Polacy '81. IFiS PAN, Warszawa 1982.
3. Baley S.: Wprowadzenie do psychologii społecznej. Warszawa 1959.
4. Berstein B.: Odtwarzanie kultury, tłum. Z. Bakszański, A. Piotrowski. PIW, Warszawa 1990.
5. Bourdieu P., Passeron J.C.: Reprodukcyjność. Elementy teorii systemu nauczania. PWN, Warszawa 1990.
6. Bovone L.: Socjalizacja a życie złożone: model pokoleniowy, „Kultura i Społeczeństwo”, 1988, nr 1.
7. Dobrowolska D.: Praca w życiu człowieka. Instytut Wyd. CRZZ, Warszawa 1980.
8. Gilejko L. (red.): Obraz świadomości robotników wielkoprzemysłowych w Polsce. Warszawa 1980.
9. Gliszczyńska X. (red.): Psychologiczny model efektywności pracy. PWN, Warszawa 1991.
10. Jahoda M.: Postscriptum do zmian społecznych. Polska 2000, 1988, nr 1.
11. Jasińska-Kania A.: Orientacje moralne a legitymizacja władzy w Polsce. W: Mucha J.: Społeczeństwo polskie u progu przemian. ZN im. Ossolińskich 1991.
12. Jerschina J.: Gospodarka, struktura społeczna, oświata w Polsce, Kultura i Społeczeństwo, 1988, nr 1.
13. Kohn M.C., Schooder C.: Praca a osobowość. Studium współzależności. Warszawa 1986.
14. Koralewicz J., Ziółkowski M.: Mentalność Polaków. Poznań 1990.
15. Krawczyk R.: Wielka przemiana. Upadek i odrodzenie polskiej gospodarki. Warszawa 1990.
16. Marody M., Nowak K.: Wartości działania (o niektórych teoretycznych i metodologicznych problemach badania wartości ich związków z działaniami). Studia socjologiczne, 1983, nr 4.
17. Miles I.: Czyżby przystosowanie się do bezrobocia? J. Danecki (red.): Polska 2000, 1988/XI/1.
18. Misztal M.: Społeczeństwo – psychologiczne aspekty reprodukcji struktury edukacyjnej w Polsce. Studia Socjologiczne, 1984, nr 2.
19. Morawski M.: Gospodarka i społeczeństwo. UW, 1987.
20. Morawski W. (red.): Zmierzch socjalizmu państwowego. Szkice z socjologii ekonomicznej. PWN, Warszawa 1994.
21. Newcomb Th.M., Turner R.N.: Converse Ph.E: Psychologia społeczna, Warszawa 1970.
22. Nowak S. (red.): Społeczeństwo Polskie czasu kryzysu. IS UW, Warszawa 1984.

23. Pierścieniak K.: Etos pracy. Tradycja a współczesność. Studia Pedagogiczne, 1988, T. LIII.
24. Staniszkis J.: Ontologia socjalizmu. Wyd. In Plus, Warszawa 1989.
25. Trzebuchowski P: Praca jako znak człowieczeństwa. Warszawa 1982.
26. Witkowski L.: Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy kontekstów edukacyjnych. Toruń 1988.
27. Ziółkowski M.: Robotnicy 84–85. Świadomość robotników czterech wielkich zakładów przemysłowych. ZN im. Ossolińskich 1990.

Kazimiera Stasik-Moskal
 Centrum Kształcenia Ustawicznego
 w Krośnie

KROŚNIEŃSKIE CENTRUM KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO WOBEC RYNKU PRACY

Wprowadzenie

Obserwując ogólny rozwój naszego kraju na przestrzeni ostatnich lat możemy dostrzec, że stale rosnące tempo gwałtownych przemian społecznych i szybki postęp wiedzy wyłaniają nowe potrzeby edukacyjne.

W dzisiejszych czasach edukacja powinna zapewnić społeczeństwu rzetelną wiedzę, możliwość uzyskiwania wysokich kwalifikacji zawodowych, szanse zaistnienia na rynku pracy. Istnieje też konieczność kontynuowania form i treści służących rozwojowi osobowości, zaspokajaniu zainteresowań, a także wyrównywaniu wykształcenia na wszystkich poziomach edukacji.

Popularne powiedzenie, że człowiek uczy się przez całe życie, nabiera współcześnie zupełnie nowego sensu. Tradycyjny system kształcenia oparty na jednorazowej decyzji wyboru i wykonywa-

nia zawodu przez całe życie zdewaluował się. Obecny rozwój wiedzy i technologii powoduje, że wiadomości zdobyte w szkole szybko „starzeją się”.

W związku z tym utrzymanie odpowiedniego poziomu kwalifikacji zawodowych wymaga ciągłego uzupełniania wiedzy i uświadamiania społeczeństwu, że każdy jest odpowiedzialny za poziom swojej wiedzy i za swój los. Stąd należy uaktywnić społeczeństwo, rozwijając w ludziach wiarę w siebie oraz wyzwalając twórcze postawy wobec życia i zawodu. Istnieje konieczność edukacji w zakresie zmiany postaw społeczeństwa poprzez zmianę filozofii dotyczącej zdobywania i uzupełniania kwalifikacji.

Te zadania muszą wykonać placówki oświaty dorosłych, które wcześniej ograniczały się do wypełniania tradycyjnej funkcji kompensacyjnej, a obecnie muszą sprostać nowym wymogom.

Centra Kształcenia Ustawicznego są tymi jednostkami w naszym systemie oświatowym, które najszybciej ulegają modernizacji, by zaistnieć w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości. Wymaga to elastycznego podejścia do programów i form kształcenia, uwzględniającego indywidualne potrzeby odbiorcy oraz wymogi rynku pracy.

W ślad za tym musi iść modernizacja metod kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz rozwiązania organizacyjne, umożliwiające realizację założonych celów.

Celem nadrzędnym jest stworzenie szansy edukacyjnej dla każdego człowieka poprzez:

- rozwijanie systemów szkoleń i przekwalifikowań zawodowych,
- dostosowanie systemu edukacji do potrzeb rynku pracy na naszym terenie,
- uruchamianie specjalnych programów edukacyjnych i ich różnicowanie ze względu na specyficzne problemy lokalne,
- stwarzanie szansy edukacyjnej dla osób, które przerwały kształcenie stacjonarne (drożność systemu kształcenia),
- stwarzanie szansy edukacyjnej i możliwości znalezienia swojego miejsca w społeczeństwie dla osób niepełnosprawnych,
- rozwijanie indywidualnych uzdolnień, zainteresowań i aspiracji uczestników kształcenia.

Formy szkolne

Domeną działania naszego Centrum jest edukacja, obejmująca w ujęciu terytorialnym obszar Polski południowo-wschodniej, a w przekroju społecznym

młodzież zdobywającą wykształcenie, pracowników wykwalifikowanych, podnoszących i doskonalących umiejętności w różnych dziedzinach, bezrobotnych, zdobywających kwalifikacje; początkujących i kontynuujących naukę na wybranych kierunkach.

Do podstawowych propozycji edukacyjnych w formach szkolnych należą dwuletnie szkoły policealne stacjonarne i zaoczne w zawodzie technik ekonomista, administracji oraz obsługa ruchu turystycznego.

Programy wdrożeniowe obejmują między innymi przedmioty zawodowe – komputeryzacja prac biurowych oraz języki obce.

Dużym powodzeniem cieszą się specjalności roczne w zawodzie technik bezpieczeństwa i higieny pracy. Wszyscy absolwenci po ukończeniu otrzymują pracę zawodową w wyuczonym zawodzie.

Wymienione kierunki ekonomiczne realizujemy również w liceum ekonomicznym stacjonarnym o specjalnościach finanse i rachunkowość oraz ekonomika i organizacja przedsiębiorstw.

W ostatnim czasie w obawie o nasyconie rynku pracy ekonomistami zdecydowaliśmy się zgodnie z polityką oświatową MEN-u na otwarciu liceum ogólnokształcącego o profilu prawnym.

W strukturach szkolnych mamy również liceum ogólnokształcące dla dorosłych czteroletnie i trzyletnie na podbudowie zasadniczej szkoły zawodowej.

Szkoły te przygotowują do egzaminu dojrzałości, a następnie umożliwiają podjęcie nauki w szkołach policealnych.

Popularne są również średnie studia zawodowe zaoczne, administracyjno-biurowe i społeczno-prawne, które przygotowują do pracy w administracji.

Kwalifikacje zawodowe można podwyższać w technikach zawodowych zawodowych, które są wygodną formą kształcenia dla tych, którzy wykonują równocześnie pracę zawodową.

W Centrum znajduje się także ośrodek kształcenia młodocianych, który realizuje zajęcia dydaktyczne zasadniczych szkół zawodowych dla młodocianych z Ochotniczego Hufca Pracy oraz koordynuje doksztalcanie zawodowe młodocianych ze szkół naszego regionu.

Dogodną formą kształcenia nie tylko dla pracujących, ale dla mieszkających w odległych miejscowościach od ośrodków kształcenia i niepełnosprawnych jest forma egzaminów eksternistycznych z zakresu różnych typów szkół.

Odbiorcy naszych usług edukacyjnych to nie tylko mieszkańcy bliskich Centrum miejscowości, ale także osoby mieszkające w odległych zakątkach Bieszczadów, skąd dojazd jest szczególnie uciążliwy. Mając świadomość takich uwarunkowań, utworzono filie Centrum przy Zespołach Szkół Zawodowych o odpowiednich kierunkach kształcenia. Jest to nie tylko „skrócenie drogi do szkoły i wiedzy”, ale efektywne wykorzystanie nauczycieli specjalistów oraz istniejącej bazy dydaktycznej.

Wymienione formy szkolne odgrywają istotną rolę w podnoszeniu kwalifikacji i przekwalifikowywaniu osób bezrobotnych.

Absolwenci liceów ogólnokształcących zdobywają poszukiwany zawód w szkołach policealnych, również absolwenci techników o specjalnościach, nie cieszące się zainteresowaniem na rynku pracy, zmieniają swoją specjalność, zdobywając dodatkowe kwalifikacje.

Dominują kierunki ekonomiczne w szkołach średnich i policealnych, jednak rzeczywistość zmusza do wprowadzania nowych kierunków kształcenia atrakcyjnych na rynku pracy, np. w związku z rozwojem turystyki w atrakcyjnym regionie bieszczadzkim uruchomiono kierunek: „obsługa ruchu turystycznego”.

Podsumowując można stwierdzić, że wszystkie te kierunki form szkolnych są planowane i realizowane zgodnie z polityką rynku pracy.

Formy pozaszkolne – edukacja niestacjonarna

Wychodząc naprzeciw edukacyjnym potrzebom społeczeństwa oprócz wymienionych form szkolnych kształcenia wdrażamy nowe formy niestacjonarne.

Edukacja niestacjonarna kierowana jest do różnych grup wiekowych o odmiennym poziomie wykształcenia oraz wywodzących się z różnych środowisk i regionów. Dużą szansę zaspokajania potrzeb i oczekiwań społeczeństwa dotyczących nowej edukacji niesie „kształcenie na odległość”.

Podstawową właściwością edukacji na odległość jest samodzielna nauka uczących się organizowana przez nauczyciela za pomocą różnych form przekazu treści programowych na odległość. Kształcenie wzbogacone jest materiałami dydaktycznymi, takimi jak: pakiety multimedialne, materiały komputerowe, foliogramy, taśmy magnetofonowe.

Edukacja niestacjonarna stawia większe wymagania, jeśli chodzi o techniczne wyposażenie placówek, niż edukacja stacjonarna.

Wiąże się to ze stosowaniem odpowiednio przygotowanych materiałów dostosowanych do programu i podręczników, umożliwiających samodzielne uczenie się.

Biorąc pod uwagę powyższe cechy stwierdzamy, że szkolenie w tym systemie jest najbardziej dostępne, najlepiej dostosowane do oczekiwań uczącego się.

Przykładem realizowania założeń edukacji niestacjonarnej, którą wdrażamy, jest Studium Zarządzania i Biznesu.

Jest to system kursowo-eksternistyczny podzielony na kilka modułów edukacyjnych, począwszy od średniego studium zawodowego poprzez szkołę policealną, aż do licencjatu z zarządzania i marketingu.

Zaletą takiego kształcenia jest elastyczność procesu dydaktycznego, którego kształt, kierunki, zakres wyznaczają potrzeby i zainteresowanie uczestników.

W ramach pozaszkolnych form kształcenia organizowane są w Centrum kursy zawodowe, doksztalcające i aktualizujące wiedzę, przygotowujące do egzaminów eksternistycznych oraz na tytuły kwalifikacyjne robotnika i mistrza w danym zawodzie.

Przeprowadzamy również szkolenie z zakresu nowoczesnego biznesu, techniki biurowej, komputerowe, językowe oraz repetytoria przedmiotowe, kursy pedagogiczne oraz bhp dla oświaty i zakładów pracy.

Kadra pedagogiczna form pozaszkolnych to nauczyciele z wieloletnim doświadczeniem oraz fachowcy specjaliści o właściwych kwalifikacjach merytorycznych, którzy posiadają oprócz dobrego przygotowania teoretycznego umiejętności praktyczne zgodnie ze standardami na danym stanowisku pracy.

Placówka współpracuje z Ogólnopolskim Centrum Edukacji Niestacjonarnej, które upowszechnia nowoczesne kształcenie ustawiczne.

Współpraca zaowocowała włączeniem Centrum do krajowej sieci placówek edukacji niestacjonarnej w ramach programu PHARE „Regionalnej Sieci Kształcenia na Odległość dla Państw Europy Środkowej i Wschodniej”.

Utworzono przy naszej placówce Centrum Edukacji Niestacjonarnej, obejmujące zakresem działania teren województwa krośnieńskiego.

Centrum odpowiedzialne jest za organizację edukacji niestacjonarnej, w tym za poziom kadry dydaktycznej, przeprowadzanie egzaminów wg ogólnokrajowych testów egzaminacyjnych oraz doradztwo metodyczne organizatorów edukacji niestacjonarnej. Do zadań należy wspieranie merytoryczne i organizacyjne uczących się osób w środowisku lokalnym w tym także osób niepełnosprawnych i bezrobotnych.

Utworzenie sieci placówek edukacji niestacjonarnej umożliwi jak najszerszej grupie społeczeństwa zdobywanie wiedzy i umiejętności zawodowych w różnorodnych formach kształcenia na odległość (poprzez kształcenie zaoczne, korespondencyjne, pod opieką nauczyciela konsultanta, samokształcenie).

Wykładowcy Centrum zostali przeszkoleni w kraju i za granicą w zakresie organizacji i form edukacji niestacjonarnej.

Program TOR # 9

– Szkolenie Dorosłych

Opracowany przez MPiPS oraz Urząd Pracy program przeciwdziałania bezrobo-

ciu i złagodzeniu jego negatywnych skutków zobowiązuje Centrum do poszerzenia oferty szkoleniowej dla osób bezrobotnych i zagrożonych bezrobociem.

Stąd szukając odpowiedzi wspólnie z urzędami pracy na naszym terenie Centrum zgłosiło swój udział do Programu TOR # 9 – Szkolenie Dorosłych.

Zakwalifikowanie Centrum do realizacji projektu umożliwi wdrożenie modułowych programów szkolenia zawodowego.

Zasadniczy cel programu to: zwiększenie mobilności siły roboczej przez szkolenie i przekwalifikowywanie bezrobotnych oraz podnoszenie fachowości nisko wykwalifikowanych pracowników.

Dzięki realizacji Projektu TOR # 9 powinno nastąpić wypracowanie ogólnokrajowych zasad współpracy między urzędami pracy i instytucjami szkolnym i szybkie wzmocnienie instytucji szkolących przez przeszkolenie kadry twórców programów i instruktorów, pomoc w opracowaniu nowoczesnych programów szkolenia zawodowego, zapewnienie sprzętu dydaktycznego niezbędnego do wdrożenia opracowanych programów szkolenia.

Program projektu TOR # 9 zakłada głównie kształcenie w systemie modułowym, ponieważ konieczność zdobywania kwalifikacji cenionych na rynku pracy wymaga szybkiego dostosowania treści programowych.

Podstawą całej działalności dydaktycznej nie jest program nauczania, lecz wybrany moduł, jako wyodrębniona całość programu. Poszczególne moduły programu jako zamknięte zbiory wiedzy i umiejętności można stosować wymiennie w nauczaniu różnych zawodów, na różnych poziomach kształcenia oraz doksztalcenia zawodowego.

Krośnieńskie Centrum Kształcenia Ustawicznego zakwalifikowało się do Programu w czterech obszarach zawodowych, stąd przeszkolono na stażach szkoleniowych autorów i instruktorów w systemie MES do realizacji szkolenia modułowego.

Wytypowano również Centrum jako instytucję wiodącą do opracowania i wdrożenia programu w następujących tematach:

- handel i marketing,
- organizacja i zarządzanie małymi przedsiębiorstwami,
- prowadzenie działalności gospodarczej i samozatrudnienie.

Są to problemy, którymi na bieżąco zajmujemy się w formach szkolnych i pozaszkolnych.

Bezpośrednio z Projektem TOR # 9 jest związany program promocji małej przedsiębiorczości TOR # 10. Stąd nasza placówka zgłosiła wniosek na utworzenie Ośrodka Wspierania Małej Przedsiębiorczości, którego misją jest wspomaganie zakładanych przez osoby bezrobotne lub zagrożone bezrobociem małych firm w regionie. Wsparcie to będzie udzielane poprzez pomoc szkoleniową, doradczą i informacyjną.

Założenia OWMP są zbieżne z założeniami planu rozwoju prywatnej przedsiębiorczości i gospodarczej aktywności zagrożonego głębokim bezrobociem regionu Podkarpacia, planu opracowanego przez Biuro ds. Restrukturyzacji Urzędu Wojewódzkiego w Krośnie. Ośrodek będzie specjalizował się w dziedzinie zarządzania małymi i średnimi firmami, wypełniając istniejącą dziś lukę w zapewnieniu odpowiedniego wykształcenia szerokiej rzeszy menedżerów.

Właściwe wykorzystanie walorów geograficzno-przyrodniczych województwa, zasobów surowcowych, tradycji przemysłowej, wymaga lepszego przygotowania kadry.

Stąd istnieje duże zapotrzebowanie na aktywizację przedsiębiorczości, której podstawą jest właściwa znajomość ekonomiki rynku.

Działań wspierających w tym kierunku wymaga zwłaszcza wieś, która koncentrować będzie coraz szerszą rzeszę osób pozbawionych pracy w przemyśle kluczowym i nie znajdujących zatrudnienia w rolnictwie.

Istnieją zatem duże możliwości, ale i potrzeby intensyfikacji rozwoju na terenie sfery drobnej wytwórczości i usług, co stworzyłoby miejsca pracy dla tych bezrobotnych.

Młodzieżowy Klub Aktywnego Poszukiwania Pracy

Zjawisko bezrobocia najbardziej dotkliwie potraktowało młodzież kończącą szkoły ponadpodstawowe i chcącą podjąć pierwszą swoją pracę.

Młodzież ta nie jest przygotowana przez szkoły do aktywności na rynku pracy, brakuje jej samodzielności i inicjatywy. Jest rzeczą niezbędną dokonanie zmian w systemie kształcenia w taki sposób, aby trudności, jakie napotyka absolwent w uzyskaniu pracy, nie powodowały jego „ucieczki w zasiłek dla bezrobotnych”, ale wyzwalały jego energię, pomysłowość i inicjatywę w kształtowaniu swego życia zawodowego.

Osobnym problemem są psychologiczne koszty pozostania młodych ludzi na zasiłku dla bezrobotnych, związany z

tym czynnikiem stresujący, powodujący rozliczne formy patologii wśród tej kategorii osób bezrobotnych.

Właśnie założony w ramach współpracy z miejscowym Rejonowym Urzędem Pracy – Młodzieżowy Klub Aktywnego Poszukiwania Pracy ma za zadanie przygotować młodzież szkół policealnych oraz średnich do wejścia na rynek pracy. Zajęcia warsztatowe prowadzą doradcy zawodowi oraz licencjonowani liderzy Klubu Pracy.

W klubie prowadzone są zajęcia w cyklach miesięcznych przez trzy dni w tygodniu po dwie godziny dziennie, z podręcznikiem dla liderów Klubu Aktywnego Poszukiwania Pracy Pani Hanny Sierpińskiej. Uczestnikami zajęć są uczniowie klas maturalnych oraz słuchacze szkół policealnych.

Ośrodek Szkoleniowy w Iwoniczu Zdroju

Bogata oferta usług edukacyjnych tak potrzebnych dla społeczeństwa zamieszkującego rozległe tereny regionu południowo-wschodniej Polski jest realizowana nie tylko w nowoczesnej bazie szkolnej, ale również w Ośrodku Szkoleniowym w Iwoniczu Zdroju, który posiada bazę dydaktyczną oraz zaplecze socjalno-noclegowe.

Na zlecenie rejonowych urzędów pracy z naszego województwa oraz z wolnego naboru przeprowadza się stacjonarne kilkudniowe szkolenie z odpowiednio dobranej tematyki (zarządzania małymi firmami, bhp, księgowo-komputerowej).

Baza ta jest również warsztatem szkoleniowym dla uczestników zdobywających wiedzę z dziedziny obsługi turystycznej.

Zaplanowana modernizacja pozwoli włączyć szkolenie osób niepełnosprawnych, aby zintegrować ich z uczestnikami innych szkoleń.

Dydaktyczna Firma Symulacyjna

Centrum ze względu na swoje zadania edukacyjne musi tak organizować proces dydaktyczny, by połączyć efektywność nauczania z atrakcyjnością kierunków.

To jest bodźcem do dynamicznego poszukiwania najefektywniejszych rozwiązań. Takim rozwiązaniem jest realizowanie kształcenia poprzez Firmę Symulacyjną.

Firma – to jednostka szkoleniowa, w ramach której uczestnicy zdobywają i doskonalą praktyczne umiejętności z zakresu funkcjonowania przedsiębiorstwa, prowadzącego działalność gospodarczą. Nauka zorientowana jest na praktyczne działanie. Firma Symulacyjna posiada strukturę organizacyjną analogiczną z występującą w realnym przedsiębiorstwie. Kształt organizacyjny jest zależny od profilu działalności firmy, systemu realizacji szkolenia oraz lokalnej specyfikacji.

Firma Symulacyjna jest fikcyjna – nie ma żadnego kapitału, nie prowadzi działalności gospodarczej. Posiada jednak pomieszczenia biurowe z kompletnym wyposażeniem, gdzie prowadzi się całość prac związanych z administracyjno-finansowym funkcjonowaniem firmy.

Struktura organizacyjna obecnie działającego przedsiębiorstwa symulacyjnego zakłada istnienie pięciu podstawowych działów: administracyjno-personalnego,

finansowo-księgowego, produkcji, handlu, marketingu.

Każdy z działów wyposażony jest w komputery podłączone w sieci NOVELL z zainstalowanymi profesjonalnymi programami użytkowymi kompleksowo obsługującymi firmę.

Ponadto na wyposażenie firmy składają się telefony, fax, kalkulatory, kserokopiarka, maszyny do pisania.

Firma jako jedyna w regionie służy do:

- a) kształcenia i przekwalifikowywania bezrobotnych,
- b) doskonalenia zawodowego pracowników szeroko pojętego pionu administracji i zarządzania,
- c) doskonalenia specjalistycznego nauczycieli,
- d) szkolenia praktycznego słuchaczy kierunków ekonomicznych, administracyjnych i obsługi ruchu turystycznego.

Urzędy pracy wysoko oceniają działania edukacyjne w zakresie przekwalifikowywania zawodowego bezrobotnych, stąd planujemy dalej rozwijać i doskonalić usługi firmy korelowane przez doradcę zawodowego.

W pracowni odbywamy szkolenia z udziałem słuchaczy szkół policealnych o następujących specjalnościach: ekonomika i organizacja przedsiębiorstw, finanse i rachunkowość, administracja, obsługa ruchu turystycznego.

W tych formach zajęcia prowadzone są na zasadzie uzupełniania części teoretycznej przedmiotów zawodowych treningiem praktycznym z zakresu ekonomiki, marketingu, handlu, prawa, rachunkowości, zarządzania oraz techniki biurowej.

Ponadto realizowane są szkolenia w ramach form pozaszkolnych.

- Są to kursy o następującej tematyce:
- zarządzanie małą firmą,
 - księgowość z zastosowaniem technik komputerowych,
 - marketing w firmie,
 - administracja.

Firma symulacyjna stwarza możliwość osobistego zaangażowania się, kształtowania postaw odpowiedzialności, innowacyjności, uczy podejmowania decyzji i ponoszenia za nie konsekwencji.

Okazuje się, że nie tylko byli „pracownicy” firmy, ale również pracodawcy są zadowoleni z poziomu umiejętności niekiedy specyficznych, nabytych właśnie w warunkach fikcyjnych.

Potrafia oni w szybkim tempie dostosować się do warunków i rozwiązań istniejących w nowym miejscu pracy. Dlatego w przyszłości chcielibyśmy rozszerzyć cykl szkoleń w firmie symulacyjnej dla uczniów liceum ekonomicznego i

szkół policealnych, którzy mają obowiązek odbycia praktyki zawodowej.

Firma jako instytucja kształcenia zawodowego jest bardzo efektywna w uzyskaniu optymalnej kombinacji przekazywanej wiedzy teoretycznej i umiejętności praktycznych.

Jest to cecha szczególnie istotna z punktu widzenia aktualnych, a tym bardziej przyszłych wymagań na rozwijającym się rynku pracy.

Przedstawiona charakterystyka działalności oświatowej krośnieńskiego Centrum jest wynikiem elastycznego i szybkiego reagowania na obecną rzeczywistość oraz dbałości o wysoką jakość świadczonych usług.

Dotychczasowe osiągnięcia zawdzięczamy zaangażowanej, nastawionej na innowacyjność kadrze dydaktycznej, która potrafi odnaleźć się w nowych formach, by podolać wyzwaniom stawianym przed oświatą.

Monika Łyżwińska
Wojewódzki Urząd Pracy
w Katowicach

KIERUNKI SZKOLEŃ BEZROBOTNYCH

Celem działalności szkoleniowej prowadzonej przez urzędy pracy jest zwiększenie szans osób bezrobotnych na uzyskanie zatrudnienia. Kierując osoby pozostające bez pracy na przekwalifikowania i przyuczenia do zawodu Wojewódzki i rejonowe urzędy pracy województwa ka-

towickiego – zgodnie z ustawą o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu z dnia 14 grudnia 1994 r. – biorą pod uwagę potrzeby lokalnego rynku pracy oraz możliwości późniejszego wykorzystania przez osobę bezrobotną umiejętności zdobytych w trakcie szkolenia.

W 1995 roku, w województwie katowickim, zainicjowano 1272 kursy przekwalifikujące, doskonalące i przygotowujące do zawodu dla 9407 osób pozostających bez pracy; w tym 6367 kobiet, 3040 mężczyzn i 2061 absolwentów. Dane dotyczące szkolenia bezrobotnych w okresie od 01.01.95 r. do 31.12.95 r. przedstawia tabela nr 1.

Jak wynika z przedstawionych danych wśród 7968 przeszkolonych 6471 osób ukończyło szkolenie grupowe, na-

tomiast 1497 osób było kierowanych indywidualnie. Szkolenia grupowe stanowią zatem 81,22% ogółu szkoleń, zaś szkolenia indywidualne – 18,78%.

W okresie sprawozdawczym przeszkolono 5530 kobiet, tj. 69,4% ogółu i 2438 mężczyzn, tj. 30,6% przeszkolonych.

Zarówno w szkoleniach indywidualnych, jak i grupowych dominują kobiety. Kursy grupowe ukończyło 4720 kobiet (tj. 59,2% ogółu przeszkolonych), zaś

Tabela 1. Dane dotyczące szkolenia (grupowego i indywidualnego) osób bezrobotnych w okresie 1.01.95 r. – 31.12.95 r.

Rodzaj kursu	Liczba osób, które ukończyły szkolenie w okresie od 1.01.95 r. do 31.12.95 r.		
	Kobiety	Mężczyźni	OGÓLEM
Grupowe	4720	1751	6471
Indywidualne	810	687	1497
OGÓLEM	5530	2438	7968

kursy indywidualne 810 kobiet (tj. 10,2% przeszkolonych). Podczas gdy w przypadku mężczyzn dane kształtują się następująco: w kursach grupowych wzięło udział 1751 mężczyzn (tj. 22% ogółu), z kolei ze skierowań indywidualnych skorzystało 687 mężczyzn (tj. 8,6% przeszkolonych).

Czy możemy zatem zaryzykować stwierdzenie, iż kobiety chętniej niż mężczyźni podejmują naukę? Czy większa liczba skierowanych indywidualnie kobiet świadczy, że warunek „uprawdopodobnienia pracy” łatwiej jest spełnić kobietom? Na obydwa pytania udzieliłabym negatywnej odpowiedzi. Wystarczy spojrzeć na strukturę płci bezrobotnych województwa katowickiego – zdecydowaną przewagę stanowią kobiety (w grudniu 1995 r.

w urzędach pracy woj. katowickiego zarejestrowanych było 151 371 osób bezrobotnych, w tym 104 289 kobiet, tj. 68,9% ogółu zarejestrowanych i 47 082 mężczyzn, tj. 31,1% ogółu).

Wśród rodzajów szkoleń, które cieszyły się największym zainteresowaniem bezrobotnych były:

- a) stanowiska nierobotnicze:
 - księgowość/rachunkowość – przeszkolono 1625 osób,
 - podstawy obsługi komputera – przeszkolono 789 osób,
 - specjalistyczny kurs komputerowy – przeszkolono 595 osób,
 - obsługa hurtowni i przedsiębiorstw – przeszkolono 555 osób,
 - obsługa administracyjno-biurowa – przeszkolono 537 osób,

- sekretarka/asystentka szefa – przeszkolono 469 osób,
 - mała przedsiębiorczość – przeszkolono 253 osoby.
- b) stanowiska robotnicze:
- spawanie (podstawy) – przeszkolono 573 osoby,
 - krawiec/szwacz – przeszkolono 381 osób,
 - obsługa kotłów C.O. – przeszkolono 317 osób,
 - uprawnienia SEP – przeszkolono 192 osoby,
 - murarz/tylnkarz – przeszkolono 148 osób,
 - kierowca kat. C, D, E – przeszkolono 119 osób,
 - posadzkarz/glazurnik – przeszkolono 65 osób.

Z analizy danych uzyskanych przez Wojewódzki Urząd Pracy w Katowicach wynika, iż wśród kobiet najbardziej popularne kierunki szkolenia to:

- księgowość/rachunkowość – 1605 kobiet ukończyło szkolenie,
 - podstawy obsługi komputera – 688 kobiet ukończyło szkolenie,
 - specjalistyczny kurs komputerowy – 555 kobiet ukończyło szkolenie,
 - obsługa hurtowni i przedsiębiorstw – 518 kobiet ukończyło szkolenie,
 - obsługa administracyjno-biurowa – 498 kobiet ukończyło szkolenie,
 - sekretarka/asystentka szefa – 449 kobiet ukończyło szkolenie,
 - krawiec/szwacz – 381 kobiet ukończyło szkolenie,
 - mała przedsiębiorczość – 157 kobiet ukończyło szkolenie,
- Mężczyźni wybierali natomiast:
- spawanie (podstawy) – 568 mężczyzn ukończyło szkolenie,

- obsługa kotłów C.O. – 301 mężczyzn ukończyło szkolenie,
- uprawnienia SEP – 192 mężczyzn ukończyło szkolenie,
- murarz/tylnkarz – 148 mężczyzn ukończyło szkolenie,
- podstawy obsługi komputera – 121 mężczyzn ukończyło szkolenie,
- kierowca kat. C, D, E – 117 mężczyzn ukończyło szkolenie,
- mała przedsiębiorczość – 96 mężczyzn ukończyło szkolenie.

Jak pokazują powyższe dane wśród mężczyzn większą popularnością cieszą się zawody robotnicze, z kolei kobiety częściej zdobywają nowe umiejętności w zawodach nierobotniczych.

W przypadku absolwentów najbardziej atrakcyjne okazały się szkolenia w zawodach nierobotniczych. Młodzi ludzie kończący szkołę w 1995 r. najchętniej uczestniczyli w kursach:

- księgowość/rachunkowość – 302 absolwentów,
- podstawy obsługi komputera – 222 absolwentów,
- sekretarka/asystentka szefa – 222 absolwentów,
- obsługa administracyjno-biurowa – 165 absolwentów,
- obsługa hurtowni i przedsiębiorstw – 151 absolwentów,
- krawiec/szwacz – 89 absolwentów,
- specjalistyczny kurs komputerowy – 77 absolwentów.

W okresie transformacji społeczno-ekonomicznej obserwuje się wzrost zapotrzebowania rynku pracy na szkolenia kompleksowe, dające możliwość zdobycia wielu umiejętności zawodowych jednocześnie. Biorąc pod uwagę powyższe wymagania rynku pracy Wojewódzki Urząd Pracy w Katowicach

zlecił zorganizowanie szkolenia „Specjalista Menedżersko-Administracyjny Firm”. Zajęcia prowadzono w formie „firmy symulacyjnej”. Wytypowane osoby mają okazję zgłębić pracę firmy „od wewnątrz” – są zarazem pracownikami, jak i klientami dobrze prosperującego przedsiębiorstwa. Podczas półrocznego kursu słuchacze przechodzą kolejno przez wszystkie działy: kadry, księgowość, sekretariat, a także poznają: organizację i zarządzanie, zasady funkcjonowania firmy handlowo-usługowej, marketing, negocjacje w biznesie, pracę z komputerem. Ponadto zajęcia wzbogacane są o lektorat z języków obcych (angielskiego i niemieckiego).

Z naszego doświadczenia wynika, iż szkolenia organizowane w formie „firmy symulacyjnej” odznaczają się szczególnie wysoką efektywnością – zatrudnionych zostaje 80–95% kończących kurs. Efektywność wciąż wzrasta ze względu na stosowanie coraz bardziej precyzyjnych i coraz lepszych pod względem merytorycznym metod kwalifikacji kandydatów na szkolenia, a także wysoki poziom merytoryczny szkoleń oferowanych przez ww. instytucję.

Jesteśmy jednym z trzech województw w Polsce (krośnieńskie, bielsko-bialskie), które szkolą tą metodą. Wysoki wskaźnik zatrudnienia wśród absolwentów kursu potwierdza trafność wybo-

ru formy przyswajania wiedzy. Dlatego zdecydowaliśmy się na kolejny rodzaj kursu prowadzonego w ten sposób. W grudniu 1995 roku skierowaliśmy grupę bezrobotnych mężczyzn na szkolenie „Firma Symulacyjno-Budowlana”. W okresie 3,5 miesiąca trwania kursu, uczestnicy zdobędą uprawnienia jednocześnie w czterech zawodach: murarz, tynkarz, posadzkarz, płytkarz.

Na zakończenie warto zwrócić uwagę na wysoki wskaźnik efektywności szkoleń przeprowadzonych w województwie katowickim, w okresie 01.01.95 r. – 31.12.95 r. Łącznie w minionym roku po ukończonych kursach podjęło pracę 5458 osób, co stanowi 68,5% ogółu przeszkolonych (stan na dzień 31.12.95 r.). Z uwagi na zakończenie kilku edycji kursów w ostatnim kwartale 1995 r., spodziewamy się, że efektywność szkoleń przeprowadzonych w ubiegłym roku jeszcze wzrośnie.

Tak wysoki wskaźnik zatrudnienia wynika ze szczegółowej analizy zmian zachodzących na lokalnym rynku pracy, a przede wszystkim z kierowania na szkolenia kształtujące umiejętności adekwatne do aktualnych i przyszłych wymagań naszego rynku pracy.

OCENA PRACY W SYSTEMIE URZĘDÓW PRACY

Zmiany ustroju społeczno-gospodarczego zapoczątkowane po 1989 r. spowodowały pojawienie się w Polsce nieznanego dotąd zjawiska bezrobocia. Do obsługi bezrobotnych powstała służba zatrudnienia na mocy Ustawy z 29 grudnia 1989 r. o zatrudnieniu. Nałożenie się w tym samym czasie zmian organizacyjnych oraz wysoka liczba bezrobotnych spowodowała wiele trudności w działalności służb zatrudnienia.

Z dniem 1 stycznia 1990 roku weszła ustawa o zatrudnieniu, co spowodowało konieczność przeorganizowania dawnych Wydziałów Zatrudnienia. Powstały biura pracy. Zasadnicze zmiany organizacyjne powstałych biur pracy dały się zauważyć na przełomie 1990 i 1991 roku. Miało to związek z regionalizacją zatrudnienia i bezrobocia – posiadane środki techniczne i organizacyjne kierowane były w rejony najbardziej zagrożone bezrobociem strukturalnym.

Biura te zatrudniające ludzi najczęściej nie przygotowanych do skali zjawiska bezrobocia, siłą rzeczy nie mogły podołać w całości narastającym problemom.

Po roku 1991 sytuacja uległa dalszemu pogorszeniu, nastąpił bardzo duży spadek ofert wolnych miejsc pracy oraz jednoczesna rezygnacja zakładów pracy z pośrednictwa biur pracy w związku z małą ich skutecznością. Wobec tego głównym zadaniem biur pracy stała się

rejestracja bezrobotnych i wypłacanie im zasiłków.

W owym czasie sprawą wysokiej rangi stało się zaktywizowanie pośrednictwa pracy w biurach na najniższym szczeblu przede wszystkim poprzez reorganizację biur i wprowadzenie nowych metod pośrednictwa pracy. Wzrost efektów w tym zakresie zależy nie tylko od ilości i jakości zastosowanych zasobów ludzkich i rzeczowych, ale również od organizacji ich wykorzystania.

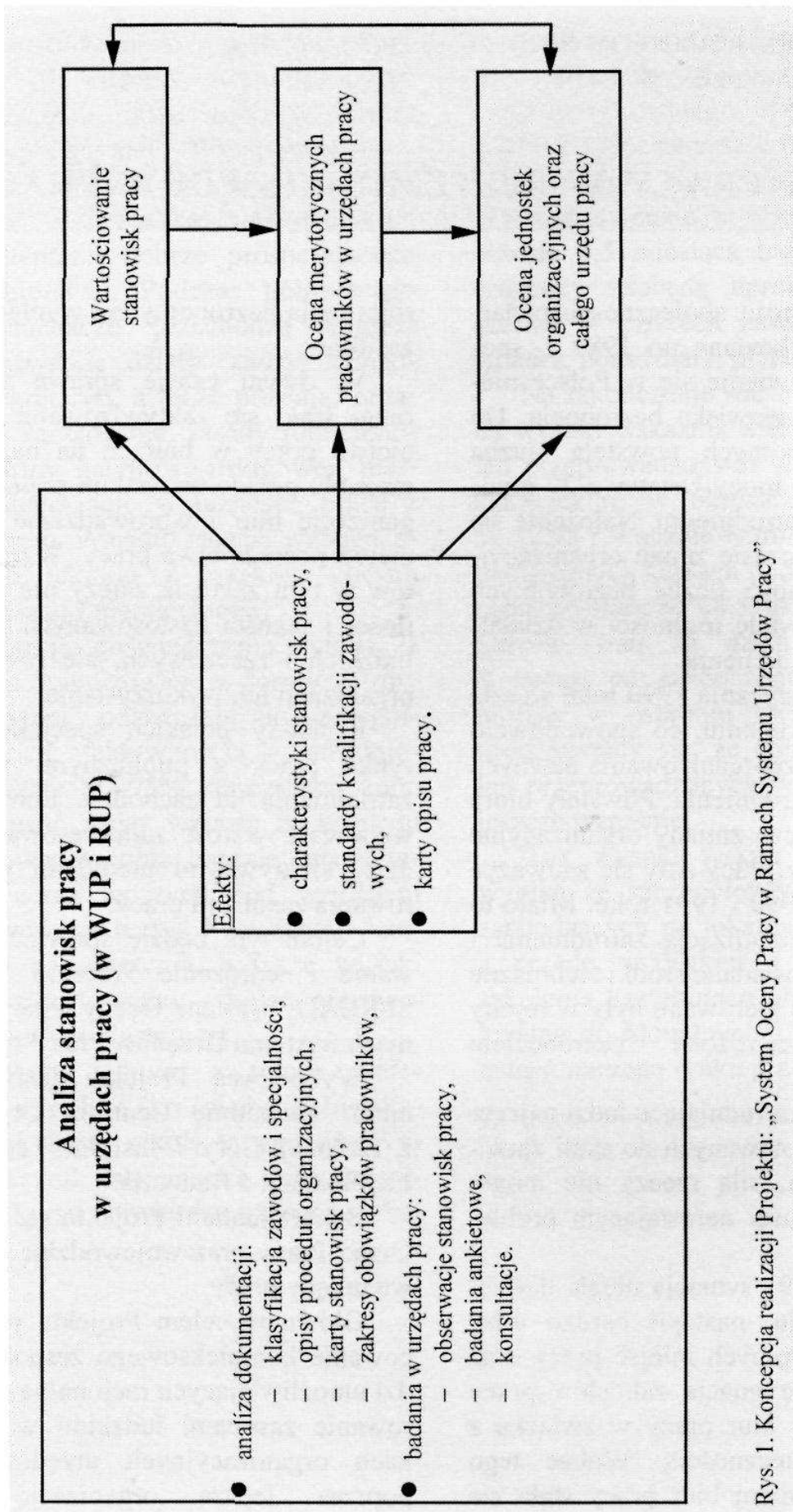
Kontakty polskich specjalistów od rynku pracy z publicznymi służbami zatrudnienia na zachodzie Europy spowodowały wzrost zainteresowania bardziej efektywnymi metodami gospodarowania zasobami pracy.

Celom tym będzie sprzyjać opracowanie i wdrożenie Projektu PHARE-SPREAD "System Oceny Pracy w Ramach Systemu Urzędów Pracy".

Wykonawcą Projektu jest konsorcjum: Zachodnie Centrum Organizacji z Zielonej Góry i Instytut Technologii Eksploatacji z Radomia.

Beneficjentami Projektu są: Krajowy Urząd Pracy oraz wojewódzkie i rejonowe urzędy pracy.

Głównym celem Projektu jest opracowanie kompleksowego zespołu narzędzi umożliwiających racjonalne gospodarowanie zasobami ludzkimi w jednostkach organizacyjnych urzędów pracy poprzez lepszą organizację pracy,



Rys. 1. Koncepcja realizacji Projektu: „System Oceny Pracy w Ramach Systemu Urzędów Pracy”

efektywniejsze wykorzystanie potencjału ludzkiego, podniesienie jakości świadczonych usług dla bezrobotnych, jak i pracodawców.

Zespół realizatorów spodziewa się, że dzięki temu:

- poprawi się organizacja pracy,
- efektywniej wykorzystany będzie potencjał ludzki,
- podniesie się jakość świadczonych usług zarówno dla bezrobotnych i osób poszukujących pracy, jak i pracodawców.

W dłuższym okresie wdrożenie narzędzi zarządzania w postaci systemu wartościowania stanowisk pracy oraz kart ocen poszczególnych pracowników, poszczególnych działów lub całych urzędów pracy będzie przydatne w kształtowaniu karier zawodowych osób pracujących w urzędach pracy oraz w modyfikowaniu zadań dla poszczególnych działów i stanowisk w Systemie Urzędów Pracy.

Ogólna koncepcja realizacji Projektu (rys. 1) przewiduje cztery zasadnicze obszary problemowe odpowiednio funkcjonalnie ze sobą powiązane.

Efektami prac w pierwszym obszarze problemowym są: charakterystyki stanowisk pracy oraz standardy kwalifikacji zawodowych dla merytorycznych stanowisk pracy, a także karty opisów pracy w urzędach pracy (wojewódzkich i rejonowych urzędach pracy).

Pozostałe obszary problemowe to: wartościowanie stanowisk pracy, system oceny merytorycznych pracowników oraz system oceny poszczególnych jednostek organizacyjnych lub całych urzędów pracy.

Zasadniczymi efektami wartościowania stanowisk pracy uniwersalną analityczno-punktową metodą UME-WAP-95 jest uzyskanie: przejrzystości struktury zatrudnienia oraz kategoryzacji zaszeregowania poszczególnych stanowisk pracy adekwatnie do sumy uzyskanych punktów w wyniku przeprowadzonego wartościowania.

Charakterystyki, standardy kwalifikacji zawodowych dla stanowisk pracy, karty opisu pracy, system kategorii zaszeregowania stanowisk pracy będą odpowiednio uwzględnione w arkuszach oceny pracowników, a także poszczególnych jednostek organizacyjnych, czy też całych urzędów pracy.

W wyniku właściwego powiązania ze sobą efektów prac z ww. czterech obszarów problemowych, powstanie system oceny pracy w urzędach pracy.

Przewiduje się także opracowanie wstępnej koncepcji oprogramowania komputerowego tego systemu.

Planuje się przeszkolić przedstawicieli z wytypowanych przez Krajowy Urząd Pracy urzędów pracy w zakresie zastosowań opracowanej metodyki wartościowania pracy oraz systemu oceny pracy.

Konferencje, seminaria, sympozja

Posiedzenie Krajowej Rady Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego w dniu 10 stycznia 1996 roku

Drugie posiedzenie Krajowej Rady ZZDZ w aktualnej kadencji odbyło się 10 stycznia 1996 r. Obrady prowadził przewodniczący Krajowej Rady dr Franciszek Kubiczek.

Głównym tematem posiedzenia Krajowej Rady było rozpatrzenie projektów programu działania Związku ZDZ w 1996 r. i budżetu Zarządu Głównego ZZDZ na 1996 rok.

Po wysłuchaniu wystąpień Prezesa Zarządu Głównego mgr Andrzeja Piłata, p.o. Prezesa ZG mgr Andrzeja Kirejczyka, Przewodniczącego Krajowej Rady dr Franciszka Kubiczka i Przewodniczącego Komisji Rewizyjnej mgr. Zdzisława Żalobki przystąpiono do dyskusji.

Po wysłuchaniu wystąpień w dyskusji Krajowa Rada przyjęła następujące uchwały:

- w sprawie zatwierdzenia programu Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego w 1996 roku,
- w sprawie zatwierdzenia preliminarza budżetowego Zarządu Głównego Związku ZDZ na 1996 rok,

- w sprawie obchodów 50-lecia Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Ponadto Krajowa Rada zgłoszony w toku dyskusji wniosek dotyczący lenignickiego ZDZ skierowała do rozpatrzenia przez Zarząd Główny – zgodnie z kompetencjami, a w sprawie pomocy dla polskiej szkoły w Grodnie zaproponowała apel do naszych stowarzyszeń oświatowych o aktywne włączenie się w akcję pomocy w wyposażeniu tej szkoły.

W sprawach różnych Prezes Zarządu Związku Pracodawców ZDZ Jerzy Wątroba przedstawił informację o przebiegu działań związanych z organizacją i rejestracją Związku Pracodawców oraz wystąpieniu do Federacji Związków Zawodowych Pracowników ZDZ i Komisji Koordynacyjnej NSZZ „Solidarność” Pracowników ZDZ o przystąpienie do rokowań w sprawie nowego Ponadzakładowego Układu Zbiorowego Pracy Pracowników ZDZ i Związku ZDZ.

Zamykając obrady Krajowej Rady jej Przewodniczący dr Franciszek Kubiczek przekazał wszystkim uczestnikom posiedzenia i członkom Związku życzenia z okazji Nowego 1996 Roku.

Komunikat ZDZ Nr 1/1996

Udział centralnych i lokalnych organów w finansowaniu kształcenia i doskonalenia zawodowego

Moskwa, 19–20.02.1996

Seminarium ekspertów grupy „A” forum doradczego europejskiej fundacji European Training Foundation miało na celu przedyskutowanie problematyki systemów finansowania kształcenia i doskonalenia zawodowego w krajach europejskich. Podstawą do dyskusji było wystąpienie Vladimira M. Gas-skov’a, eksperta Fundacji ETF z Międzynarodowego Biura Pracy w Genewie (ILO).

Wnioski:

1. System wielokanałowego finansowania szkolnictwa zawodowego jest na danym etapie właściwym docelowym rozwiązaniem dla krajów Europy Środkowowschodniej oraz dla krajów powstałych po rozpadzie ZSRR.
2. Z uwagi na odmienne i specyficzne uwarunkowania w poszczególnych krajach nie jest możliwe opracowanie wytycznych do utworzenia jednakowego dla wszystkich systemu finansowania kształcenia i doskonalenia zawodowego.
3. Podjęto decyzję o opracowaniu informatora ukazującego dokładniej specyfikę finansowania szkolnictwa zawodowego w poszczególnych krajach, który byłby pomocny przy opracowywaniu oryginalnych systemów zabezpieczających środki na szkolenie i doskonalenie zawodowe.

Przedstawiciel UNESCO Rolando Tiburtini poinformował o generowanych

programach międzynarodowych dotyczących tworzenia baz informacyjnych charakterystyk i standardów oraz klasyfikacji zawodów, wyników badań marketingowych podaży i popytu w obszarach poszczególnych zawodów i specjalności, a także świadczenie usług dla użytkowników Internetu.

Marian Piotrowski

Modelowanie kształcenia zawodowego

Insytut Technologii Eksploatacji Radom, 10.04.96

Cele seminarium:

- prezentacja założeń organizacyjno-metodycznych Liceum Technicznego;
- określenie potrzeb wspomaganie procesu dydaktycznego w Liceum Technicznym;
- określenie założeń metodycznych podręczników dla Liceum Technicznego;
- pozyskanie autorów i konsultantów do opracowania podręczników dla ucznia i nauczyciela Liceum Technicznego;
- wykorzystanie potencjału i dorobku Insytutu do wspomaganie eksperymentu pedagogicznego: Liceum Techniczne.

Przedstawiono referaty:

- J. Moos: Wybrane zagadnienia modelowania kształcenia w Liceum Technicznym.
- E. Goźlińska: Szkolenie nauczycieli Liceum Technicznego.

- K. Symela, Z. Kramek: Liceum Techniczne i co dalej?
J. Figurski: Podręczniki dla ucznia i nauczyciela Liceum Technicznego.

Jakość kształcenia zawodowego

Instytut Technologii Eksploatacji Radom, 24.04.1996

Seminarium prowadził profesor Igor P. Smirnov, Prezydent Federalnej Akademii Kształcenia Zawodowego w Rosji i Dyrektor Instytutu Rozwoju Kształcenia Zawodowego w Moskwie, członek European Training Foundation w Turynie.

Cele seminarium:

- zapoznanie uczestników z systemem kształcenia zawodowego w Rosji na tle postępujących reform gospodarczych i politycznych;
- omówienie sytuacji w oświacie, konieczność kontynuacji reform;
- przedstawienie działalności Instytutu Rozwoju Kształcenia Zawodowego w Moskwie.

Uczestnicy z zainteresowaniem wysłuchali informacji o najnowszych dokonaniach Instytutu, który jest koordynatorem wszystkich projektów reformatorskich powstających w Rosji. Szczególny nacisk kładzie się na przygotowywanie dokumentacji normatywnej, programów nauczania dla kształcenia zawodowego, jakości kształcenia oraz opracowywanie standardów dla 257 zawodów szeroko-profilowych obowiązujących w edukacji szkolnej.

Zasady organizacyjno-prawne funkcjonowania ośrodka doskonalenia kadr administracji rządowej

Instytut Technologii Eksploatacji Radom, 26.04.1996

Na seminarium przedstawiono wyniki prac nad ekspertyzą wykonanych na zlecenie Urzędu Rady Ministrów przez Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji. Uczestniczyli w nim członkowie Konwentu Dyrektorów Ośrodków Doskonalenia Kadr Administracji, przedstawiciele Urzędu Rady Ministrów, Urzędu Wojewódzkiego w Radomiu.

Działalność stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą

IBE Warszawa, 9.05.1996

Międzynarodowa konferencja zorganizowana w ramach Projektu "Sieci", koncentrującego się na udzielaniu pomocy polskim stowarzyszeniom kadr zarządzających oświatą, została szerzej opisana w artykule H. Bednarczyka, M. Piotrowskiego: Sieć stowarzyszeń kadr zarządzających w reformowaniu oświaty.

Dylematy edukacji zawodowej końca XX wieku

Ciechocinek, 13–15.05.1996

Ogólnopolskie seminarium naukowe zorganizowane zostało z okazji XX-lecia

Katedry Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy przy współudziale Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Nawiązując do tytułu seminarium, dylematów edukacji zawodowej jest wiele. Ważne jest to, aby wiązać z nimi określone szanse dochodzenia do rozwiązań na miarę XXI wieku, jak również gotowość do ich urzeczywistniania.

Obrady odbywały się w sesjach plenarnych i dyskusjach panelowych:

- Dylematy i uwarunkowania rozwoju edukacji zawodowej w nowej rzeczywistości polskiej;
- Teraźniejszość i przyszłość edukacji zawodowej w Polsce;
- Edukacja zawodowa – teraźniejszość i przyszłość.

Głos zabierali profesorowie: S. Kaczor, Z. Łomny, J. Niemiec, Cz. Banach, S. Kwiatkowski, W. Rachalska, J. Gęsicki, J. Sztumski, Z. Wiatrowski oraz goście zagraniczni: B. Bartz, E. Gawlik, M. Bayer, M.B. Sulla.

Ogółem wygłoszono 39 referatów i komunikatów z wszystkich znaczących ośrodków, które zajmują się problematyką kształcenia zawodowego w Polsce.

W czasie specjalnego posiedzenia prof. Z. Wiatrowski i H. Błażejowski dokonali przeglądu rozwoju i podsumowania dorobku Katedry Pedagogiki Pracy WSP w Bydgoszczy oraz odebrali zasłużone gratulacje od przedstawiciela Ministerstwa Edukacji Narodowej, instytutów naukowych i uczelni. Medalami XXV-lecia WSP w Bydgoszczy wyróżniono profesorów: J. Niemca, S. Szajkę, Cz. Banacha.

Henryk Bednarczyk

Nowe programy nauczania dla szkół zawodowych – dotychczasowe doświadczenia oraz perspektywy i możliwości przyszłej współpracy

Jabłonna k. Warszawy, 13–14.05.1996 r.

Cele konferencji:

- podsumowanie dotychczasowej współpracy polsko-niemieckiej w dziedzinie przygotowywania i wdrażania nowych programów nauczania,
- prezentacja wyników programów finansowanych przez Komisję Europejską w ramach funduszu PHARE (UPET, MOVE, IMPROVE),
- dyskusja nt. promocji zmian oświatowych w programach pomocy zagranicznej dla Polski,
- prezentacja przez niemieckich partnerów ich doświadczeń z pracy w europejskim programie LEONARDO DA VINCI oraz dyskusja nad możliwymi przyszłymi formami współpracy w ramach tego programu.

Otwarcia konferencji dokonał dr Tadeusz Kozek, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr (BKKK).

Referaty wygłosili: dr Ute Laur-Ernst, Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego (BIB), dr hab. Janusz Gęsicki, Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN): Dylematy „programotwórstwa” w polskim szkolnictwie zawodowym (30), dr T. Kozek: Doświadczenia programów pomocy międzynarodowej dla Polski w dziedzinie opracowania nowych programów nauczania.

Podczas obrad poruszono zagadnienia:

1. Współpraca polsko-niemiecka: nowe programy nauczania dla branży kupiecko-handlowej.
2. Programy UPET, IMPROVE i MOVE (PHARE): nowe programy nauczania dla szkół zawodowych.
3. Promocja zmian oświatowych w programach pomocy zagranicznej dla szkolnictwa zawodowego.
4. Doświadczenia realizacji programu LEONARDO DA VINCI w Niemczech.
5. Przygotowania Polski do przystąpienia do programu LEONARDO DA VINCI.
6. Jak można wykorzystać program LEONARDO DA VINCI w rozwijaniu dalszej współpracy polsko-niemieckiej?

INTERDYDAKTA '96

Szczecin, 21–23.05.1996

II Międzynarodowe Targi Edukacyjne zorganizowało Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne pod patronatem Wojewody Szczecińskiego Marka Tałasiewicza, Przewodniczącego Sejmiku Samorządowego Województwa Szczecińskiego Zbigniewa Zychowicza, Ministra Edukacji Narodowej Jerzego Wiatra, Kuratora Województwa Szczecińskiego Czesława Plewki.

Cele Targów:

- zmiana wizerunku polskiej szkoły;
- stworzenie okazji do spotkania dyrektorów, kadry pedagogicznej oraz władz oświatowych całego kraju i

wymiany doświadczeń, dyskusji na temat unowocześnienia bazy i możliwości polskiej oświaty i nauki;

- prezentacja dorobku i oferty edukacyjnej rynku oświatowego Pomorza Zachodniego wśród uczniów i rodziców;
- stworzenie optymalnych warunków do spotkania specjalistów, producentów, handlowców i usługodawców ze służbami zaopatrzeniowymi szkół publicznych i niepublicznych, uczelni i ośrodków szkoleniowych;
- prezentacja i konfrontacja najnowszych osiągnięć w dziedzinie systemów kształceniowych, pomocy naukowych i środków dydaktycznych;
- negocjacje i pozyskiwanie kontraktów;

Targom towarzyszyły liczne imprezy m.in.:

- ♦ „Prezentacja przedsiębiorstw symulacyjnych” – seminarium doradców ds. firm symulacyjnych,
- ♦ „Infrastruktura dydaktyczna zajęć praktycznych współczesnej szkoły zawodowej” – konferencja nauczycieli doradców praktycznej nauki zawodu,
- ♦ „Nowoczesne sieci kanalizacyjne” – seminarium nauczycieli doradców branży budowlanej,
- ♦ spotkanie bibliotekarzy,
- ♦ konferencja doradców i konsultantów ds. sportu i turystyki,
- ♦ konferencja dyrektorów oświaty pozaszkolnej.

Co warto przeczytać

Szkolenie pracowników i bezrobotnych warunki – uprawnienia – obowiązki

Leonarda Dobrzelecka, Stanisław Suchy,
Wydawnictwo Biblioteczka Pracowni-
cza, Warszawa 1995, s. 220.

Celem tej publikacji jest przedstawienie całokształtu spraw łączących się z edukacją dorosłych pod kątem potrzeb pracodawców, w tym firm nowozałożonych, a także pracowników.

Książka stanowi swoiste vademecum dla służb pracowniczych (komórek kadrowych, szkoleniowych) zakładów pracy organizujących i prowadzących szkolenie pracowników oraz dla urzędów pracy zajmujących się szkoleniem i przekwalifikowaniem bezrobotnych.

Z informacji zawartych w książce będą mogli korzystać również pracownicy aktualnie zatrudnieni w zakładach pracy, którzy zamierzają podwyższyć swoje kwalifikacje zawodowe poprzez kontynuowanie nauki w szkołach dla dorosłych (szkołach wyższych) oraz poprzez uczestniczenie w szkoleniu w formach pozaszkolnych, takich jak kursy, studia podyplomowe, staże, seminaria itp. Treść książki zawiera bowiem szczegółowy zakres świadczeń przysługujących pracownikom podnoszącym

kwalifikacje zawodowe (wymiar urlopu szkoleniowego, możliwości otrzymania zwrotów kosztów związanych z nauką) oraz warunki, na jakich pracownik może podjąć naukę.

Lektura książki będzie pomocna również w pracy organizatorów szkolenia dorosłych, tj. organizacji społecznych, stowarzyszeń, spółek z o.o., fundacji, centrów kształcenia ustawicznego oraz szkół dla dorosłych.

Bezpośrednim powodem do wydania tej książki była zmiana przepisów z zakresu podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wprowadzenie w życie rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. (Dz. U. Nr 103, poz. 472).

W książce zawarto:

- prezentację systemu kształcenia, dokształcania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych,
- interpretacje przepisów prawnych związanych z podnoszeniem kwalifikacji pracowników niezbędne zakładom pracy do rozstrzygnięcia codziennych problemów na osi zakład pracy – pracownik,
- omówienie zakresu ulg i świadczeń przysługujących pracownikom podejmującym naukę w szkołach dla dorosłych oraz podnoszących kwalifikacje

w formach pozaszkolnych na podstawie skierowania zakładu pracy i z własnej inicjatywy.

Ponieważ omawiana książka ujęta jest w formę pytań i odpowiedzi, czyni ją to bardziej przydatną i niezastąpioną w codziennej pracy wszystkich zainteresowanych. Jednocześnie załączony wykaz podstawowych obowiązujących aktów prawnych, dotyczących podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników pozwala na podejmowanie decyzji zgodnych z prawem.

Zainteresowani publikacją mogą zgłaszać zamówienia pod adres: Wydawnictwo „Biblioteczka Pracownicza” skr. poczt. 441, 00-950 Warszawa 1, tel./fax 642-14-91.

Na wakacyjnych szlakach

Kazimierz Denek, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1996, ss. 240.

Na szlakach turystycznych naszego kraju spotyka się coraz więcej młodzieży wędrującej indywidualnie i w zorganizowanych grupach. Jest to zrozumiałe, ponieważ wędrowki takie mają wiele zalet. Pozwalają poznać urokliwe zakątki ojczyznej ziemi, uczą prawdziwej przyjaźni i współpracy na szlaku, umożliwiają wiadomości z książek stosować w życiu i konfrontować je z nim, budzą i zaspokajają wiele potrzeb młodego pokolenia, służą kształtowaniu u uczestników wartościowych postaw moralnych i wielostronnemu rozwojowi ich osobowości. Spełniają one te doniosłe role tylko wtedy, gdy są sensowne, starannie przygotowane, racjonalnie i metodycznie przeprowadzone oraz umiejętnie podsumo-

wane. Niestety, powszechność wędrowek po ojczyznie kraju (wycieczek i obozów) nie idzie w parze z należytą ich organizacją.

Dlatego z uznaniem należy powitać, pojawienie się przed wakacjami książki pt. „Na wakacyjnych szlakach”, której autorem jest prof. zw. dr hab. Kazimierz Denek z Uniwersytetu im. Adam Mickiewicza w Poznaniu – znany specjalista w dziedzinie dydaktyki, ekonomiki kształcenia, wybitny pedagog, wielki miłośnik krajoznawstwa i turystyki kwalifikowanej.

Treść książki oprócz wstępu, zakończenia i bibliografii została zawarta w siedmiu dopełniających się rozdziałach.

Książka odpowiada na pytania: Jak organizować obozy wędrownie, by były one atrakcyjne dla uczestników, pożyteczne i bezpieczne? „Jaki przyjąć wzorzec wędrowki, by każda z nich zapewniła młodzieży wypoczynek i służyła wielostronnemu rozwojowi? Jak wykorzystać rezultaty wakacyjnych wędrowek w pracy dydaktyczno-wychowawczej?”. Podpowiada, co zrobić, aby „turystyczne wędrowanie uczynić swego rodzaju filozofią życia, opartą na zasadach współczesnego humanizmu”. Uczy poznawać i miłować ziemię ojczyzną, podziwiać jej uroki. Pokazuje metody i formy rozwijania zainteresowań krajoznawczo-turystycznych oraz kształtuje umiejętności organizowania czasu wolnego. Autor publikacji pisze o wszystkich tych sprawach z dużą kompetencją.

Liczne odwołania w tekście do konkretnych badań prowadzonych przez Autora nad różnymi aspektami szkolnego ruchu krajoznawczo-turystycznego pozwalają

spojrzeć na piesze wędrówki nie tylko w kategoriach hedonistycznych, ale także z punktu widzenia nauk o wychowaniu.

Publikacja ta adresowana jest do szerokiego kręgu odbiorców. Zainteresuje zwłaszcza tych, którzy zajmują się organizacją wycieczek szkolnych, SKKT, opiekunów, ZHP, szkolnych kół PTTK i PTSM. Z pożytkiem sięgną po nią nauczyciele, którzy chcą poznać tajniki wakacyjnych wędrówek. Celem jej jest „dostarczenie organizatorom, kierownikom i uczestnikom obozów wędrównych zarysu metodyki całokształtu czynności podejmowanych na wakacyjnych wędrówkach. Okaże się też przydatna dla organizatorów wolnego czasu i animatorów krajoznawstwa i turystyki w edukacji dorosłych.

Jest ona interesująca nie tylko dla wytrawnych turystów. Z lektury tej pożytek odniesie zarówno każdy organizator wycieczek i obozów wędrównych, jak również nauczyciel-wychowawca, a także uczestnik takiej formy wypoczynku. Poznanie i wykorzystanie jej treści w praktyce może przynieść nieocenione korzyści. Książka jest wartościową pozycją wydawniczą i ogólnopedagogiczną.

Grażyna Pawlak

Rynek Pracy

Nr 1/96

Makać W.: Obserwacja statystyczna rynku pracy w Polsce, s. 9–29.

Olejarz T.: Nowelizacja ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu z dnia 14.12.1994 r., s. 30–48.

Majewski M.: Raport dotyczący trójstronnego seminarium na temat kreowania samozatrudnienia, s. 49–58.

Wilczyńska-Kwiatek A.: Przeciwdziałanie bezrobociu w Polsce i we Francji na przykładzie województwa katowickiego i regionu Owernia – aspekt psychologiczny i społeczny, s. 59–66.

Nr 2/96

Fortak L.: Współpraca urzędów pracy z organami samorządu terytorialnego, s. 9–13.

Pawelczyk W.: Doświadczenia w realizacji zadań pośrednictwa, s. 28–33.

Gawrońska H.: Moduły organizacyjne w systemie zarządzania rejonowym urzędem pracy, s. 46–52.

Kaczmarkowska A.: Doświadczenia w zakresie promocji samozatrudnienia na przykładzie Fundacji „Tomaszowski Inkubator Przedsiębiorczości”, s. 71–79.

Paprocka A., Chmura K.: „Przypadek Zelowski”, czyli jak tworzyć nowe miejsca pracy dzięki aktywności lokalnej, s. 90–100.

Nr 3/96

Sztanderska U.: Obszary niezbadane w oddziaływaniu rynku pracy – niedostatki informacji, s. 9–22.

Sikorska A.: Zmiany na wiejskich rynkach pracy, s. 23–28.

Grzesik A.: Szkolenie pracowników Systemu Urzędów Pracy reakcją na potrzeby badań rynku pracy, s. 29–41.

Szkoła Zawodowa

Nr 1/96

Kramek Z.: Modelowe rozwiązania pakietów edukacyjnych do kształtowania umiejętności teoretycznych i praktycznych, s. 10–14.

Moos J.: Liceum techniczne – nowy typ szkoły, s. 21.

Nr 2/96

Müller-Młokosiewicz B.: Rozwijanie technicznej twórczości uczniów szkół zawodowych, s. 6–8.

Froissart F., Kordziński J.: Doskonalenie przeciw kształceniu bezrobotnych, s. 8–10.

Froissart F., Milanowski J.: Kształcenie i doskonalenie zawodowe w Szkocji, s. 13–15.

Nr 3/96

Denek K.: Wartości i cele edukacji w szkole zawodowej, s. 2–7.

Wiatrowski Z.: Wymiar demokracji w obszarze przygotowania zawodowego, zatrudnienia i pracy zawodowej, s. 7–10.

Woźniak I.: Prognozowanie zatrudnienia i kompetencji zawodowych – zarys problematyki, s. 11–15.

Furmanek W.: Założenia teleologiczne liceów technicznych, s. 17–21.

Błaszkiwicz R.: Licea techniczne w systemie szkolnictwa zawodowego – pierwsze spostrzeżenia z województwa kieleckiego, s. 21–25.

Baraniak B.: Czy podstawa programowa unowocześni polski system edukacyjny?, s. 38–41.

Dyrektor Szkoły

Nr 1/96

Sławiński S.: Nadzieja w lokalnej polityce edukacyjnej, s. 2–3.

Martynowicz U.: Czym ma być reforma programowa, s. 24–25.

Sławiński S.: Nowa strategia zmian, s. 31.

Sławiński S.: To co najważniejsze pozostało (wywiad z Anną Radziwiłł), s. 35–37.

Surtel M.: O atrakcyjnej formie doskonalenia zawodowego dla dyrektorów, s. 39.

Nr 3/96

Mierzejewski R.: Między innowacją a marazmem. Czy program TERM ma szanse na swoją pełną realizację, s. 8–9.

Drożyńska B.: Świadomość i motywacja, s. 25–26.

Nr 4/96

Kowalski T.: Nauczyciel – to jest problem, s. 2–4.

Witek S.: Rozwój zawodowy nauczyciela, s. 5–6.

Wróński A.: Nauczyciel wobec swych problemów, s. 10–11.

Nowacki T.W.: Uwagi o optymalizacji kształcenia i doskonalenia nauczycieli, s. 15–17.

Kania J.: O kilku problemach doskonalenia nauczycieli, s. 18–20.

Kaczor S.: Przemiany w funkcjach nauczycieli w okresie transformacji, s. 25–27.

Nauka i Szkolnictwo Wyższe

Wnuk-Lipińska E.: Zawód – pracownik akademicki, s. 5–27.

Jastrzab-Mrozicka M.: Sposoby badania opinii studentów o zajęciach dydaktycznych, s. 35–44.

Pastwa M.: Edukacja w Polsce w świetle przeglądu OECD, s. 45–59.

Wnuk-Lipińska E., Wójcicka M.: Przesłanki budowy systemu oceniania jakości kształcenia w polskich uczelniach, s. 60–84.

Staropoli A.: Ocena jakości w szkolnictwie wyższym – model francuski, s. 85–94.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Nr 2/1996

H. Schmidt: Aus- und Weiterbildung als Beitrag zur Standortsicherung. **Kształcenie i doskonalenie jako przyczynek do zapewnienia lokalizacji przemysłu w Niemczech**, s. 1–2.

H. Pütz: Eigene ausbildungsgänge für besonders leistungsschwache Jugendliche. **Własne kursy dla młodocianych szczególnie upośledzonych**, s. 3–9.

C. Haak, K. Müller, B. Weisschuh: Benötigen wir eine Modularisierung der Ausbildung. **Czy potrzebujemy modularyzacji kształcenia**. s. 9–10.

K. Berger, A. Wolf: Berufseinmündungsstrategien und Attraktivität einer dualen Ausbildung bei Jugendlichen in Abgangsklassen. **Strategie wprowa-**

dzania do zawodu i atrakcyjność systemu dualnego w kształceniu młodzieży w klasach końcowych. s. 18–23.

G. Cramer, Ch. Röhrs: Ausbildungsbedarf – eine unbekannte Größe? **Zapotrzebowanie na wykształcenie – wielkość nieznana**. s. 24–28.

S. Peters: Subjektivierung von Arbeits- und Lernprozessen – Entwicklung eines neuen Wissenstypus? **Subiektywizacja procesów pracy i uczenia się – rozwój nowego typu wiedzy?**, s. 28–34.

W. Kusch, G. Bös, L. Gierl, F. Richter: Doppelqualifizierende Bildungsgänge – für die Wirtschaft als auch für den Arbeitnehmer ein Gewinn. **Podwójnie kwalifikujące kursy kształcenia – zysk zarówno dla gospodarki, jak i dla pracodawców**. s. 41–47.

J. Reuling: Modularisierung in der englischen Berufsbildung. **Modularyzacja w angielskim kształceniu zawodowym**. s. 48–53.

Pieczęć zamawiającego

WYDAWNICTWO
INSTYTUTU TECHNOLOGII EKSPLOATACJI
W RADOMIU
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6

ZAMÓWIENIE

Lp.	Autor lub redaktor, tytuł	Cena (zł)	Ilość egzemplarzy	Do zapłaty (ilość egz. x cena)
1	Janusz Moos: Licetum techniczne	15,00		
2	Władysław Kobyliński: Podstawy organizacji i kierowania w oświacie	10,00		
3	Henryk Bednarczyk, Wiesław Leszek, Bolesław Wojciechowicz: Relacje edukacyjne człowiek—maszyna	10,00		
4	Henryk Bednarczyk: Teoretyczno-metodyczne problemy rozwoju kształcenia zawodowego	8,00		
5	Henryk Bednarczyk: Systemy, jakości i standardy kształcenia zawodowego	10,00		
6	Henryk Bednarczyk: Zadania zawodowe i kształcenie mechaników	8,00		
7	Tadeusz Wujek: Polska bibliografia oświaty dorosłych	10,00		
8	Tadeusz Wujek: Wprowadzenie do andragogiki (IX. 96)	12,00		
9	Halina Cieślak: Testy i sprawdziany z rysunku technicznego	15,00		
10	Franciszek Szlosek: Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych	9,00		
11	Stanisław Karaś: Dydaktyka oświaty pozaszkolnej	10,00		
12	Michał Butkiewicz: Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych	10,00		
13	Ryszard Parzęcki, Bogdan Zawadzki, Krzysztof Symela: Orientacja i poradnictwo zawodowe	8,00		
14	Stefan Januszewski, Teresa Sagan, Franciszek Szczucki, Henryk Świątek: Eksploatacja urządzeń elektrycznych i energoelektronicznych	12,00		
15	Andrzej Jopkiewicz, Edyta Suliga: Biologiczne podstawy rozwoju człowieka	8,00		
16	Andrzej Jopkiewicz, Piotr Wróblewski: Minigry sportowe dla najmłodszych	8,00		
17	Julian Auleytner: Polityka społeczna — stan i perspektywy	10,00		
18	Kazimierz Czamecki, Stanisław Karaś: Profesjologia w zarysie	10,00		
19	Zbigniew Kramek: Pakiety edukacyjne w kształceniu zawodowym	10,00		
20	Tadeusz Lewowicki: Problemy kształcenia i pracy nauczycieli	6,00		
21	Józef Skrzypczak: Konstruowanie i ocena podręcznika	13,00		
	ROCZNA PRENUMERATA:			
		Rocznik Pedagogiczny	5,00	
		Pedagogika Pracy (półrocznik)	16,00	
		Edukacja Dorosłych (kwartalnik)	24,00	
		Studia Pedagogiczne (rocznik)	5,00	
	RAZEM			

słownie

Oświadczamy, że jesteśmy*, nie jesteśmy* podatnikami VAT i posiadamy numer identyfikacyjny oraz że upoważniamy dostawcę do wystawienia faktury bez podpisu nabywcy (zgodnie z cenami oferty).

Należność wraz z kosztami przesyłki uregulujemy po otrzymaniu faktury* — przy odbiorze przesyłki (za pobraniem pocztowym)* — przelewem z naszego konta*

* Niepotrzebne skreślić

(podpisy osób upoważnionych)

Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych.

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 10 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków łącznie ze spacjami). Informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” – do 5 stron maszynopisu – przygotowując je najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst w dwu egzemplarzach.
- Tekst powinien zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany **Literatura** (jeśli jest w tekście cytowana) oraz na oddzielnej kartce informacje o autorze (lub autorach): imię i nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułu bez porozumienia z Autorem.

Warunki prenumeraty

Czasopismo EDUKACJA DOROSŁYCH można prenumerować bezpośrednio w Redakcji kierując zamówienia pod adresem:

Wydawnictwo ITeE

ul. K. Pułaskiego 6, 26-600 Radom

i wpłacając należność na konto:

PBK Warszawa I O/Radom 376600-1599-2700-1-48

Cena 1 egz. wynosi 6 zł. Roczna prenumerata 24 zł



Studium Kosmetyczne SOP w Poznaniu, ul. Czarna Rola 1/3