

EDUKACJA DOROSŁYCH

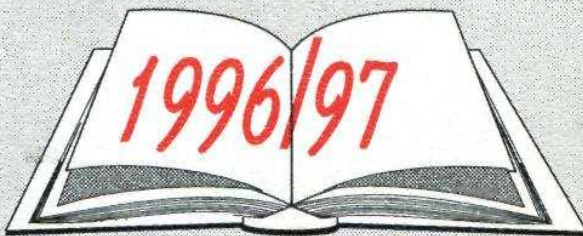
3(14)/96

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK

3/96

OGÓLNOPOLSKA
INAUGURACJA
ROKU
SZKOLNEGO
EDUKACJI
DOROSŁYCH



Institut Technologii Eksploatacji
Radom 23 września 1996

INSTYTUT
TECHNOLOGII
EKSPLOATACJI

STOWARZYSZENIE
OŚWIATOWCÓW
POLSKICH

KRAJOWY
URZĄD
PRACY

TOWARZYSTWO
WIEDZY
POWSZECHNEJ

ZWIĄZEK
ZAKŁADÓW
DOSKONAŁENIA
ZAWODOWEGO

**Instytut Technologii Eksploatacji
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
ul. K. Pułaskiego 6/10, 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**

EDUKACJA DOROSŁYCH

3(14)/96

WYDAWCY

Instytut Technologii Eksploatacji
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
Krajowy Urząd Pracy
Towarzystwo Wiedzy Powszechnej
Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

RADA PROGRAMOWA

dr inż. Henryk Bednarczyk, dr Winfried Höhn, prof. dr hab.
Stanisław Kaczor, dr Stanisław Karaś, Andrzej Kirejczyk,
mgr Zbigniew Kuźmiński, mgr Andrzej Pilat, 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 6/10, 26-600 Radom
tel. 442-41 w. 245
fax 44765

222. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

INAUGURACJA ROKU
SZKOLNEGO OŚWIATY
DOROSŁYCH 1996/97

EDUKACJA ZAWODOWA
DOROSŁYCH

KSZTAŁCENIE
I SZKOLENIE
W DZIEDZINACH
O ZNACZENIU
STRATEGICZNYM
– PHARE TESSA

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 6/10
tel. 442-41 w. 230, 235, fax 44765

EDUKACJA
DOROSŁYCH
3(14)/96

KOMENTARZ

7

Henryk Bednarczyk: O współpracy w kształceniu ustawicznym

7

**INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO OŚWIATY
DOROSŁYCH 1996/97**

9

Danuta Grabowska: Kształcenie ustawiczne, stan obecny i przyszłość

9

Andrzej Pilat: Szkolenie bezrobotnych w programach przeciwdziałania bezrobociu

11

Zbigniew Kuźmiński: Funkcje organizacji i stowarzyszeń oświatowych w Polsce

21

Henryk Bednarczyk: Naukowo-metodyczne wspomaganie kształcenia ustawicznego

24

EDUKACJA ZAWODOWA DOROSŁYCH

30

Janusz Gęsiński: Rola społecznych partnerów w polityce edukacyjnej

30

Stanisław Kaczor: Edukacja zawodowa dorosłych w rozwoju

38

Jerzy Stochmialek: Edukacja zawodowa osób niepełnosprawnych

43

Stanisław Suchy: Kwalifikacje zawodowe a problemy bezrobocia wśród młodzieży

49

Waldemar Warlikowski: Kształcenie dla rozwoju małej i średniej przedsiębiorczości jako jeden z kierunków działania Zakładów Doskonalenia Zawodowego

55

Czesław Plewka: Regionalna koncepcja edukacji zawodowej dorosłych	59
Tadeusz Aleksander: 50 lat działalności Zakładu Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie	66
Tadeusz Wujek: Geneza i rozwój działalności Europejskiej Fundacji Kształcenia	76
Stanisław Karaś: Funkcje edukacyjne stowarzyszeń oświatowych .	82
• Krzysztof Symela, Zbigniew Kramek: Wdrażanie modułowych programów szkolenia dorosłych w projekcie MPiPS TOR#9	89

KSZTAŁCENIE I SZKOLENIE W DZIEDZINACH O ZNACZENIU STRATEGICZNYM – PHARE TESSA 98

Bogdan Piasecki: Przygotowanie i uruchomienie kursów na poziomie policealnym „Przedsiębiorczość i zarządzanie małymi firmami” (Projekt nr 5)	98
Mieczysław Adamowicz: Zarządzanie i marketing w agrobiznesie – uzupełniające studia magisterskie (Projekt nr 6)	102
Stanisława Borkowska, Bogusława Urbaniak: Związki zawodowe – pracodawcy – rząd. Jak kształtować stosunki przemysłowe (Projekt nr 21)	109
Wojciech Gilewski: Kursy zarządzania dla osób niepełnosprawnych w systemie „Open/Distance Learning” (Projekt nr 22)	114
Piotr Hewelke: Kształcenie podyplomowe w zakresie ochrony i zrównoważonego rozwoju środowiska wiejskiego (Projekt 34)	121
Krystyna B. Mędrzycka: Potrzeba edukacji w zakresie gospodarki odpadami niebezpiecznymi (Projekt nr 41)	125
Mieczysław Dworczyk, Andrzej Wąs: Zarządzanie rozwojem, transferem, użytkowaniem i marketingiem innowacji technicznych (Projekt nr 46)	130
Jan Koch, Tomasz Koch, Roman Dziuba: Zarządzanie jakością – studium podyplomowe w ramach programu TESSA (Projekt nr 126)	134
Marek Wirkus: Praktyczne aspekty kształcenia menedżerów na poziomie podyplomowym (Projekt nr 154)	140
Ryszard S. Domański: Filozofia studiów podyplomowych Master of Business Administration a wyzwania gospodarcze w otwartym świecie (Projekt nr 189)	147
Krzysztof Symela: Zapewnienie jakości kształcenia zawodowego w ramach kursów policealnych realizowanych w projekcie TESSA (projekt nr 212)	152

Andrzej Paulo, Bożena Strzelska-Smakowska: Wdrażanie polityki ekologicznej państwa – kogo i jak szkolić? (Projekt nr 217)	161
Józef Chwedorowicz: Rola kierowników liniowych we wdrażaniu i zarządzaniu jakością i produktywnością (Projekt nr 252)	166
Józefina Turło: Interdyscyplina edukacja ekologiczna (Projekt nr 361)	170
Andrzej Bednarz: Unowocześnienie administracji poprzez rozwój jej personelu w procesie systematycznego doskonalenia (Projekt nr 377)	176
Andrzej W. Kozina: Zastosowanie metod aktywizujących w doskonaleniu kadr menedżerskich (Projekt nr 396)	181

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA	186
---	-----

CO WARTO PRZECZYTAĆ	193
----------------------------	-----

Komentarz

Henryk Bednarczyk

Instytut Technologii Eksploatacji
w Radomiu

O WSPÓŁPRACĘ W KSZTAŁCENIU USTAWICZNYM

Ogólnopolska inauguracja roku szkolnego edukacji dorosłych 1996/97 w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu jest dobrą okazją do refleksji nad problemami współpracy wszystkich podmiotów systemu kształcenia ustawicznego. Wśród organizatorów znajduje się bowiem wiele różnorodnych instytucji i organizacji: Ministerstwo Edukacji Narodowej, Krajowy Urząd Pracy, Kuratorium Oświaty w Radomiu i organizacje Karty Porozumienia: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Towarzystwo Naukowe Organizacji i Kierownictwa, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego, Związek Rzemiosła Polskiego, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Szybka odbudowa i rozwój edukacji pozaszkolnej nie odbywa się bez problemów natury prawnej, ekonomicznej. Jest o nich mowa w wielu opublikowanych wystąpieniach.

Deklarowana jest wola współpracy mimo konkurencyjności wielu ofert edukacyjnych. Jest to również sygnał, że wolny rynek usług edukacyjnych nie jest w stanie sam rozwiązać wielu problemów. Do nich należy choćby podnoszona sprawa licencjonowania działalności edukacyjnej, która może być rozwiązana przez podmioty prowadzące taką działalność w drodze porozumienia i wewnętrznego autoryzowania znakiem, członkostwem itp. Brak współpracy z podstawowymi partnerami edukacji dorosłych, tj. związkami zawodowymi i pracodawców jest szkodliwy i będzie odczuwalny dotkliwie już w najbliższych latach. O tym, że razem jest łatwiej, świadczy współpraca Krajowego Urzędu Pracy i jego regionalnych urzędów z instytucjami oświatowymi w kreowaniu i reorganizacji szkolenia dla bezrobotnych.

Wznowienie i utrzymanie czasopism „Edukacja Dorosłych” i „Pedagogika Pracy”, organizacja krajowych i międzynarodowych konferencji naukowych było możliwe dzięki solidarnemu zaangażowaniu organizacji i instytucji oświatowych. Nie są one jednak w stanie zaradzić wszystkim trudnościom. Najtrudniejsze problemy to oczywiście nowe ustawowe określenie edukacji dorosłych i rozwój badań naukowych.

Uroczystej inauguracji towarzyszą: konferencja naukowa „Edukacja zawodowa dorosłych” i Zebranie Rad Programowych Pedagogiki Pracy i Edukacji Dorosłych. Publikowane referaty wskazują na wielokierunkowość poszukiwań naukowych, udostępniają nowe doświadczenia szkół, instytucji i programów międzynarodowych. W oddzielnym rozdziale publikowane są wyniki kilkunastu projektów programu PHARE–TESSA.

Jestem przekonany, że uczestnictwo w dorocznym spotkaniu przedstawicieli ośrodków doskonalenia kadr, branżowych, resortowych i regionalnych centrów kształcenia ustawicznego, szkół dla dorosłych, redakcji czasopism i wydawnictw edukacyjnych uczelni i instytutów naukowych, organizacji oświatowych, administracji rządowej i samorządowej sprzyjać będzie integracji i współpracy całego środowiska oświaty dorosłych.

Jest nam niezmiernie miło, że uroczysta inauguracja odbywa się w dziesięciolecie powstania Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, w nowym budynku Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr.

Główne obszary działalności Instytutu:

- naukowo-badawcza w obszarach: teorii eksploatacji, trwałości i niezawodności, inżynierii systemów, tribologii, konstytuowania warstwy wierzchniej, płynów eksploatacyjnych, informatyki, ekonomiki eksploatacji, automatyki, inżynierii materiałowej;
- doświadczalno-konstrukcyjna w zakresie nowych generacji urządzeń diagnostycznych, obsługowo-naprawczych i specjalistycznej aparatury naukowo-badawczej;
- naukowo-metodyczne podstawy kształcenia i doskonalenia zawodowego: systemy kształcenia i doskonalenia, badania jakości i efektywności kształcenia, prace metodyczne i projektowe, programy nauczania, pakiety edukacyjne, doskonalenie inżynierów i nauczycieli przedmiotów zawodowych.

Rozwój działalności w zakresie kształcenia i doskonalenia był możliwy dzięki zaufaniu i współpracy z profesorami: Stanisławem Kaczorem, Stefanem Kwiatkowskim, Tadeuszem Lewowickim, Zygmuntem Wiatrowskim i wieloma innymi.

Pragnę gorąco podziękować za współpracę pracownikom byłego Instytutu Kształcenia Zawodowego, Instytutu Badań Edukacyjnych, Katedry Pedagogiki Pracy Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Bydgoszczy i Wydziałowi Nauczycielskiemu Politechniki Radomskiej.

W imieniu Redakcji i Rady Programowej Edukacji Dorosłych, wykładowcom, słuchaczom i organizatorom oświaty dorosłych w nowym roku szkolnym 1996/97 życzę rozwoju działalności oświatowej, nowych sukcesów pedagogicznych, zdrowia, zaufania, dobrych wyników i współpracy.

Inauguracja roku szkolnego oświaty dorosłych 1996/97

Danuta Grabowska

Ministerstwo Edukacji Narodowej

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE, STAN OBECNY I PRZYSZŁOŚĆ

Z okazji inauguracji roku szkolnego 1996/97 Minister Edukacji Narodowej prof. Jerzy Wiatr w liście skierowanym do uczniów, nauczycieli i rodziców stwierdził: „Współczesna cywilizacja stwarza człowiekowi ogromne możliwości. Z jej owoców korzystają jednak najpełniej ludzie wykształceni, ludzie ustawicznie poszerzający i pogłębiający swoją wiedzę oraz umiejętności”.

Żyjemy w czasach szybko zmieniających się technologii, nowej organizacji życia społecznego, gospodarczego, politycznego i kulturalnego. W tych warunkach nie można zdobyć wiedzy i umiejętności – nauczyć się raz na całe życie. To tak, jakby ktoś próbował najeść się raz a dobrze.

Odpowiadając na te wyzwania cywilizacyjne Ministerstwo Edukacji Narodowej przygotowuje reformę programową, u której założen leży przekonanie, że zadaniem szkoły nie jest jedynie faszerowanie uczniów informacjami, które szybko się dezaktualizują. Najważniejsze jest budzenie ciekawości świata, uczenie uczenia się.

Na takich założeniach dotyczących kompetencji absolwentów szkół budowany jest system edukacji ustawicznej. Musi on być drożny i elastyczny, uwzględniający indywidualne potrzeby odbiorcy, wymogi rynku pracy oraz zbliżony do standardów międzynarodowych. Działania Ministerstwa Edukacji Narodowej zmierzają do stworzenia oferty edukacyjnej pozwalającej na indywidualizację drogi edukacyjnej poprzez różnicowanie form i metod kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego między innymi w systemach edukacji niestacjonarnej (kształcenia na odległość) oraz kształcenia modułowego.

Dotychczasowe działania Ministerstwa Edukacji Narodowej dotyczyły:

- włączenia do prac nad modernizacją systemu kształcenia ustawicznego różnych środowisk i organizacji;
- zmian zapisów w ustawie o systemie oświaty dla stworzenia możliwości szerszego uregulowania spraw edukacji ustawicznej;
- powołania w celu realizacji zadań związanych z wprowadzeniem nowych form i metod kształcenia (kształcenie na odległość) Ogólnopolskiego Centrum Edukacji Niestacjonarnej;
- stworzenia sieci placówek edukacji niestacjonarnej opartych na centrach kształcenia ustawicznego;
- przygotowania wysoko kwalifikowanych kadr oraz odpowiednich materiałów dydaktycznych;
- realizacji programu pod tytułem „Edukacja Niestacjonarna” oraz program PHARE „Regionalna Sieć Kształcenia na Odległość dla Państw Europy Środkowej i Wschodniej”;
- tworzenia w związku z wprowadzeniem do planów nauczania zajęć praktycznych w szkołach zawodowych dla dorosłych, tzw. pracowni symulacyjnych.

Edukacja dorosłych jest tym segmentem systemu oświatowego, który najszybciej uległ urynkowieniu.

Badania GUS wykazują, że na terenie kraju zarejestrowanych jest 4936 placówek, które prowadzi 2026 organizatorów. Zgodnie z wynikami tych badań przeprowadzono 66 975 kursów, w których uczestniczyło 1 650 869 słuchaczy. Jak widać z przedstawionych liczb działalność oświatowa w formach pozaszkolnych stanowi istotny element systemu oświaty i ma duże znaczenie w procesie przekwalifikowań i doskonaleniu zawodowym.

Ponadto bogactwo ofert na rynku usług edukacyjnych powoduje, że sukcesywnie rośnie jakość szkoleń, spowodowana nasilającą się konkurencją. Dla utrzymania się na rynku konieczny jest staranny dobór kadry dydaktycznej i wysoka jakość wyposażenia technicznego placówek. Istotne w tym kontekście są także wprowadzane nowe formy i metody nauczania.

Charakteryzując tę sferę rynku usług oświatowych należy zwrócić uwagę na fakt, że obok dużych organizacji, takich jak Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne czy Naczelna Organizacja Techniczna działa bardzo wiele placówek prowadzonych przez osoby fizyczne i spółki.

Nowym impulsem do rozwoju edukacji ustawicznej może być ustawa o oświacie dorosłych. Trwają prace nad jej projektem. Planujemy wprowadzenie uspołecznionego systemu kontroli jakości kształcenia, który umożliwiłby wybór i rekomendowanie wiarygodnych ofert edukacyjnych. Propozycje nasze w tym zakresie nie znalazły odzwierciedlenia w ustawie o systemie oświaty.

Warunkiem powodzenia polityki oświatowej wobec dorosłych jest wprowadzenie „proedukacyjnych” zmian w systemie podatkowym, które spowodują opłacalność in-

westowania we własne wykształcenie oraz wzrost zainteresowania pracodawców partycypacją w realizacji zadań edukacyjnych. Jest to związane z potrzebą poszukiwania pozabudżetowych źródeł finansowania oświaty.

Przedstawione tutaj zamierzenia Ministerstwa Edukacji Narodowej nie wyczerpują wszystkich obszarów polityki w zakresie oświaty dorosłych. Najpilniejszymi zadaniami, które służyć mają rozwojowi oświaty dorosłych jako autonomicznego segmentu systemu edukacji są:

- dalsze wprowadzanie nowych form kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia umożliwiające jak najszerszej grupie społeczeństwa zdobywanie wiedzy i umiejętności zawodowych w różnorodnych formach kształcenia, w tym m.in. Kształcenia na odległość,
- podnoszenie merytorycznego poziomu placówek oświaty ustawicznej poprzez usprawnianie ich działania i dostosowywanie ich do aktualnych potrzeb społeczno-gospodarczych,
- inicjowanie i harmonizowanie działań poszczególnych resortów i organizacji społecznych w celu sprzężenia procesu edukacji z procesami gospodarczymi,
- przygotowywanie kadr dydaktycznych do realizacji wszystkich zadań wynikających z potrzeb edukacji ustawicznej,
- przekształcanie uniwersytetów ludowych poprzez zmianę ich statusu prawnego i finansowego w celu stworzenia szerszej i nowocześniejszej oferty dla środowisk wiejskich i małomiasteczkowych,
- realizowanie programów międzynarodowych w zakresie edukacji ustawicznej i nie-stacjonarnej.

Do realizacji tych celów zapraszamy wszystkich zainteresowanych. Kształcenie ustawiczne bowiem to nie tylko zadanie państwa. Leży ono w interesie pracodawców, samorządów lokalnych. Jest warunkiem cywilizacyjnego rozwoju naszego kraju.

Andrzej Piłat
Krajowy Urząd Pracy

SZKOLENIE BEZROBOTNYCH W PROGRAMACH PRZECIWDZIAŁANIA BEZROBOCIU

Wstęp

Podjmując się zadania stworzenia systemu szkolenia bezrobotnych Krajowy Urząd Pracy już we wstępnej fazie prac dokonał rozpoznania przyczyn powstania sytu-

acji, w której zatrudnienie większości bezrobotnych jest wręcz niemożliwe, a ponadto wciąż przybywa absolwentów, dla których uzyskanie pracy staje się problemem. Jak się okazało, sprawa jest bardzo złożona. Upraszczając ją można wyodrębnić dwie podstawowe przyczyny: jedna wynika ze zmian ustrojowych i gospodarczych, druga z niedoładów kształcenia zawodowego za tymi zmianami. Konstatacja ta oznacza potrzebę dokonania głębokiej reformy szkolnictwa zawodowego, aby zahamować dopływ do gospodarki nieprzygotowanych do nowych warunków pracy absolwentów oraz dalszego rozwoju i doskonalenia systemu oświaty dorosłych, w tym przede wszystkim szkolenia bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy.

Realizacja pierwszego zadania spoczywa głównie na resorcie edukacji, resortach gospodarczych i innych podmiotach gospodarczych. Rola systemu urzędów pracy sprowadza się w tym zakresie do ścisłego współdziałania z resortem edukacji i sygnalizowania zapotrzebowania rynku pracy na określone pod względem poziomu i kierunku kształcenia kadry. Zadanie to jest aktualnie realizowane zarówno w przekroju branżowym, jak też terenowym, ale nie wszędzie, z różnych względów, przynosi oczekiwane efekty. Bardziej złożona jest realizacja drugiego zadania, którego celem jest kształcenie, doksztalcenie i doskonalenie dorosłych – pracowników i bezrobotnych. Wielość organizatorów i decydentów w tym dziale edukacji powoduje rozproszenie sił środków oraz pociąga za sobą małą „czytelność” systemu. Dotyczy to programu, organizacji i poziomu kształcenia, a także ważności i zakresu uprawnień łączących się z uzyskiwaniem różnych certyfikatów. Jednakże jego zaletą jest to, że szybko reaguje na nowe potrzeby edukacyjne, jest elastyczny i otwarty na rynek pracy oraz mocno powiązany z życiem społecznym i gospodarczym kraju. Dlatego też Krajowy Urząd Pracy przystępując do tworzenia systemu szkolenia bezrobotnych wydał „Ogólne zasady szkolenia bezrobotnych”, w których określił całą technologię, poczynając od badania zapotrzebowania na kadry poprzez dobór do współpracy najlepszych jednostek szkoleniowych, prawidłową kwalifikację kandydatów na szkolenia, monitoring szkolenia, kończąc na analizie efektywności szkolenia czyli na zatrudnieniu absolwentów kursu. Dzięki tej metodologii można zapobiec niewłaściwym kierunkom i treściom szkolenia oraz nietrafnemu doborowi podmiotów edukacyjnych i związanych z tym niskim efektem dydaktycznym i ekonomicznym szkolenia. „Ogólne zasady” ułatwiają urzędowi pracy na zróżnicowanym rynku edukacyjnym orientację i właściwe wybory oraz stanowią podstawę do tworzenia jednolitego, klarownego systemu szkolenia bezrobotnych i osób zagrożonych bezrobociem. System ten jest konsekwentnie tworzony przez rejonowe urzędy pracy, które z mocy prawa zajmują się całokształtem spraw łączących się z przygotowaniem bezrobotnych do pracy. Głównym wyznacznikiem działań SUP jest Ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, z wykorzystaniem której powstały programy przeciwdziałania bezrobociu i łagodzenia jego skutków.

Programy przeciwdziałania bezrobociu

Aktualnie realizowane są dwa ściśle ze sobą związane programy: Program przeciwdziałania bezrobociu wśród młodzieży przyjęty przez Radę Ministrów 30 czerwca 1995 r. pod nazwą „Promocja aktywności zawodowej młodzieży” oraz „Program promowania produktywnego zatrudnienia i zmniejszania bezrobocia” Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 30 października 1995 r. Wynika z tych programów, że strategia działań rządu w przeciwdziałaniu bezrobociu polega głównie na:

- dopasowaniu struktury zawodowej do przewidywanych potrzeb kadrowych w układzie zawodowym i przestrzennym;
- skonstruowaniu takiej struktury kształcenia zawodowego, aby szybko i elastycznie reagowała na zmienne potrzeby rynku pracy;
- udoskonalenia instytucji szkolących, by w drodze doraźnych, krótko- i średnioterminowych szkoleń można było korygować błędy wynikające z inercji procesów kształcenia.

Strategia ta zakłada reformę kształcenia zawodowego polegającą na stopniowej przebudowie obecnego modelu i rezygnacji z rozwiązań, które się nie sprawdziły w nowych warunkach społeczno-gospodarczych oraz wprowadzaniu nowych koncepcji edukacji zawodowej zharmonizowanej z potrzebami rynku pracy. Przyjęto też do realizacji pakiet zadań z zakresu informacji i poradnictwa dla młodzieży i dorosłych – pracowników i bezrobotnych. Działania w tej dziedzinie mają istotne znaczenie dla wiązania kształcenia i szkolenia z predyspozycjami młodzieży i dorosłych, a także z potrzebami rynku pracy, gdyż korzystnie wpływają na wzrost poziomu i efektywności kształcenia młodzieży i szkolenia zawodowego bezrobotnych.

Pierwszy rządowy „Program przeciwdziałania i łagodzenia jego negatywnych skutków” z września 1993 roku, jako nadrzędny cel stawiał zahamowanie tempa wzrostu, a następnie stabilizację i obniżenie liczby bezrobotnych, m.in. przez rozwijanie systemu szkolenia bezrobotnych. Obecnie realizowane programy promują nowe rozwiązania i działania prowadzące do efektywnego zatrudnienia. Realizacja prezentowanych programów umożliwia przejście od polityki łagodzenia skutków bezrobocia do eliminacji jego źródeł. Wyrazem tej strategii w dziedzinie kształcenia zawodowego młodzieży i szkolenia bezrobotnych jest położenie akcentu na łączenie edukacji z potrzebami rynku pracy i wymaganiami stanowisko pracy. Zakłada się, że przyniesie ona w konsekwencji istotne ograniczenie bezrobocia. Droga do zatrudnienia prowadzi przez kreację nowych miejsc pracy i odpowiednie kształcenie młodzieży i szkolenie zawodowe bezrobotnych. W przypadku pierwszym problemy wiążą się z brakiem wiarygodnej diagnozy zapotrzebowania na określone pod względem kierunku wykształcenia i kwalifikacji kadry z wyprzedzeniem 3–5-letnim. Utrudnia to planowanie rozwoju szkolnictwa zawodowego.

W tej sytuacji szkolnictwo zawodowe lansuje szerokie profile kształcenia umożliwiające szybkie przygotowanie absolwentów do aktualnych potrzeb gospodarki. Ma to dobre i złe strony. Pracodawcy bowiem żądają dobrze przygotowanych i ukierunkowa-

nych zawodowo specjalistów, co pociąga za sobą negatywne skutki w postaci bezrobocia wśród absolwentów. Bezrobocie to jest jednak krótkookresowe, urzędy pracy proponują absolwentom staże pracy i szkolenie oraz zapewniają stypendia. Prowadzić to powinno do zatrudnienia. Również złożony i trudny do rozwiązania jest przypadek drugi, kiedy to bezrobotny nie może znaleźć pracy, gdyż jego wiedza i kwalifikacje nie odpowiadają potrzebom rynku. Urzędy pracy w takim razie proponują, jeśli kandydat spełnia określone warunki (wiek, stan zdrowia, ogólny poziom wiedzy, motywacja itp.) szkolenie – re kwalifikację. W programach rządowych i w działalności SUP szkolenie bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy jest uznawane za najbardziej efektywną formę zwalczania bezrobocia. W skali roku łącznie z tej formy korzysta ok. 90 tys. osób, z tego ok. 60% znajduje zatrudnienie. Należy oczekiwać, że realizacja programów w tej dziedzinie zakładająca prymat działań aktywizacyjnych nad osłonowymi przyniesie pożądany postęp i przyczyni się do zwiększenia zasięgu i efektywności szkolenia. Przykładem mogą być też doświadczenia krajów OECD, gdzie wydatki na szkolenia sięgają 50–60% ogólnych wydatków na programy rynku pracy i obejmują ok. 70% ogółu bezrobotnych uczestniczących w programach.

W Polsce w latach 1993–1995 udział wydatków na programy aktywne wynosił od 11–13% ogółu wydatków z Funduszu Pracy. W skali roku aktywnymi formami obejmuje się od 280–450 tys. osób, co stanowi 10–16% ogólnej liczby zarejestrowanych bezrobotnych.

Zakłada się, że w 1996 roku udział ten wyniesie ok. 15%, a w latach następnych wzrośnie do 1/3 ogółu wydatków. Założenie to oznacza również wzrost wydatków na szkolenia bezrobotnych jako najbardziej efektywną formę przyspieszającą zatrudnienie. Stanie się tak, jeśli szkolenie to będzie silniej powiązane ze strukturą obecnych i przewidywanych wolnych miejsc pracy.

Działania doraźne MPiPS oraz KUP

Obecnie widoczne jest niedopasowanie kierunków i struktury kwalifikacji absolwentów do potrzeb rynku pracy. Szkolenie bezrobotnych zaś wiąże się ściśle z potrzebami pracodawców. Mimo to efektywność tego szkolenia w sensie zatrudnienia pozostawia wiele do życzenia. W ramach działań doraźnych na szczególną uwagę zasługują:

- umacnianie współpracy między resortem edukacji a systemem urzędów pracy, a zwłaszcza w sprawach struktury i treści kształcenia i poradnictwa zawodowego dla młodzieży i dorosłych,
- wprowadzanie modułowego systemu szkolenia bezrobotnych jako bardziej skutecznego w wiązaniu szkolenia z potrzebami pracodawców i umożliwiającego zatrudnienie po opanowaniu określonej liczby jednostek modułowych i kontynuowanie nauki aż do zdobycia pełnych kwalifikacji w zawodzie,
- realizacja projektu pod nazwą „Szkolenie dorosłych” TOR # 9 mającego za cel unowocześnienie oferty szkoleniowej dla dorosłych, m.in. przez organizowanie mo-

dułowych programów umiejętności zawodowych i przeszkolenia nauczycieli mających realizować te programy – upowszechnienie najbardziej skutecznej metody szkolenia zawodowego, jaka jest metoda symulacji.

Duże znaczenie dla opracowania i realizacji przyszłościowego modelu szkolenia bezrobotnych ma realizacja „Ogólnych zasad organizacji szkolenia bezrobotnych” opracowanych przez Krajowy Urząd Pracy.

Kładzie się w nich akcent na procedury współpracy z instytucjami szkoleniowymi oraz zaleca zawieranie w tej sprawie dwu- i trójstronnych umów, a także zwraca uwagę na metodologie określania potrzeb szkoleniowych. Umowy zawarte między urzędem pracy, pracodawcą i instytucją szkoleniową zobowiązują strony do działania, których efektem ma być zatrudnienie. Diagnozowanie potrzeb szkoleniowych dokonują urzędy pracy na podstawie specjalnie opracowanej procedury. Na podstawie tej diagnozy sporządzane są plany szkolenia określające kierunki i specjalności szkolenia oraz liczby osób, które zostaną przeszkolone. Dobór do współpracy najlepszych instytucji szkoleniowych odbywa się drogą konkursową w myśl ustawy o zamówieniach publicznych. Rekrutację na szkolenia prowadzi według ściśle określonych kryteriów rejonowy urząd pracy z udziałem instytucji szkolącej, a niekiedy także przedstawicieli pracodawców. Monitorning szkolenia organizują urzędy pracy oraz kuratoria oświaty zwracając uwagę na przebieg procesu szkolenia, postępy uczestników, dyscyplinę i poziom nauczania. Ukoronowaniem szkolenia są efekty mierzone wskaźnikiem zatrudnienia absolwentów kursu. Wskaźnik ten od kilku już lat systematycznie wzrasta (z 36% w 1994 do 58% w 1995). Wzrost ten jest konsekwencją lepszego dopasowania uczniów szkolenia do potrzeb lokalnego rynku pracy, prowadzenia szkolenia na zamówienie pracodawców na podstawie trójstronnych umów i trafniejszego dobru uczestników na szkolenia (udział w rekrutacji pracodawców i jednostek szkolących).

Niemalą wpływ na ten wzrost ma rozwój informacji i poradnictwa zawodowego. Doceniając ten wpływ podjęto działania uprawniające poradnictwo dla bezrobotnych i poszukujących pracy oraz stworzono warunki dla rozwoju informacji zawodowej. Nowa ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu nakłada na urzędy pracy obowiązek prowadzenia bezpłatnego poradnictwa zawodowego i informacji zawodowej dla bezrobotnych i poszukujących pracy. Ustawa zapewnia możliwość korzystania ze środków Funduszu Pracy na opracowanie i upowszechnianie informacji zawodowej i niezbędne wyposażenie dla poradnictwa zawodowego. Podjęto już szereg prac mających na celu usprawnienie pracy doradców zawodowych oraz wprowadzenie do ich pracy nowoczesnych narzędzi.

Działania w tym względzie wynikają bezpośrednio z programu Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej z 1995 r., w którym zapisano m.in., że:

- opracowane zostaną programy kształcenia doradców zawodowych na poziomie akademickim,
- dokonana zostanie adaptacja testów psychologicznych do badania zdolności i zainteresowań zawodowych,

- opracowany zostanie zbiór 600 charakterystyk zawodowych, a także komplety teczek informacji o zawodach oraz komplety filmów zawodoznawczych,
- tworzone będą Centra Informacji Zawodowej na wzór powstałych w 1995 roku wzorcowych centrów w Gdańsku i Toruniu,
- kontynuowane będą prace związane z organizowaniem w rejonowych urzędach pracy Sal Informacji Zawodowej i Poradnictwa Grupowego,
- powstanie Centrum Informacji Zawodowej i Metod Poradnictwa Zawodowego, którego zadaniem będzie wdrożenie metod i narzędzi pracy dla doradców zawodowych,
- powołany zostanie Międzyresortowy Zespół Koordynacyjny ds. Poradnictwa Zawodowego z udziałem przedstawicieli resortu pracy i edukacji.

Wymieniłem te punkty programu z uwagi na to, że ich realizacja ma korzystny wpływ na zwiększenie efektywności dydaktycznej i ekonomicznej szkolenia bezrobotnych, gdyż dobra i pełna informacja zawodowa i trafne poradnictwo zawodowe decyduje w znaczący sposób o etapach kształcenia młodzieży i szkolenia dorosłych pracowników i bezrobotnych. Pośrednio – ma także wpływ na zatrudnienie.

Zapisy w programach rządowych i resortowych przeciwdziałania bezrobociu ściśle współbrzmiają z działalnością systemu urzędów pracy. Wynikają one z doświadczeń urzędów pracy i dlatego są realne i możliwe do zrealizowania. Przykładem może tu być działalność w zakresie szkolenia bezrobotnych i poradnictwa zawodowego. Przyjęty komplementarny program w tej dziedzinie, jeśli zostanie zrealizowany zgodnie z założeniami, przyczyni się do zahamowania napływu nieprzygotowanych do pracy absolwentów oraz zwiększy szansę zatrudnienia bezrobotnych przez re kwalifikację, co z kolei wpłynie korzystnie na złagodzenie skutków bezrobocia. Zmniejszy to w sposób widoczny także skalę bezrobocia i problemów, jakie ono niesie dla życia społecznego i gospodarczego. Realizacja przedstawionych zadań i zamierzeń powoduje określone problemy, których rozwiązanie uwarunkowane jest m.in.:

- przyśpieszeniem tempa reformy szkolnictwa zawodowego oraz jego zharmonizowanie z potrzebami rynku pracy i trendami rozwojowymi gospodarki, a także dalszym specjalistycznym szkoleniem absolwentów i bezrobotnych w celu stworzenia możliwości ich zatrudnienia,
- zwiększeniem udziału w pracach koncepcyjno-programowych i realizacyjnych w zakresie kształcenia zawodowego i szkolenia pracodawców, służb zatrudnienia, organizatorów edukacji pozaszkolnej oraz pracowników nauki,
- większym zaangażowaniem się w szkolenie bezrobotnych samorządów terytorialnych i organizacji pozarządowych,
- modernizacji przepisów prawa stwarzających warunki i możliwości szkolenia dorosłych pracowników i bezrobotnych.

Punktem wyjścia do działań stwarzających warunki do zwiększenia tempa rozwiązywania problemów bezrobocia przez kształcenie i szkolenie jest spełnienie warunku ostatniego. Krajowy Urząd Pracy wystąpił z odpowiednimi propozycjami modyfikacji

ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, których spełnienie uatrakcyjni szkolenie bezrobotnych, a przez to wpłynie na rozwój i efektywność szkolenia. Zgłosiliśmy do rozważania przez Komisję Polityki Społecznej Sejmu następujące wnioski:

- wprowadzenie dodatku szkoleniowego w miejsce zasiłku szkoleniowego (wysokość dodatku powinna być uzależniona od liczby godzin, a nie od czasu szkolenia);
- stworzenie możliwości udzielania nagród (premi) dla tych instytucji szkolących, które biorą udział w poszukiwaniu pracy dla absolwentów kursów i osiągają wymierne wyniki;
- refundowanie z Funduszu Pracy nagród dla tych absolwentów kursów, którzy samodzielnie znajdą miejsce pracy i podejmą zatrudnienie w ciągu I miesiąca od ukończenia kursu;
- rozszerzenie celów i zakresu szkolenia o nauczaniu metod aktywnego poszukiwania pracy;
- wprowadzenie szkolenia wyrównawczego dla uczestników kursów;
- przedłużenie w uzasadnionych przypadkach czasu trwania szkolenia do 18 miesięcy;
- zwrot kosztów dojazdu na szkolenie środkami komunikacji miejskiej;
- zwrot kosztów szkolenia pracodawcom zatrudniającym co najmniej 25 osób (obecnie 50 osób) art. 15 ust. 5 ustawy o zatrudnieniu i bezrobociu;
- stworzenie warunków finansowych (Fundusz Pracy) do zorganizowania ośrodka rekwalifikacji bezrobotnych z wyższym wykształceniem w zakresie unikalnych, niezbędnych gospodarce zawodów szkolących kadry na potrzeby całego kraju.

Działania strategiczne SUP

Wychodząc z założenia, że szkolenie bezrobotnych jest najbardziej efektywną i najtańszą formą ograniczenia bezrobocia oraz biorąc pod uwagę zapisy programów rządowych i resortowych Krajowy Urząd pracy ustalił kierunki strategii dla systemu urzędów pracy. Podstawowym założeniem tej strategii jest zasada, że równoległe z rozwojem ilościowym szkolenia bezrobotnych iść będzie w parze wzrost jego poziomu i efektywności dydaktycznej i ekonomicznej zmierzony stopniem zatrudnienia. Zakłada się, że dokonywane sukcesywnie przez resort edukacji przy udziale SUP zmiany w kierunkach kształcenia zawodowego zmierzające do zbilansowania tego kształcenia z potrzebami rynku pracy pozwolą na skoncentrowanie sił i środków na szkolenie osób, które utraciły pracę. Szkolenie tych osób przy wzroście miejsc pracy także dzięki inicjatywom lokalnym i mobilności samych szkolonych bezrobotnych przynieść musi pożądaną poprawę w zatrudnieniu.

Założenie to wiążemy z lepszą organizacją i poprawą skuteczności i efektywności szkolenia. Celowi temu służyć będzie:

- pogłębienie współpracy z pracodawcami, administracją terenową, organami samorządowymi, organizacjami pozarządowymi w ustaleniu kierunków szkolenia zgodnym z potrzebami rynku pracy,

- trafniejszy dobór instytucji szkoleniowych do prowadzenia szkolenia,
- monitorowanie procesu szkolenia w celu poprawy jakości i efektywności szkolenia,
- popularyzowanie programów modułowego szkolenia, umożliwiającego elastyczne „wchodzenie” i „wychodzenie” z procesu nauczania,
- konstruowanie programów szkolenia opartych na analizie treści pracy i dostosowanych do potrzeb słuchaczy i pracodawców,
- promowanie firm i metod symulacyjnych kształcących wszechstronnie przygotowanych dla pracowników, poszukiwanych przez pracodawców,
- pełne wykorzystanie przez SUP wyników Projektów TOR 9 „Szkolenie dorosłych” dla zwiększenia atrakcyjności szkolenia bezrobotnych,
- rozbudowa i doskonalenie informacji i poradnictwa zawodowego warunkującego prawidłowy dobór kierunków kształcenia zawodowego młodzieży i szkolenia bezrobotnych a tym samym poprawę na rynku pracy.

Przed poradnictwem zawodowym stoją m.in. następujące zadania, których wykorzystanie zaplanowano do końca 1996 r.:

- wdrożenie opracowanych przez Departament Poradnictwa Zawodowego, Szkolenia Bezrobotnych i Wydawnictw „Ogólnopolskich zasad funkcjonowania poradnictwa zawodowego w SUP,
- opracowanie dalszych 100 „Teczek informacji o zawodach” we współpracy z Federalnym Urzędem Pracy,
- upowszechnienie w SUP 59 filmów krótkometrażowych o zawodach (VHS),
- rozpoczęcie prac merytoryczno-organizacyjnych w celu adaptacji kolejnych filmów zawodoznawczych,
- dokończenie wyposażenia urzędów pracy w komplety dyskielek z treścią ulotek o 101 zawodach,
- powołanie kolejnych Centrów Informacji Zawodowej we Wrocławiu, Katowicach, Szczecinie we współpracy z partnerami niemieckimi,
- uruchomienie prac związanych z opracowaniem programu komputerowego wspomagającego poradnictwo zawodowe i szkolenie bezrobotnych.

Realizacja tych celów uzależniona jest w dużym stopniu od wiedzy i kwalifikacji kadry urzędów pracy zajmujących się szkoleniem bezrobotnych i poradnictwem zawodowym. Analiza poziomu wykształcenia tej kadry, jej umiejętności organizacji szkolenia wskazuje na potrzebę stwarzania systemu dokształcania i doskonalenia zawodowego tej kadry w całym systemie urzędów pracy. Jest to podstawowy warunek pełnej realizacji programu rozwiązywania problemów bezrobotnych. Tworzący się system szkolenia kadry SUP wspierany jest przez serię wydawnictw Krajowego Urzędu Pracy umożliwiający tej kadrze samokształcenie. Na podkreślenie zasługuje wydanie w bieżącym roku 2 tomów „Zbiorów o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu” wybranych przez G. Nowińską oraz „Komentarza do ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu” opracowanego przez Z. Mańka. Również niebawem specjaliści ds. szkolenia bezrobotnych w SUP otrzymują podręcznik opracowany we współpracy z

ekspertem amerykańskim P. Mike Deiszem, który określał będzie sposób realizacji zadań w zakresie szkolenia bezrobotnych. Praca szkoleniowców i doradców zawodowych wspierana jest wydawaniem zeszytów informacyjno-metodycznych w zakresie poradnictwa zawodowego i szkolenia bezrobotnych. Przewidziane jest zakupienie na potrzeby SUP książki p. E. Drogosz-Zabłockiej „Edukacja dorosłych w latach 1990–1994” oraz wydawnictwa Biblioteki Pracowniczej autorstwa M. Dobrzeleckiej i S. Suchego pt. „Szkolenie pracowników i bezrobotnych”. Ostatnia pozycja odpowiada na pytania (autentyczne) pracowników, bezrobotnych, pracodawców i urzędów pracy związane ze szkoleniem pracowników i bezrobotnych. Należy założyć, że strategia ta w sytuacji rozwoju gospodarki i wzrostu miejsc pracy przyczyni się do wyraźnego zmniejszenia skali bezrobocia i stworzy warunki i możliwości zdobywania przez bezrobotnych pracy w drodze szkolenia prowadzącego do zatrudnienia.

Wypowiedź swoją pragnę zakończyć krótką informacją o sytuacji w szkoleniu bezrobotnych w pierwszym półroczu 1996 r., bowiem wynika z niej, że zarówno zapisy w programach rządowych i resortowych, a przede wszystkim strategia działania SUP są słuszne, gdyż przynoszą oczekiwane efekty.

Działalność szkoleniowa SUP w 1996 roku

W pierwszym półroczu 1996 r. przeszkolono w SUP więcej osób niż w analogicznym okresie roku ubiegłego. Dane dotyczące dynamiki szkolenia w ww. okresach przedstawia poniższa tabela.

Rodzaj szkolenia	Osoby, które ukończyły szkolenie				Dynamika	
	w I półroczu 1995 r.		w II półroczu 1996 r.			
	liczba	%	liczba	%	liczba	%
grupowe	34 632	83,5	35 216	80,4	584	101,7
indywidualne	6 849	16,5	8 585	19,6	1 736	125,3
ogółem	41 481	100,0	43 801	100,0	2 320	105,6

Z powyższych danych wynika, że w I półroczu 1996 przeszkolono 43 801 bezrobotnych, co stanowiło 105,6% w stosunku do analogicznego okresu w roku ubiegłym. O ponad 25% wzrosła liczba osób skierowanych na szkolenia w trybie indywidualnym. Jest to korzystne zjawisko, gdyż szkolenia o trybie indywidualnym charakteryzują się wyższą efektywnością zatrudnieniową. Wśród osób przeszkolonych było 23 557 kobiet (53,8%) oraz 20 244 mężczyzn (46,2%). Ogółem przeszkolono 1,74% zarejestrowanych bezrobotnych, z tego 1,64% populacji kobiet oraz 1,87% populacji mężczyzn. Najczęstszymi partnerami urzędów pracy w szkoleniu bezrobotnych są ZDZ-ty oraz różnego typu stowarzyszenia. W I półroczu 1996 roku przeszkoliły one 17 138 bezrobotnych, co stanowi 39,1% ogółu przeszkolonych. Na drugim miejscu są spółki i róż-

nego typu osoby prawne, które przeszkoliły 9987 bezrobotnych (22,8%). Inne jednostki szkolące bezrobotnych na zlecenie urzędów pracy to:

- osoby fizyczne; przeszkolono 4043 osób, tj. 9,2%,
- szkoły ponadpodstawowe; przeszkolono 3671 osób, tj. 8,4%,
- centra kształcenia ustawicznego; przeszkolono 2089 osób, tj. 4,8%,
- zakłady pracy; przeszkolono 1849 osób, tj. 3,4%,
- OHP; przeszkolono 310 osób, tj. 0,7%,
- zakłady rzemieślnicze; przeszkolono 283 osoby, tj. 0,6%,
- placówki naukowo-badawcze; przeszkolono 178 osób, tj. 0,4%,
- pozostałe jednostki szkolące; przeszkolono 4613 osób, tj. 10,6%.

Najczęściej realizowane w SUP kierunki szkolenia to:

- w zawodach robotniczych: szwacz, spawacz, palacz kotłów c.o., kierowca kat. C, D, E, agent ochrony mienia, murarz-tylnik i inne zawody budowlane,
- w zawodach nierobotniczych: obsługa komputera, księgowość komputerowa, mała przedsiębiorczość, sekretarka – asystentka, obsługa administracyjno-biurowa.

Interesującym zjawiskiem na rynku oświatowym jest rozwój firm symulacyjnych. Ich założycielami są głównie Zakłady Doskonalenia Zawodowego oraz Centra Kształcenia Ustawicznego. Szkoleniem bezrobotnych zajmowały się firmy symulacyjne istniejące przy ZDZ w Bielsku-Białej, Żywcu, Częstochowie, Katowicach i Łodzi oraz CKU w Krośnie, Toruniu i Zielonej Górze. Działa ponadto firma symulacyjna BC-M „Inter-Cous” w Opolu, która prowadzi działalność szkoleniową w zakresie małej przedsiębiorczości. We wszystkich firmach symulacyjnych w 1995 roku przeszkolono 336 bezrobotnych, natomiast w I półroczu 1996 r. liczba przeszkolonych bezrobotnych osiągnęła poziom 410 osób. Realizowane przez firmy symulacyjne kierunki szkolenia, to:

- zarządzanie i marketing,
- obsługa administracyjna firmy,
- nowoczesna księgowość,
- mała przedsiębiorczość,
- zawody budowlane,

Szkolenie w firmach symulacyjnych jest kosztowną formą edukacji, jednak charakteryzuje się bardzo wysoką efektywnością, gdyż około 80% osób kończących tego typu szkolenie znajduje nowe miejsce pracy.

Efektywność szkolenia bezrobotnych mierzona liczbą zatrudnionych absolwentów kursów ma tendencję wzrostową, gdyż od 1993 roku systematycznie rośnie liczba osób podejmujących pracę po zakończeniu szkolenia.

W skali całego kraju efektywność szkolenia absolwentów kursów w latach 1993–1995 przedstawia poniższa tabela.

Wzrastające wskaźniki efektywności szkolenia są wynikiem:

- lepszego dopasowania kierowników szkolenia do potrzeb rynku pracy,

Rok	Liczba osób przeszkolonych	Liczba osób zatrudnionych po szkoleniu odbytym w danym roku	% udział zatrudnionych po szkoleniu odbytym w danym roku w stosunku do ogółu przeszkolonych
1993	92 795	32 148*	34,6
1994	88 467	39 422**	44,6
1995	82 106	48 086***	58,6

* stan na 31.12.1993 rok

** stan na 28.02.1995 rok

*** stan na 31.03.1996 rok

- udoskonalenia działalności w zakresie doboru kandydatów na szkolenia,
- rozszerzenie form aktywizacji absolwentów kursów.

Z Funduszu Pracy są również finansowane szkolenia pracowników zagrożonych utratą pracy w tym:

- szkolenia realizowane na wniosek pracodawców dokonujących reorganizacji;
- szkolenia osób będących w okresie wypowiedzenia.

W pierwszym półroczu 1996 r. przeszkolono ze środków Funduszu Pracy:

- 692 osoby na wniosek pracodawcy,
- 129 osób będących w okresie wypowiedzenia.

W sumie 821 osób zagrożonych utratą pracy uzyskało pomoc w dostosowaniu własnych kwalifikacji do wymagań rynku pracy.

Osiągnięcia w szkoleniu bezrobotnych są udziałem nie tylko szkoleniowców, ale także doradców zawodowych, którzy w pierwszym półroczu 1996 roku (stan na 31.07.1996) udzielili ponad 200 tys. porad indywidualnych i grupowych. Porady te miały korzystny wpływ na wybór szkolenia przez bezrobotnego i poszukującego pracy, a przez to przyczyniły do zwiększenia efektywności szkolenia.

Zbigniew Kuźmiński

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

FUNKCJE ORGANIZACJI I STOWARZYSZEŃ OŚWIATOWYCH W POLSCE

Przed kilku laty, na międzynarodowej konferencji we Wrocławiu-Karpaczu wiele miejsca poświęcono uzasadnieniu hipotez o oświacie dorosłych jako ruchu społecz-

nym. Od tego czasu szereg spraw wyklarowało się teoretycznie, a także nastąpiły zmiany formalne, wpływające na usytuowanie edukacji dorosłych w Polsce.

W roku 1991 przyjęta została przez Sejm RP ustawa o systemie oświaty, następnie znowelizowana, na podstawie której powstały warunki dla powoływania i funkcjonowania szkół niepublicznych.

Notowany od tego czasu znaczący rozwój niepublicznych form oświaty dorosłych (szkół i form pozaszkolnych) mógł nastąpić przede wszystkim z tego względu, że w procesach tych bierze udział wiele podmiotów. Są nimi w znacznej mierze społeczne organizacje oświatowe. Organizacje te w większości posiadając bogate tradycje, musiały w zmienionych warunkach społeczno-gospodarczych uczyć się nowych form działania, dostosować do nowych sytuacji, przede wszystkim do zupełnie nieznanych w polskiej praktyce wymagań wolnego rynku pracy.

Płaszczyzną wymiany myśli teoretycznej i doświadczeń praktycznych, czyli dorobku poszczególnych organizacji społecznych działających w sferze oświatowej są seminaria, sympozja i konferencje naukowe.

Znaczne osiągnięcia w tej dziedzinie mają: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego oraz Stowarzyszenie Oświatowców Polskich. Liczącą się imprezą naukowo-praktyczną jest odbywająca się co dwa lata Wiosenna Szkoła Andragogiki. Duże znaczenie mają konferencje naukowe organizowane przez ośrodki uniwersyteckie, zajmujące się problematyką edukacji dorosłych. Wyróżnia się głównie akademickie ośrodki andragogiki we Wrocławiu, Poznaniu, Łodzi, Krakowie i Lublinie. Trzeba też dodać, że oświatowe organizacje społeczne z zasady są współorganizatorami tych konferencji i wnoszą swój wkład w ich wyniki.

Bezsporną zasługą czołowych organizacji społecznych działających na polu oświaty dorosłych jest kontynuowanie wydawnictwa, po likwidacji przez władze oświatowe w roku 1990 czasopisma andragogicznego, wtedy jedyne w Polsce, pt. „Oświata Dorosłych” – pod zmienionym tytułem i w nowej szacie graficznej: „Edukacja Dorosłych”. Od 1993 roku ukazuje się jako kwartalnik, stanowiąc forum wymiany myśli i prezentacji doświadczeń praktycznych w dziedzinie oświaty dorosłych. Czasopismo zintegrowało społeczne organizacje oświatowe, najpierw w procesie interwencyjnym, a następnie w trakcie tworzenia wspólnego pola, wspólnych form aktywnego działania na rzecz rozwoju oświaty dorosłych.

Wspólne wydawanie (na koszt własny) czasopisma „Edukacja Dorosłych”, zainicjowane przez współorganizatorów Wiosennej Szkoły Andragogiki w 1993 roku, tj. Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia ITE w Radomiu, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich i Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego, to jedno z ważniejszych wydarzeń w ruchu oświatowym. Doprowadziło ono w konsekwencji do zjednoczenia działań społecznych organizacji oświatowych, przy zachowaniu tożsamości każdej z nich, w postaci Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.

Przy okazji potwierdziła się jeszcze raz hipoteza o konieczności udziału wielu podmiotów w realizacji ważnych przedsięwzięć, udziału z pełnym dorobkiem organizacyjnym i naukowym wraz z zasobami finansowymi.

„Edukacja Dorosłych”, jako forma prezentacji wspólnej myśli andragogicznej jest jednocześnie wykorzystywana do monograficznego pokazywania dorobku poszczególnych organizacji oświatowych. Ukształtował się również profil czasopisma: stale doskonalili się dział teoretyczny w zakresie edukacji dorosłych, bogaci się dział doświadczeń praktycznych, utrzymuje swój kierunek dział edukacji, szczególnie edukacji zawodowej i jej związków z rynkiem pracy. W tym miejscu warto nadmienić, że po powołaniu czasopisma przystąpił do jego wspólnego wydawnictwa Krajowy Urząd Pracy, co poszerzyło i wzmogło prezentację problematyki przeciwdziałania bezrobociu i potrzeb rynku pracy, pozwalając na docieranie z nią do szerokiej sieci jego placówek terenowych.

Oświata zawodowa dorosłych jest nie tylko obecna na łamach „Edukacji Dorosłych” ale, poprzez aktywną współpracę społecznych organizacji oświatowych z partnerami zagranicznymi, prezentowana jest w czasopismach i wydawnictwach zawartych za granicą. Również uczestnictwo autorów z zagranicznych ośrodków naukowych na łamach „Edukacji Dorosłych” podnosi rangę pisma i poszerza krąg tematyczny. Na szczególną uwagę zasługują podnoszone w piśmie problemy kształcenia osób niepełnosprawnych oraz teoretyczne rozważania o kwalifikacjach zawodowych i zakresach kompetencji.

Problematyka edukacji dorosłych zajmuje czołowe miejsce w programach działalności społecznych organizacji oświatowych. Ona też stanowi obok zagadnień związanych z teorią pracy, jej funkcją społeczną, rolą w życiu człowieka, tematyką wiodącą czasopisma „Pedagogika Pracy”, w którego wydawaniu zaznacza się rola organizacji oświatowych, głównych odbiorców rocznika i współautorska.

Jakość pracy, miejsce pracy, funkcja pracy była, jest i będzie problemem centralnym w życiu naszego społeczeństwa.

Przeciwdziałanie bezrobociu, zjawisku społecznemu o ogromnym wpływie na stan świadomości społecznej i na gospodarkę poprzez działalność kształceniową, ruch preorientacji i orientacji zawodowej, poprzez kształtowanie nowoczesnych form działania kadr kierowniczych, ich kompetencji zawodowych, to typowe problemy edukacji zawodowej dorosłych, prowadzonej w ramach działalności społecznych organizacji oświatowych. Te właśnie problemy znajdują odbicie w programie działalności sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.

Dają się one ująć w trzech głównych kierunkach działań:

- edukacyjnym (programowym),
- popularyzatorskim,
- wydawniczym.

Wszystkie one łączą się w idei przewodniej: służbie dla rozwiązywania ważnych problemów społecznych. I to właśnie jest, jak się wydaje, podstawowa treść więzi ruchów społecznych z edukacją ogólną i zawodową dorosłych.

Henryk Bednarczyk

Instytut Technologii Eksploatacji
w Radomiu

NAUKOWO-METODYCZNE WSPOMAGANIE KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Rozważania o kreowaniu nowych elastycznych systemów kształcenia ustawicznego rozpoczniemy od krótkiego przedstawienia wybranych problemów społeczeństwa postindustrialnego. Społeczeństwo takie od industrialnego różni się tym, że dominuje w nim:

- nie sektor przetwórczy, lecz usługowy,
- nie wykwalifikowana i inżynierska siła robocza, lecz wysoko kwalifikowani specjaliści i naukowcy,
- nie technologia energetyczna, lecz informatyczna,
- nie gra przeciw wytworom techniki, lecz problematyka interpersonalna,
- metodologia nie o charakterze empirycznym i eksperymentalnym, lecz oparta na naukowej teorii,
- nie adaptacja i projektowanie, lecz orientacja na przyszłość i prognozowanie.

Według B. Suchodolskiego – „charakterystycznym znamieniem naszych czasów jest powstawanie i rozwój globalnej cywilizacji – wyznacza je nieustanny rozwój nauki i techniki sieci komunikacyjno-informatyczne, skomplikowane zależności ekonomiczne i polityczne” [1].

Człowiek pozostanie jednak główną siłą motoryczną zmian w coraz bardziej złożonych procesach wytwarzania i usług. Muszą potem ulegać zmianie warunki przygotowania człowieka do nowych sytuacji, a więc system, formy i metody uzyskiwania kwalifikacji zawodowych rozwoju osobowości.

Kształcenie ustawiczne to proces systematycznego uczenia się następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego oraz w okresie po zakończeniu aktywności zawodowej.

Wyraźniejsze oznaki refleksji nad potrzebą dalszego kształcenia, a nawet kształcenia całościowego przypadają, jak pisze Zygmunt Wiatrowski [2], na okres Oświecenia, szczególnie zaś na lata działalności Komisji Edukacji Narodowej. Problematykę tę podejmowali już w 1551 roku Szymon Marycjusz, Grzegorz Piramowicz, Antoni Popławski, Stanisław Konarski, Hugo Kołłątaj, Stanisław Staszic, Ludwik Krzywicki, Helena Radlińska, Władysław Spasowski i wielu innych.

Najbardziej fundamentalnym, aktualnym opracowaniem jest raport UNESCO „Uczyć się, aby być” [3].

Kształcenie ustawiczne obejmuje doksztalcenie i doskonalenie ogólne i zawodowe i często jest określane jako kształcenie dalsze lub permanentne.

„Cele oświaty – stwierdza J. Szczepański – w najszerszym znaczeniu wynikają z celów społeczeństwa. Cele oświaty dorosłych są częścią systemu oświaty tworzonego dla uzupełnienia wykształcenia szkolnego, przekazywania wiedzy naukowej i zawodowej po wyjściu młodzieży ze szkół” [4]. Wydaje się, że cele te ulegają zmianie i raczej nie jest to już tylko uzupełnienie a kontynuacja uczenia się i zdobywania wiedzy i nowych umiejętności. Główne cele oświaty dorosłych ulegały zmianie nawet w okresie ostatnich dziesięcioleci. W Polsce w pierwszej połowie XX wieku przed oświatą dorosłych stały takie zadania, jak walka z analfabetyzmem, zdobycie podstawowego przygotowania zawodowego, dopiero potem zdobywanie coraz wyższego wykształcenia, kwalifikacji, doskonalenia. Dzisiejsza hierarchia zadań oświaty dorosłych to oprócz rozwoju osobowości stała kontynuacja kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego na coraz wyższym poziomie edukacji. Jeśli tak, to oświata szkolna musi przygotować dorosłych również do dalszego aktywnego uczestnictwa w kształceniu, a więc nauczyć uczyć się ciągle. Nowe zadania, ich zasięg powodowany szybkim przyrostem wiedzy i postępu naukowo-technicznego, a co za tym idzie, szybka dezaktualizacja posiadanej wiedzy wymagają kompleksowej zmiany i budowy nowoczesnego systemu kształcenia ustawicznego. Dlatego po analizie aktualnego stanu, problemów wdrożenia nowych technologii i systemów zapewnienia jakości przedstawia niezawodność naukowo-metodycznego wspomaganie budowy elastycznego, otwartego systemu kształcenia ustawicznego.

Edukacja dorosłych w Polsce

Podstawowym aktem prawnym normującym system edukacji dorosłych w Polsce jest Ustawa o systemie oświaty uchwalona przez Sejm 7 września 1992 roku z późniejszymi zmianami. Edukację ogólną i zawodową dorosłych prowadzą szkoły dla dorosłych i instytucje pozaszkolne. Kształcenie dorosłych odbywa się w szkołach podstawowych, zasadniczych, średnich i wyższych.

Pozaszkolne formy kształcenia i doskonalenia ogólnego najczęściej są prowadzone w formie kursów, odczytów, studiów wiedzy specjalistycznej, których celem jest przygotowanie do egzaminów eksternistycznych, egzaminów wstępnych, nauczanie języków obcych bądź rozwój osobowości.

Szczególą rolę spełniają uniwersytety: powszechne, ludowe, robotnicze, dla rodziców i rozwijające się ostatnio uniwersytety III wieku.

Doskonalenie zawodowe w formach pozaszkolnych prowadzą: centra kształcenia ustawicznego, szkoły dla młodzieży i dorosłych, ośrodki szkolenia, doksztalcenia i doskonalenia kadr, instytuty naukowe i ośrodki badawczo-rozwojowe, zakłady pracy, stowarzyszenia, fundacje i osoby fizyczne.

Jedną z interesujących form doskonalenia jest system uzyskiwania specjalizacji zawodowych przez nauczycieli, lekarzy, inżynierów.

W omówionych wcześniej formach kształcenia i doskonalenia funkcjonują również ośrodki specjalne dla niepełnosprawnych. Mimo oczywistej tendencji powoływania coraz to nowych szkół integracyjnych dla młodzieży, placówki szkolnictwa specjalnego będą nadal niezbędne dla ludzi o głębokim braku sprawności fizycznej i umysłowej. Pojawienie się strukturalnego bezrobocia (aktualnie 13,9%) obnażyło braki systemu edukacji dorosłych w Polsce. Jednocześnie uświadomiło jednostkom i społeczeństwu znaczenie wykształcenia, posiadanych kwalifikacji i umiejętności, własnej przedsiębiorczości. Stąd ogromne zwiększenie ilości studentów, słuchaczy różnych form doskonalenia i powstanie ponad 2500 nowych najczęściej prywatnych instytucji edukacyjnych. Rozwój przemysłu edukacyjnego, wytwarzającego środki dydaktyczne nie tylko podręczniki, książki pomocnicze, ale środki multimedialne ułatwia wprowadzenie nowych technologii kształcenia. Znaczna poprawa stanu wykształcenia polskiego społeczeństwa w ostatnich dziesięcioleciach spowodowała, że aktualnie wśród zatrudnionych w gospodarce wykształcenie podstawowe posiada 23,2%, zasadnicze 30,0%, średnie 33,6% i wyższe 13,2 [5].

Struktura wykształcenia bezrobotnych przedstawia się następująco: wykształcenie zasadnicze – 39,0%, podstawowe – 30,9%. A więc mimo ewidentnego wpływu jednak nie stan wykształcenia, a więc i nie struktura kształcenia są główną przyczyną strukturalnego bezrobocia.

Jednocześnie najwyższą efektywnością wśród programów przeciwdziałania bezrobocia (roboty publiczne, prace interwencyjne) charakteryzuje się szkolenie bezrobotnych. Prawie 60% absolwentów kursów organizowanych przez urzędy pracy znajduje pracę [6].

Powszechna lawinowa elektronizacja i komputeryzacja powoduje konieczność organizacji nowych wielkich programów edukacyjnych na miarę podejmowanej wcześniej walki z analfabetyzmem. Programy te muszą być ukierunkowane na ludzi w średnim i starszym wieku.

Powszechnie wdrażany system zapewnienia jakości produkcji zakłada stałą kontrolę na podstawie standardów jakości stosowanych materiałów i urządzeń, a także określa wymogi wymagane procedury systemu. Stąd też obok systemu certyfikacji laboratoriów i producentów funkcjonuje równolegle system certyfikacji personelu. Obiecujące próby wdrożenia takich systemów w edukacji dorosłych można odnotować w przypadku rozwiązań opartych na normach ISO 9000, NVQ – National Vocational Qualifications, TMQ – Total Quality Management.

Kierunki rozwoju kształcenia ustawicznego

Nie ulega wątpliwości, że modernizacja systemu edukacji dorosłych będzie się odbywała na drodze ewolucyjnej z wykorzystaniem dotychczasowej bazy i dorobku programowego, metodycznego. Oświata dorosłych w związku z reformowaniem systemu szkolnego, zwiększenia ilości absolwentów liceum ogólnokształcącego i technicznego zyska nowych słuchaczy, którzy muszą zdobyć zawód i konkretne umiejętności zawodowe.

Będą to absolwenci, którzy posiadają już nowe umiejętności:

- komunikowania się, wyszukiwania i przetwarzania informacji,
- gotowość do akceptacji zmian w otoczeniu,
- samodzielnego podejmowania decyzji,
- korzystania ze swoich praw i obowiązków,
- samokształcenia i samorozwoju,
- porozumiewania się w różnych językach,
- aktywności, zaradności, krytyczności, przedsiębiorczości,
- europejskiego myślenia i poczucia obywatelstwa europejskiego.

Oczywiście są to jeszcze oczekiwania, jednak system edukacji dorosłych musi się do takich słuchaczy i nowych potrzeb dostosować. Z analizy braków i czynników decydujących o zmianach wynikają następujące problemy [6]:

- system edukacji dorosłych jest sztywnym systemem, niewiele różniącym się od systemu kształcenia młodzieży,
- słuchacz dorosły dysponuje różnorodnym doświadczeniem życiowym, zawodowym, które winno być wykorzystane,
- rozwinęły się nowe technologie kształcenia, pakiety edukacyjne, środki komunikacji społecznej,
- zmienia się struktura zajęć dydaktycznych, zmniejszenie tradycyjnych wykładów na rzecz ćwiczeń, pokazów, symulacji komputerowych, samodzielnego dochodzenia,
- zmienia się funkcja nauczyciela z tradycyjnej na rzecz doradztwa i konsultacji,
- porównywanie kwalifikacji, umiejętności wymaga wprowadzenia standardów kwalifikacyjnych.

Wszystko to powoduje ewolucje systemów doskonalenia w kierunku większej otwartości i elastyczności:

- indywidualnej (słuchacza i nauczyciela w ramach systemu programu),
- programu nauczania,
- procesu dydaktycznego,
- drogi edukacyjnej.

Zwiększeniu elastyczności sprzyjają:

- decentralizacja decyzji,
- powiązanie edukacji ze sferą pracy,
- dostępność do edukacji,
- dowolność wyboru dróg i tempa edukacji,
- różnorodność metod nauczania,
- dostosowanie programów nauczania do potrzeb słuchaczy.

Nawet cząstkowe wybrane analizy wykazują, że dla tworzenia elastycznych systemów kształcenia niezbędne są zmiany: prawa oświatowego, naukowe opracowanie podstaw nowych systemów kształcenia, zmian w instytucjach oświatowych, celów kształcenia, struktury systemu kształcenia zawodowego, treści kształcenia i technologii kształcenia.

Na podstawie studiów tendencji rozwojowych techniki i technologii można określić wybrane zależności, które mogą stanowić podstawę budowy elastycznych, modułowych modeli kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Współczesna nauka i technika stwarzają możliwości doskonalenia technologii kształcenia przez zastosowanie kompleksowych technik multimedialnych.

Wszystko to pozwala na zastosowanie nowoczesnych, aktywnych metod nauczania i dalszej indywidualizacji procesu nauczania i uczenia się. Nowe środki komunikacji i zawartość pakietu, którym posługuje się uczeń-student umożliwiają zmianę struktury i proporcji zajęć dydaktycznych, najczęściej umożliwia to ograniczenie wykładu na rzecz pokazu, ćwiczeń oraz doradztwa i konsultacji. Zmienia się funkcja, zakres i forma oceniania. Zmieniają się więc funkcje nauczyciela. Czy nauczyciele i słuchacze posiadają już wystarczającą wiedzę i umiejętności, by właściwie wykorzystać nowe narzędzia, realizować nowe zadania?

Czy system unormowań prawnych edukacji zapewnia wystarczającą jakość i porównywalność uzyskanych kwalifikacji oraz ich zgodność z oczekiwaniami systemów zapewnienia jakości produkcji i usług. Czy modułowy model kształcenia zawodowego ułatwi czy utrudni wdrożenie systemu zapewnienia jakości kształcenia? Czy efekty kształcenia modułowego, kwalifikacje i umiejętności umożliwią sprawną realizację procedur, a więc i funkcjonowanie systemu zapewnienia jakości produkcji i usług?

Naukowo-metodyczne wspomaganie kształcenia ustawicznego

Wielu uczonych twierdzi, że pedagogika jako nauka przeżywa kryzys i nie nadąża za rozwojem nauki, jest często oderwana od społecznego kontaktu, charakteryzuje ją słabość teorii i więzi z praktyką [7], niezbędny jest również metodologiczny przełom [8].

Stan polskiej andragogiki określa szczegółowo Józef Półturzycki [9] wskazując na rozdrobnienie potencjału naukowego i wycinkowość prowadzonych badań. Krytyka ta jest często uzasadniona, często wyraża też nadmierne oczekiwania na szybkie wyjaśnienie zjawisk, procesów. Nauka wymaga jednak również dystansu i czasu. Z drugiej strony problemy przedstawione wcześniej muszą być rozwiązywane.

Skala trudności, zakres oddziaływania stanowią wystarczającą podstawę rozwoju badań naukowych dla naukowo-metodycznego wsparcia rozwijającego się kształcenia ustawicznego w zakresie:

- badań nad człowiekiem dorosłym, przygotowaniem do zmian, wykorzystania posiadanego doświadczenia;
- nowych elastycznych systemów kształcenia ustawicznego;
- nowych technologii kształcenia;
- analiz rynku pracy, motywacji kształcenia;
- systemów zapewnienia jakości (standardy edukacyjne).

Zadań tych nie może realizować rozproszony dziś potencjał naukowy. Celowe jest, jak proponuje wiele środowisk, powołanie Instytutu Edukacji Dorosłych.

W istniejącym systemie badań naukowych konieczna jest organizacja wielkiego programu badawczego, np. strategicznego lub zamówionego i zwiększenie ilości projektów badawczych (grantów). Niezbędna jest również konsolidacja środowiska naukowego, szybsze wdrażanie nowych rozwiązań. Sprzyja temu rozwój wydawnictw i liczne konferencje naukowe.

Nie ulega wątpliwości, że oświata dorosłych, a szczególnie kształcenie i doskonalenie zawodowe dorosłych w Polsce musi ulec przyspieszonej modernizacji. Modernizację tę musi wesprzeć doskonalenie oświaty szkolnej. Kształcenie ustawiczne, a przynajmniej dążenie do kształcenia ustawicznego stają się faktem. Otwartość i elastyczność kształcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych może zapewnić tylko modułowa struktura i organizacja procesu dydaktycznego w połączeniu z nową technologią kształcenia opartą na wykorzystaniu nowych środków komunikacji społecznej i multimedialnych środków dydaktycznych.

Literatura

1. Suchodolski B.: Wzorce kulturowe i humanistyczne treści rozwoju w zb. „O nowoczesny kształt Polski, dylematy rozwojowe na progu XXI wieku”. Raport prognostyczny ZN im. Ossolińskich, Wrocław 1989.
2. Wiatrowski Z.: Podstawy pedagogiki pracy. WSP, Bydgoszcz 1994.
3. Faure E. (red.): Uczyć się, aby być. Warszawa 1975.
4. Szczepański J.: Funkcje stowarzyszeń oświatowych w urzeczywistnieniu celów edukacji dorosłych. Edukacja Dorosłych 2/13, 1996.
5. Kabaj M.: Rynek pracy w Polsce w okresie transformacji gospodarki. Zatrudnienie i bezrobocie. Prognoza do 2000 r. MPiPS, Warszawa 1995.
6. Suchy S.: Jak zdobyć zawód i pracę. ITeE, Radom 1995.
7. Lewowicki T.: O kondycji pedagogiki. Rocznik Pedagogiczny nr 18, 1995.
8. Malewski M.: Badania nad oświatą dorosłych w obliczu metodologicznego przełomu. Szkoły wyższe a edukacja dorosłych. Wydawnictwo A. Marszałek, Toruń 1995.
9. Pólturzycki J.: Pedagogika dorosłych – stan, potrzeby i zadania rozwoju. Rocznik Pedagogiczny nr 18, 1995.
10. Wujek T.: Wprowadzenie do andragogiki. ITeE, Radom 1996.

Edukacja zawodowa dorosłych

Janusz Gęsicki

Ministerstwo Edukacji Narodowej

ROLA SPOŁECZNYCH PARTNERÓW W POLITYCE EDUKACYJNEJ

Podstawową tezę, którą będę się starał tutaj udowodnić jest przekonanie, że wraz ze zmianami politycznymi i gospodarczymi wzrasta rola społecznych partnerów w programowaniu oraz prowadzeniu polityki edukacyjnej.

Punktem wyjścia będzie propozycja Stanisława Ossowskiego, który wyróżnił cztery typy ładu społecznego.

Pierwszy typ – „ład przedstawień zbiorowych” – polega na bezrefleksyjnym podporządkowaniu się jednostek i grup społecznym tradycyjnym zwyczajom i normom postępowania. Jest to najczęściej konformizm motywowany religijnie lub odwołujący się do utrwalonych w kulturze wartości i wzorców postępowania.

Drugi typ ładu – „porządek policentryczny” – opiera się na przekonaniu, że przy respektowaniu pewnych wspólnie podzielanych reguł gry, interakcje między jednostkami i grupami prowadzą w naturalny sposób do równowagi społecznej. Z tego przekonania wyrastają liberalne koncepcje państwa jako „nocnego stróża” i zaufanie do „niewidzialnej ręki rynku”.

Trzeci typ ładu – „porządek monocentryczny” – polega na podporządkowaniu się jednostek i grup poleceniom płynącym z jednego centrum decyzyjnego. W systemie tym posłuszeństwo jest najczęściej wymuszane przez odpowiedni aparat będący w dyspozycji owego centrum.

Stanisław Ossowski obrazowo opisał te typy: „Jeżeli tradycyjny zbiorowy taniec plemienny wykonywany bez wodzireja symbolizuje nam pierwszy typ zbiorowego zachowania się, jeżeli dansing wielkowiejski – gdzie poszczególne pary tańczą, każda po swojemu, zaczynają i kończą w dowolnych momentach, a ich poruszanie się reprezentuje interferencję działań indywidualnych, to przykładem

analogicznym trzeciego typu zbiorowego działania będzie musztra na dziedzińcu koszarowym”¹.

Tym trzem typom ładu społecznego przeciwstawiany jest „system porozumień”, w którym „idzie o rozwiązanie konfliktu między efektywnością jednolitego kierownictwa i humanistycznymi wartościami policentryzmu”². Polega on na sieci wielostopniowych negocjacji i porozumień między jednostkami i grupami, na których opiera się więź społeczna.

Poszczególnym typom ładu społecznego można przyporządkować typy przystosowania jednostkowego i kultury moralnej. Warunkują one, w sensie tworzenia możliwości – obszaru, pojawianie się różnych typów pedagogii oraz odpowiadających im typów polityki edukacyjnej. Szerzej na ten temat piszę gdzie indziej³, w tym miejscu przypomnę jedynie podstawowe konkluzje z analizy tych współzależności.

Ład przedstawień zbiorowych z definicji zakłada monizm aksjonormatywny, któremu przyporządkowana jest refleksja i praktyka pedagogiczna. Bezdyskusyjność w sferze aksjologii spycha pedagogikę do poziomu instrumentalnego. Przy czym jest to instrumentalizm funkcjonalny podporządkowany realizacji powszechnie podzielanych wartości i celów. Powszechnie podzielane wartości i cele powodują, że jednostki motywowane są do działań za pomocą mechanizmów wewnątrzsterownych. Natomiast struktura społeczna na ogół ma charakter hierarchiczny z jasno określonymi regułami awansu uświęconymi tradycją.

W tych warunkach polityka edukacyjna ma charakter reprodukcyjny, konserwujący *status quo*. Oparta jest ona na konsensusie wyrastającym z tradycji kulturowej.

Inaczej wygląda sytuacja w warunkach ładu monocentrycznego. Tutaj również nie ma miejsca na dyskusje aksjologiczne. Jednak nie ze względu na powszechną akceptację i wynikający z tego konsensus aksjonormatywny, tylko ze względu na zdolność centrum decyzyjnego do narzucania rozwiązań w tym zakresie. W rezultacie takiego wymuszonego monizmu działalność pedagogiczna ogranicza się również do poziomu instrumentalnego. Przy czym jest to instrumentalizm manipulacyjny. Jego manipulacyjność wynika z faktu istnienia pewnych niejawnych przedzałożeń i konieczność „naginania” nieprzekonanych do obowiązującej doktryny. Taka sytuacja rodzi anomię, gdyż narzucony system aksjonormatywny spełnia funkcje regulacyjne pod sankcją centrum decyzyjnego. Nie jest elementem wewnątrzsterownych zachowań jednostek, które kierują się orientacją radarową nastawioną na doraźne unikanie przykrości i maksymalizowanie korzyści.

Struktura społeczna, podobnie jak w ładzie przedstawień jest również zhierarchizowana, lecz ze względu na alienację centrum decyzyjnego, które nie może odwołać się do powszechnie akceptowanego systemu wartości, znikają pośrednie szczeble komuni-

¹ O osobliwościach nauk społecznych. W: Dzieła, t. IV, PWN, Warszawa 1967, s. 174.

² Tamże, s. 193.

³ Patrz: J. Gęsicki: Typy ładu społecznego i odpowiadające im pedagogie oraz typy polityki edukacyjnej. W: Acta Universitatis Nicolai Copernici. Zeszyt 285. 1994.

kacji społecznej. Pojawia się tzw. luka mezzostrukturalna⁴. W rezultacie mamy do czynienia z układem dwubiegunowym. Gdzie z jednej strony występuje centrum decyzyjne, z drugiej zaś amorficzne społeczeństwo.

W tych warunkach polityka edukacyjna ma charakter dekretacyjno-konstrukcyjny. Każdy krok aktorów dramatu oświatowego jest programowany w centrum i przekazywany do realizacji w formie obowiązującego prawa.

W przypadku ładu policentrycznego możliwe jest odejście od pedagogiki instrumentalnej. Przy czym jest to tylko uwolnienie takiej możliwości. Ponieważ mamy tu do czynienia ze strukturą społeczną o charakterze federacji nieskoordynowanej, gdzie centrum decyzyjne albo nie istnieje, albo ingeruje tylko w skrajnych przypadkach („nocny stróż”). Rodzi to pluralizm bezdyskursywny i wybór pedagogii jest sprawą lokalną, każde rozwiązanie jest więc możliwe. Możliwe jest również współistnienie sprzecznych ze sobą celów i strategii edukacyjnych. Rodzi to anomię, w której jedyną rozsądną orientacją indywidualną jest orientacja radarowa.

W tych warunkach niemożliwe jest prowadzenie ponadlokalnej, spójnej polityki edukacyjnej.

Pluralizm aksjonormatywny i skoordynowana polityka oświatowa oparta na pedagogii nieinstrumentalnej możliwa jest w zasadzie jedynie w społeczeństwach opartych na ładzie porozumień. W społeczeństwach tych istnieje bowiem wynegocjowany system wspólnych wartości będących żyroskopem zachowań jednostkowych, wokół których możliwe są indywidualne lub grupowe, wariacje norm i zachowań. Jednostka ma poczucie zakorzenienia w strukturach grupowych lokalnych, regionalnych i państwowych, gdyż w każdej z nich ma możliwość uczestnictwa i każda z nich pełni określone (wynegocjowane) funkcje społeczne.

W tych warunkach polityka oświatowa w ramach uzgadnianych prawie struktur i reguł gry sprowadza się do generowania ofert, upowszechniania innowacji i regulowania konfliktów.

W okresie PRL-u dominował porządek monocentryczny przybrany początkowo w kostium ideologicznych „przedstawień zbiorowych”. Elementy tego kostiumu stopniowo opadały i gdy stały się zaledwie wstydliwie podtrzymywanym listkiem figowym – „nieomyślne centrum” znające tajemnicę „dobra powszechnego”⁵ zdecydowało się na zmianę typu ładu społecznego. Zgoda na system porozumień doprowadziła do okrągłego stołu i transformacji ustrojowej.

Zmiana ustrojowa ma istotne znaczenie dla polityki edukacyjnej.

W warunkach ładu monocentrycznego dominuje polityka dekretacyjno-konstrukcyjna. Wynika ona z fetyszyzacji narzędzi kierowania. Polega „(...) na traktowaniu różnych instytucji i zależności jako danych, nie podlegających weryfikacji i zmianie, takich do których należy się dostosować (...). Istotnym elementem takiego

⁴ Patrz: S. Nowak: System wartości społeczeństwa polskiego. W: Studia Socjologiczne nr 4. 1979.

⁵ Patrz: J. Strzelecki: Socjalizmu model liryczny. W: O społeczeństwie i teorii społecznej. Pod red. E. Mokrzyckiej, M. Ofierskiej, J. Szackiego. Warszawa 1985.

podejścia, jest przekonanie, że dla każdej kwestii (...) istnieje jedno najlepsze «jedynie słuszne» rozwiązanie, jedna formułka»⁶. Przejawem takiego podejścia jest mnożenie przepisów, zarządzeń i dyrektyw – dekretowanie wszystkich poczynań szkoły.

Taki model zarządzania oświatą zgodny był z logiką ówczesnego systemu politycznego, w którym:

- życie społeczne było zetatyzowane i nawet dominująca partia polityczna została upaństwowiona, w tej sytuacji wszelkie ewentualne grupy nacisku były albo licencjonowane przez aparat państwowy, albo w tym aparacie usytuowane,
- ograniczenie i państwowa reglamentacja dyskursu publicznego nie pozwalały ujawnić się różnorodnym interesom grupowym, wszelkie konflikty ujawniały się więc w formie pozasystemowych manifestacji i przybierały postać ostrego kryzysu politycznego.

Obecnie model polityki edukacyjnej zbliża się do modelu negocjacyjno-ofertowego opartego na założeniu, że w pedagogice, w kształceniu mamy do czynienia z wiedzą nietechnologiczną (nieinstrumentalną). W odróżnieniu od wiedzy technologicznej, która musi okazać się skuteczna, aby mogła być stosowana, upowszechnienie wiedzy nietechnologicznej jest warunkiem skutecznych działań, nie zaś ich następstwem⁷. Upowszechnienie to przyjmuje postać dyskursu różnorodnych ofert edukacyjnych (programowych, metodycznych, organizacyjnych i in.). Takie założenie powoduje, że obieg informacji w systemie edukacyjnym jest drożny zarówno pionowo w obie strony, jak i poziomo. Przy czym w obiegu tym ważną rolę odgrywają negocjacje między wszystkimi uczestnikami dramatu oświatowego, którzy mają zagwarantowaną autonomię i prawo wyboru z zestawu uzgodnionych ofert.

Prowadzenie polityki edukacyjnej polega obecnie na ścieraniu się interesów różnych grup społecznych. W związku z tym warto zastanowić się nad tym kto uczestniczy w tej grze, kto może w niej uczestniczyć i kto powinien w niej uczestniczyć.

Dobrym punktem wyjścia mogą być opisane przez Jana Szczepańskiego, bariery, na jakie napotykały reformy oświatowe⁸. Nie ograniczę się tutaj do zreformowania poglądów Jana Szczepańskiego. Jego analizy dotyczą czasów PRL. Postaram się więc dodać aktualny komentarz. Rozbuduję więc opis barier pokazując, jak zmieniają się w toku transformacji ustrojowej.

Pierwsza bariera związana jest z funkcjonowaniem administracji oświatowej, której funkcjonariusze lękają się utraty stanowisk i wpływów.

Decentralizacja zarządzania, delegowanie uprawnień dyrektorom szkół, samorządom gminnym w sposób oczywisty ogranicza kompetencje wyspecjalizowanej administracji oświatowej. Wiąże się to ze zwolnieniami z pracy jednych, zmianą zakresów obowiązków innych pracowników. Trzeba przyznać, że mogło to rodzić poważne konflikty. Ewolucyjny, etapowy charakter tych zmian pozwolił jednak na stopniowe dosto-

⁶ J. Beksiak: *Spoleczeństwo gospodarujące*. PWN, Warszawa 1972, s. 94.

⁷ Patrz: S. Rainko: *Świadomość i historia*. Czytelnik, Warszawa 1978, s. 57–70.

⁸ Patrz: J. Szczepański: *Refleksje nad oświatą*. PIW, Warszawa 1973, s. 116–117.

sowywanie się administracji bez drastycznych konfliktów. Nie wydaje się, aby była ona hamulcem tych procesów. Chociaż wielu jej funkcjonariuszy znalazło się na rozstaju kariery zawodowej.

Druga – to organizacje nauczycielskie dbające, aby przebieg reform nie naruszył interesów tej grupy zawodowej. Wyraźnie zaznaczyło się to w ostatnich latach w postawie nauczycielskich związków zawodowych. Początkowo ujawnił się konflikt interesów między Ministerstwem Edukacji Narodowej a Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, następnie między ZNP a lobby samorządowym.

Na początku lat dziewięćdziesiątych ZNP skutecznie zablokował zmiany w tzw. Karcie Nauczyciela. Nie doszło nawet do jej włączenia bez zmian do ustawy o systemie oświaty. Pozostała odrębnym aktem prawnym regulującym prawa i obowiązki pedagogicznych pracowników oświaty. Ten sukces związkowcy odnieśli w kontaktach z ministerstwem edukacji narodowej. W międzyczasie wyrosła nowa siła społeczna ważna w polityce oświatowej – samorządy lokalne. Związane to było z przejmowaniem prowadzenia szkół przez gminy. Jak ostry był to konflikt, świadczy ultimatywny ton warunków, jakie samorządy stawiały. Zostały one sformułowane 8 maja 1993 roku na spotkaniu wójtów, burmistrzów i prezydentów w Poznaniu. Sprowadzały się one do tego, aby⁹:

- płace nauczycieli plus ich pochodne, jak również inne zobowiązania i konsekwencje finansowe, wynikające z Karty Nauczyciela, pokrywane były bezpośrednio z budżetu państwa, poza subwencją oświatową,
- przygotowano uregulowania tytułów własności gruntów i nieruchomości szkół, na mocy których Skarb Państwa stałby się ich hipotetycznym właścicielem, co umożliwi komunalizację z mocy prawa,
- tak skonstruować subwencje oświatowe, by ich wysokość umożliwiała utrzymanie i prowadzenie wszystkich typów szkół podstawowych (pokrywając ich realne koszty) we wszystkich typach gmin,
- przyjęcie nastąpiło bez zobowiązań materialnych powstałych przed 1 stycznia 1994 roku, czyli bez zadłużeń,
- przejęte były wyłącznie szkoły, bez ZEAS-ów, co nie wyklucza zatrudnienia części pracowników tych zespołów,
- przejęto szkoły w drodze przekazania protokołem zdawczo-odbiorczym zawierającym m.in. załączniki określające stan techniczny obiektów i wyposażenia oraz inwentaryzujące inwestycje w trakcie realizacji,
- dokończone zostały w dotychczasowym trybie inwestycje realizowane aktualnie przez kuratoria, czyli – jeśli kuratoria rozpoczęły jakąś inwestycję, to powinny ją skończyć.

Trzecia wyróżniona przez Szczepańskiego bariera – to opory wyższych uczelni, w których zatrudnieni są profesorowie przywiązani do tradycyjnego systemu szkolnictwa.

⁹ Podaję za: M. Pomianowska: Jak pies do jeża. W: „Głos Nauczycielski”, nr 22, 1993.

Warto dodać, że właśnie w tych środowiskach naukowych przygotowywane są koncepcyjne założenia reform.

Warto tutaj powiedzieć, że opór środowisk naukowych wynika z interesów. Na przykład zmiany programowe polegające na łączeniu przedmiotów w bloki lub ograniczeniu godzin jakiegoś przedmiotu mogą oznaczać zmiany w organizacji kształcenia nauczycieli. Mogłoby to naruszyć strukturę uczelni i utrwaloną w tradycji hierarchię.

Skoro już mowa o kształceniu nauczycieli, to od wielu lat nie może doczekać się realizacji postulat przygotowywania ich do nauczania dwóch przedmiotów. Pozwoliłoby to na bardziej elastyczne zatrudnianie nauczycieli i lepsze wykorzystanie ich kwalifikacji. Wymagałoby to jednak opracowania nowych programów studiów, tworzenia kierunków międzywydziałowych. Uczelnie wyższe, które wywalczyły sobie autonomię niechętnie podejmują to wyzwanie. Wymagałoby to bowiem zmiany utrwalonych tradycją struktur. Być może wymuszą to niepaństwowe szkoły wyższe, które stają się znaczącą siłą w kształceniu nauczycieli.

Czwarta bariera tkwi w strukturach gospodarczych, które szukają wyłącznie zaspokojenia własnych bieżących potrzeb i żądają, by szkolne systemy także kierowały się wyłącznie tymi bieżącymi interesami. W tym zakresie czekają nas chyba największe zmiany, zwłaszcza w odniesieniu do szkolnictwa zawodowego i edukacji ustawicznej.

Szczególnie widocznym objawem niedostosowania rozwiązań systemowych do nowych wyzwań w okresie przejściowym do gospodarki rynkowej było powszechne zrywanie związków: szkoła zawodowa – zakład pracy. Związki te oparte były na podstawach prawnych gospodarki centralnie sterowanej, a także polegały na wzajemnym zainteresowaniu współdziałaniem w warunkach braku rąk do pracy i niedostatku towarów (chętnie zatrudnianie młodocianych pracowników, kooperacja zakładów pracy z warsztatami szkolnymi itp.). Przestały prawie całkowicie funkcjonować po uzyskaniu pełnej samodzielności przez przedsiębiorstwa i w warunkach spadku produkcji. Wyrażało się to zwłaszcza rezygnacją zakładów pracy z prowadzenia szkół przyzakładowych oraz odmową zawierania ze szkołami i młodocianymi umów o praktyczną naukę zawodu. Konsekwencją tego była konieczność zwiększenia liczby uczniów realizujących program kształcenia praktycznego w warsztatach szkolnych, co w warunkach niedostatecznej bazy tych placówek i ograniczonych możliwości produkcyjnych wpłynęło negatywnie na poziom kształcenia praktycznego.

Częściowe rozwiązanie tej kwestii uzyskano przez zapis w rozporządzeniu Rady Ministrów w sprawie organizowania i finansowania praktycznej nauki zawodu umożliwiający szkołom zawodowym posiadającym środki finansowe zlecanie zakładom pracy organizowania kształcenia praktycznego, jako płatnej usługi edukacyjnej. Rozwiązanie to traktowane jest jednak tymczasowo. Rozwiązaniem docelowym powinno być zastosowanie ulgi podatkowej dla zakładów pracy podejmujących się zadań edukacyjnych.

Do sprawy udziału pracodawców w procesach edukacyjnych jeszcze powrócę.

Ostatnią wymienioną przez J. Szczepańskiego barierą reform oświatowych jest hamowanie ich z przyczyn religijnych, ideologicznych czy politycznych, wynikających z interesów klasowych ugruntowanych przez istniejące systemy szkolne.

Była to oczywista bariera, która wyznaczała granice dopuszczalnych reform w okresie PRL. Chociażby w zakresie programów nauczania historii, języka polskiego i wiedzy o społeczeństwie. Sankcjonowane ideologicznie ograniczenia polityczne nie pozwalały również na decentralizację zarządzania, na pluralizm programowy.

Współcześnie również mamy do czynienia ze sporem oświatowym motywowanym ideologicznie i religijnie. Dotyczy on modelu edukacji seksualnej. Ściera się tutaj wizja liberalna (laicka) z katolicką. W rezultacie szkoła ucieka od tej problematyki i nie przygotowuje odpowiednio do życia seksualnego, rodzicielstwa i założenia rodziny.

W zakończeniu niniejszego artykułu pragnę zwrócić uwagę na cztery kategorie społecznych partnerów administracji, których rola w kreowaniu polityki oświatowej będzie w najbliższych latach rosła. Są to:

- samorządy terytorialne,
- profesjonalne organizacje nauczycielskie,
- pozarządowi organizatorzy oświaty,
- pracodawcy.

Rola samorządów terytorialnych rośnie w związku z przejmowaniem przez nie funkcji organu prowadzącego szkoły. Nie odbywa się ten proces bez konfliktów, rozczarowań i błędów. Niemniej widać już teraz, że samorządy twardo walczą o godne finansowanie zadań oświatowych. Mając więcej instrumentów nacisku niż administracja oświatowa, są w stanie skuteczniej egzekwować środki budżetowe. Należy oczekiwać, że następnym krokiem będzie dbałość o jakość kształcenia w szkołach samorządowych. Przejawiać się to będzie wzbogacaniem oferty edukacyjnej szkół, inwestowaniem w doskonalenie zawodowe nauczycieli oraz stymulowaniem postępu pedagogicznego.

Od kilku lat obserwujemy powstawanie stowarzyszeń nauczycielskich. Niektóre z nich mają już nawet spory dorobek. Na przykład Stowarzyszenie Nauczycieli Matematyki opracowało własną, interesującą propozycję programu tego przedmiotu. Inne stowarzyszenia również włączają się w prace nad reformą programową. Rodzi to nadzieję na odejście od encyklopedycznych, przeładowanych programów. Sprzyjać będzie integracji międzyprzedmiotowej i odejściu od akademizmu polegającego na odwzorowaniu w szkolnej edukacji uniwersyteckich dyscyplin naukowych. Dotychczasowe doświadczenia związane z udziałem nauczycieli w pracach programowych są wielce obiecujące. Przy czym dotyczy to nie tylko kształcenia ogólnego, ale również wielu przedmiotów zawodowych.

Jeżeli chodzi o pozarządowych organizatorów oświaty, to szczególną ich rolę upatruję w zakresie edukacji ustawicznej. Jest to bowiem ten segment systemu edukacyjnego, który uległ daleko idącemu urynkowieniu. Możemy już śmiało mówić, że powstał rynek usług edukacyjnych. Powstał on w dużej mierze żywiołowo i teraz należałoby się zastanowić nad mechanizmami jego regulacji. Czy ma on być oparty wyłącznie na zasadach komercyjnych? Odpowiedzi na to pytanie szukać należy w toku negocjacji administracji oświatowej ze znaczącymi usługowcami funkcjonującymi na tym rynku.

Jeżeli nie ma to być „niewidzialna ręka rynku”, to kto i na jakich zasadach powinien tutaj ustalać reguły gry? Jaka powinna być rola państwa w tym zakresie, a jaka partnerów społecznych?

Warto w tym miejscu wspomnieć, że Ministerstwo Edukacji Narodowej proponowało wprowadzić do Ustawy o systemie oświaty zapisy mówiące o kategoryzacji placówek świadczących usługi edukacyjne. Nie zostało to jednak zaakceptowane przez Sejm. Można do tego pomysłu wrócić przy okazji opracowywania Ustawy o edukacji dorosłych. Dobrze byłoby, gdyby partnerzy społeczni wypowiedzieli się na ten temat i gdyby uczestniczyli w opracowywaniu kryteriów oceny usługodawców oraz mieli znaczący udział w procedurze nadawania kategorii.

Reforma kształcenia zawodowego i ustawicznego jest niemożliwa bez udziału pracodawców. To oni przecież są odbiorcami „produkcji” szkół i placówek oświatowych. Szczególnej roli pracodawców należy upatrywać w dwóch dziedzinach:

- finansowania zadań oświatowych,
- tworzenia programów kształcenia.

Pisałem już o wycofywaniu się pracodawców (przedsiębiorstw) z partycypacji w realizacji kształcenia zawodowego. Zgodnie z logiką nowego systemu gospodarczego zachętą powrotu do tych zadań może być proedukacyjny system podatkowy. Dobrym rozwiązaniem byłoby stworzenie celowego funduszu przeznaczonego na doksztalcenie i doskonalenie zawodowe pracowników. Pewne jaskółki powrotu zainteresowania pracodawców szkolnictwem zawodowym już obserwujemy. Dotyczy to zwłaszcza rzemieślników, bankowców i producentów materiałów budowlanych.

Szczególnie ważny jest udział pracodawców w pracach programowych. Wymaga to jednak zmian prawnych. W dotychczasowym systemie partnerem Ministra Edukacji Narodowej w modelowaniu zawodów szkolnych i tworzeniu programów kształcenia są ministrowie resortów gospodarczych. Było to dobre rozwiązanie, gdy głównym pracodawcą było państwo. Teraz jednak to nie ministrowie są pracodawcami, tylko inne podmioty gospodarcze funkcjonujące na rynku pracy. One właśnie muszą mieć wpływ na to, w jakich zawodach się kształci i według jakich programów. Podstawowa trudność polega na słabym zorganizowaniu się pracodawców. Trudno znaleźć partnerów do prac programowych. Być może Ustawa o samorządzie gospodarczym zmieni ten stan rzeczy. Pojawi się silny, dobrze zorganizowany partner społeczny reprezentujący pracodawców.

Wiąże się to ze zmianą samego „programotwórstwa” w obszarze kształcenia zawodowego. Punktem wyjścia tych prac nie powinny być dość ogólnikowe opisy zawodów czy też charakterystyki sylwetki zawodowej absolwenta, lecz standardy kwalifikacji zawodowych precyzujące umiejętności niezbędne w danym zawodzie. Przy czym szerokoprofilowy zawód może zawierać w sobie kilka standardów kwalifikacyjnych. Otwiera to możliwość wprowadzania do użytku szkolnego programów o budowie modułowej. Kształcenie polegałoby na zaliczaniu kolejnych modułów, czyli nabywaniu kolejnych kwalifikacji określonych odpowiednim standardem. Modułowe kształcenie zawodowe, zorganizowane wokół standardów kwalifikacji zawodowych, jest dobrą

podbudową do kształcenia ustawicznego w toku kariery zawodowej. Każdy pracownik może wówczas uzupełnić swoje kwalifikacje o brakujące moduły lub – na podobnej zasadzie – poszerzać swoje kompetencje zgodnie z wymaganiami pracodawcy.

Ten tryb kształcenia wymaga, aby programy nauczania powstawały w trójce: pracodawcy–naukowcy–nauczyciele. Zadaniem pracodawców byłoby określanie zapotrzebowania na poszczególne kwalifikacje zawodowe. Naukowcy na podstawie badań zawodoznawczych, których *nota bene* współcześnie w naszym kraju się nie prowadzi, określali standardy kwalifikacyjne, inspirowaliby modelowanie zawodów. Nauczyciele natomiast przekładaliby to na język programów kształcenia i opracowywaliby obudowę metodyczną.

Istotnym elementem tej filozofii kształcenia zawodowego jest również i to, że egzaminy kwalifikacyjne odbywają się przed komisjami niezależnymi od szkół, czy innych organizatorów kształcenia. W komisjach tych decydującą rolę odgrywać będą właśnie pracodawcy.

Jak widać w przyszłościowym modelu kształcenia zawodowego, ogromną rolę mają do spełnienia pracodawcy, którzy powinni współpracować ze środowiskami naukowymi oraz nauczycielami.

W niniejszym artykule zasygnalizowałem jedynie teoretyczne i praktyczne problemy związane z udziałem partnerów społecznych w kreowaniu polityki edukacyjnej. Sprawy, o których pisałem, mają swoją krótką historię, która nie zawsze dostarcza dobrych doświadczeń. Logika zmian systemowych każe jednak przypuszczać, że to co najciekawsze, jest jeszcze przed nami. I to nawet nie jutro, ale pojutrze. W tej perspektywie warto myśleć proponując dzisiaj rozwiązania prawne, organizacyjne oraz finansowe. Do takiego myślenia namawiam czytelników niniejszego artykułu.

Stanisław Kaczor

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

EDUKACJA ZAWODOWA DOROSŁYCH W ROZWOJU

Wstęp

Termin „edukacja dorosłych” zdominował przez lata używane pojęcie „oświata dorosłych”. Jest to zapewne wynik kontaktów ze światem, opanowywania języków zachodnioeuropejskich oraz dążeń świadomych lub nie do swoistych unifikacji w nazwach, być może dla skuteczniejszego porozumiewania się.

Gdy dodajemy przymiotnik „zawodowa”, to świadomie zawężamy pole zainteresowań, a jednocześnie przyjmujemy zobowiązania zajęcia się sprawą głębiej i precyzyjniej. Jednocześnie przymiotnik ten skłania nas bardziej w kierunku praktyki, gdyż życie zawodowe człowieka, to przede wszystkim praktyka, przekształcanie rzeczywistości.

Zgodnie z tytułem artykułu mamy jeszcze zastanawiać się nad usytuowaniem wspomnianej edukacji zawodowej dorosłych w rozwoju, a więc brania pod uwagę tego, co się dzieje w życiu, w terażniejszości z wyobrażaniem sobie przyszłości.

Czym jest bowiem terażniejszość? Według światowej sławy uczonego, zmarłego w 1994 roku Karla R. Poppera, jest ona ciągłym procesem aktualizacji skłonności albo zamrażania i krystalizowania skłonności. A czym jest przyszłość? Według mniemań tego samego uczonego jest ona aktywnie obecna w każdym momencie z wieloma jej konkurencyjnymi możliwościami. Porównuje je Popper do przyrzeczenia, pokusy lub powabu. Jego zdaniem nie ciosy od tyłu, z przeszłości, popychają nas, lecz siły przyciągania, pokusy przyszłości i ich konkurencyjne możliwości pociągają nas ku sobie. Dzięki temu życie i cały świat stale się rozwija.¹

Jeszcze jedna konsekwencja ograniczenia się do edukacji zawodowej w ścisłym znaczeniu tego słowa. Pozostawiamy poza terenem naszych rozważań takie kwestie związane z życiem zawodowym, jak funkcjonowanie człowieka w rodzinie, w sąsiedztwie lub w życiu obywatelskim. Nie są one wyizolowane z kręgu umiejętności zawodowych głównie ogólnych, ale i specjalistycznych. Człowiek bowiem jest jednością i tylko ze względu na potrzebę głębszego ujęcia danej kwestii abstrahujemy od całości.

Funkcjonowanie edukacji zawodowej dorosłych

Podobnie jak człowiek dorosłym się staje, również dorasta do życia zawodowego. Można powiedzieć, że rozwój zawodowy kończy się dopiero wtedy, gdy jednostka świadomie lub z przyczyn od niej niezależnych porzuca pracę zawodową i żyje raczej wspomnieniami.

Podobnie jak nowe epoki, ustroje wyrastają w poprzednich, tak i wchodzenie w zawód, w pracę zawodową odbywa się stopniowo. Nieprzypadkowo w pedagogice pracy wyodrębnione zostało wychowanie przedzawodowe. Jest ono procesem wielce złożonym zarówno w kontekście kształcenia jako dzieła instytucji wyspecjalizowanych, jak i socjalizacji, która jest w całej biografii człowieka. Gdy spoglądamy na proces kariery zawodowej od tej strony, to niezbędne jest uświadomienie sobie złożoności poszukiwań miejsca w życiu. Niejednokrotnie będzie to droga prób i błędów, kluczenia, powracania do zamierzeń wcześniej pojawiających się. Innym razem będzie to postępowanie pod wpływem zdarzeń zachodzących w otoczeniu przypadkowo, np.

¹ Por. K.R. Popper, Świat skłonności. Kraków 1996, s. 28–31.

przez spotkanie szczególnie interesującego człowieka, tradycji rodzinnej itp. Możemy w tych przypadkach mówić o swoistej orientacji do życia zawodowego.

O ile jeszcze nie tak dawno orientację zawodową i szkolną lub tylko tę ostatnią wiązano ze szkołą podstawową i średnią ogólnokształcącą oraz rodziną, wspieranymi przez instytucje różnych poradni wychowawczo-zawodowych, to współcześnie zwyciężać się wydaje przekonanie o niezbędności orientacji całościowej związanej z karierą zawodową.

Na tę okoliczność powstały różne instytucje i osoby zawodowo wyspecjalizowane w poradnictwie i doradztwie zawodowym. Dotyczy to zarówno okresu przygotowywania się ściśle do zawodu, jak też w toku jego wykonywania, ewentualnych zmian i procesów utrzymania się w zawodzie.

Są to procesy edukacyjne wielce złożone i na dobrą sprawę nie mające jeszcze rozwiniętych teorii, szczególnie pedagogicznych. Większe osiągnięcia ma tutaj psychologia i socjologia oraz medycyna, mniejsze, jak się wydaje pedagogika, a w niej subdyscypliny andragogika i pedagogika pracy.

Zdobycie kwalifikacji i kompetencji wyjściowych i wchodzenie w zawód nie kończy lub nie powinno kończyć kontaktów jednostki z edukacją zawodową. Niezależnie od wieku, w momencie podjęcia pracy zawodowej, jednostka uniezależnia się na ogół materialnie od dotychczasowych chlebodawców i w tym sensie staje się osobą dorosłą. Od niej zależeć będzie, na ile uświadamia sobie, że teraz dopiero nabiera znaczenia istota kształcenia ustawicznego, jako idei nieustannego baczenia na rozwój m.in. w zakresie pracy zawodowej.

W tym momencie warto zatrzymać się nad nowoczesnymi systemami wspomagania pracowników przez służby szkoleniowe (a może lepiej mówić o służbach wychowawczych lub oświatowych) w wielu zakładach pracy. Zadanie ich polega na tym, aby stwarzać takie warunki dla poszczególnych jednostek, aby mogły najpełniej rozwijać swoje możliwości, a przez to w największym stopniu być użytecznymi zakładowi pracy.

Możemy zatem mówić o funkcjonowaniu edukacji zawodowej dorosłych w kontekście jednostek, a więc zgodnie z zasadą indywidualizacji.

Coraz częściej zakłady pracy ubiegają się o certyfikaty zgodne z normami międzynarodowymi. Stawiają one szereg wymagań w stosunku do przedsiębiorstw, które w sposób naturalny przekładają się na konkretnych pracowników. I tutaj od razu w sposób bardzo konkretny wchodzimy w funkcjonowanie edukacji zawodowej dorosłych. Wspomaga ona właściwie od pierwszego dnia pracy rozwój pod względem funkcjonowania na stanowisku pracy jak też rozwojowo, to znaczy w kontekście możliwie najlepszego wykorzystania w przyszłości. Jest to proces uzyskiwania dodatkowych umiejętności a przez to kompetencji, a więc uprawnień do ich wykonywania.

Na przykładzie Stoczni Szczecińskiej, która uzyskała certyfikat według norm międzynarodowych można powiedzieć, że podlegają certyfikacji następujące systemy jakości:

1. Model zapewnienia jakości w projektowaniu (konstruowaniu, produkcji, instalowaniu i serwisie).

2. Model zapewnienia jakości w produkcji i instalowaniu.
3. Model zapewnienia jakości w kontroli i badaniach końcowych.

Określenie w procedurach systemu jakości (instrukcje robocze, formularze, raporty) wymagań od każdego pracownika, nakazuje jednostkom wyciągnięcie wniosków z idei ogólnych i bardziej szczegółowych kształcenia ustawicznego. Mamy tu na uwadze po pierwsze, że każdy musi uczyć się całe życie i po drugie, że wszedł w momencie podjęcia pracy zawodowej na swoją odpowiedzialność w okres dalszego kształcenia. To ostatnie pojęcie najczęściej odzwierciedla w polskich warunkach praktyczną stronę idei edukacji permanentnej.

Bardzo nowoczesnymi przedsiębiorstwami w polskich warunkach są lub szybko się stają banki. Można o wielu powiedzieć, że są nie tylko instytucjami finansowymi, ale również wielkimi społecznościami edukacyjnymi. Wszyscy bowiem podlegają obowiązkowi ciągłego doskonalenia, które wynikają z procesów zmian, jakie zachodzą w życiu gospodarczym, m.in. wynikają z procesów przystosowań do wymagań norm europejskich lub nawet światowych.

Obracaliśmy się przed chwilą w tej części edukacji zawodowej dorosłych, którą bliżej określamy terminem doskonalenie zawodowe.

Potrzeba ta wynika jak wiadomo z przyczyn zewnętrznych i wewnętrznych. W pierwszym przypadku nakazują doskonalenie zmiany w technice, technologiach, organizacji pracy, wymogach ekologicznych itp. W drugim natomiast z potrzeb lepszego, dającego większe zadowolenie funkcjonowania w zawodzie. O ile pierwszemu zagadnieniu zależności poświęcamy z zasady wiele miejsca, to drugiemu poświęcamy jakoś mniej uwagi. A przecież zadowolenie jest stanem po zaspokojeniu potrzeby. Ale jednocześnie trzeba podkreślić, że niejednokrotnie wyrzeczenie jest koniecznym warunkiem zadowolenia. Gdy mówimy o wyrzeczeniach, to dotyczy poświęcenia czasu na dalsze kształcenie kosztem, być może, kuszących przyjemności innego rodzaju².

Doskonalenie w pedagogice pracy, głównie dzięki rozważaniom T.W. Nowackiego związane jest do dziś z osiągnięciem mistrzostwa. Jawi się jednak pytanie, czy można dojść do niego, w sytuacjach ciągłych zmian? Prawdopodobnie z mistrzostwem będziemy mieli do czynienia w sensie formalnym, a więc zdobywaniem dyplomu mistrzowskiego i jako drogi w osiągnięciu doskonałości.

Po przemianach ustrojowych w Polsce pojawił się dla edukacji zawodowej dorosłych nowy problem, przez lata istniejący w ukryciu. Mamy tu na uwadze bezrobocie i wynikające z tego konsekwencje edukacyjne. Są one ściśle powiązane ze społecznymi, ponieważ człowiek funkcjonuje jako jednostka społeczna i podlega wszystkim prawom z tym związanym. Zaistniała w związku z tym potrzeba rozwoju edukacji zawodowej dorosłych w kierunkach dotychczas nieuprawianych, przynajmniej w okresie powojennym. Bezrobocie, głównie strukturalne, wywołało potrzebę przekwalifikowania, zdobywania nowych zawodów, czasami zupełnie, przynajmniej formalnie nie związanych z tym, co dany człowiek robił dotychczas.

² Por. np. J. Bocheński: *Dzieła zebrane* tom 5. Etyka. Kraków 1995, s. 20–25.

Sądzymy, że w tej dziedzinie nauki o wychowaniu, a szczególnie andragogika nie weszły jeszcze w pełni w swoją rolę. Przyczyny są wielorakie, ale przede wszystkim to, że istota bezrobocia ma wiele aspektów psychologicznych i przekwalifikowywanie jest swoistym procesem zmian w osobowościach. Gdy tymczasem wieloletnia praktyka głównie kształcenia kursowego nie uwzględniała tej strony procesów wychowawczych.

Dlatego trzeba będzie przed edukacją zawodową dorosłych, jej poszczególnymi elementami, a głównie przed nauczycielami postawić zupełnie nowe zadania, o których ogólnie dyskutuje się w Polsce od dłuższego czasu³.

Europejskie aspekty edukacji zawodowej dorosłych

Dzięki udziałowi polskich organizacji edukacyjnych i instytucji w programach międzynarodowych, głównie Unii Europejskiej, pojawiło się wiele opracowań o różnym charakterze na temat związków edukacji z gospodarką światową, z jej wymogami i trendami rozwojowymi. Trwają procesy dostosowania polskiej oświaty do tego, co ma miejsce głównie w Unii Europejskiej. Największym jednak dotychczasowym osiągnięciem, jak się wydaje, jest to, że setki i tysiące nauczycieli i innych specjalistów oświatowych mogło uczestniczyć w różnych badaniach i seminariach za granicą i w Polsce, zapoznać się z nowymi technologiami pedagogicznymi oraz porównywać siebie z innymi osobami. Byliśmy i jesteśmy świadkami przemian świadomości u tych ludzi – od bezkrytycznego zachwyty do trzeźwego spojrzenia na sytuację własną i zobaczenie zależności uwarunkowań do własnych działań, od własnego rozwoju intelektualnego i całych osobowości.

Ma rację, wydaje się, dr Ulrich Haase, Dyrektor Ministerialny Federalnego Ministerstwa Oświaty, Nauki, Badań i Technologii Republiki Federalnej Niemiec, gdy pisze o globalnym zadaniu europejskim: „(...) popieranie porozumienia i zrozumienia pomiędzy narodami wraz z równoczesnym tworzeniem podstaw polityki oświatowej na rzecz przyszłego rozwoju w sferze ekonomicznej przez solidną i nowoczesną edukację od podstaw oraz oparte na niej doskonalenie zawodowe i zmianą kwalifikacji w ramach przeszkoleń”⁴.

Z tego względu, że przyszłość jest nieznana niezbędne jest stałe poszukiwanie innowacji. Nieprzypadkowo w funkcjach współczesnego nauczyciela umieściliśmy wyraźnie funkcję innowacyjną. Na to ma również zwrócić uwagę trzeci kongres organizowany w październiku 1996 roku przez Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego pod znamienym hasłem: Berufliche Bildung – Kontinuität und Innovation (Kształcenie zawodowe – kontynuacja i innowacja).

³ Por. np. S. Kaczor: Kształcenie i doskonalenie w okresie przemian. Radom 1993.

⁴ U. Haase: Rozwój i perspektywy kształcenia zawodowego w Unii Europejskiej. Kompetenz. Heft 16. IFA Verlag. Berlin-Bonn 1995.

Edukacja zawodowa dorosłych będzie się niewątpliwie rozwijać w powiązaniach europejskich. Musi zatem odpowiadać na wiele pytań stawianych tam, podobnie jak i w Polsce. Do takich pytań niewątpliwie należą następujące: Jakie relacje zachodzą między kształceniem ogólnym i zawodowym? Jak społeczeństwo informacyjne zmienia życie i naukę? Jakie globalne kwalifikacje europejskie są konieczne? Jakie kwalifikacje muszą uzyskać nauczyciele edukacji dorosłych?

Jednakże nie możemy zapominać o tym, iż w przeciwieństwie do procesów gospodarczych, politycznych, a nawet monetarnych, kultura i oświata zachowują znacznie większy stopień suwerenności. Dlatego poszczególne kraje, w tym starająca się o przyjęcie do Unii Europejskiej np. Polska, muszą dokonywać zmian w edukacji samodzielnie zgodnie z dorobkiem historycznym i wartościami własnej kultury. Tylko bowiem poszczególne kraje przez własny wkład będą tworzyć coś silnego i przyszłościowego.

Jerzy Stochmialek

Wyższa Szkoła Pedagogiki Specjalnej
w Warszawie

EDUKACJA ZAWODOWA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH

Spoleczność osób niepełnosprawnych – uwagi wstępne i terminologia

W polskim społeczeństwie osoby niepełnosprawne stanowią około 14% ogółu ludności. Badania GUS wykazały w lutym 1995 r. liczebność około 4,4 mln osób w wieku 15 lat i więcej, posiadających przyznaną przez komisję lekarską ds. inwalidztwa i zatrudnienia grupę inwalidzką lub orzeczenie o niezdolności do pracy w rolnictwie. Najczęściej wymienianymi grupami schorzeń powodującymi niepełnosprawność są choroby układu krążenia (45%) oraz dysfunkcyjne narządu ruchu (40%). Następne miejsca zajmują schorzenia neurologiczne, uszkodzenia narządu wzroku i narządu słuchu. Liczne są także przypadki występowania złożonych (sprzężonych) dysfunkcji¹.

¹ S. Kostrubiec, J. Witkowski: Osoby niepełnosprawne na rynku pracy w Polsce. „Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej” nr 2, 1995, s. 10–13.

Te wybrane wskaźniki sygnalizują aktualne wyzwania w zakresie praktycznego udzielania pomocy i opieki osobom niepełnosprawnym oraz ich rodzinom. Dotyczy to m.in. usług medycznych i rehabilitacyjnych, pomocy socjalno-bytowej, stymulowania aktywności społeczno-zawodowej, a w tym możliwości kształcenia, zatrudnienia oraz efektywności kulturalnej i rekreacji.

Wyniki wielu badań oraz doświadczenia z praktyki prowadzą do wniosku, że u podstaw procedury rehabilitacyjnej tkwi proces uczenia się. Osoba niepełnosprawna uczy się m.in. czynności życia codziennego, kontaktowania się z grupami społecznymi, właściwego stosunku do siebie i innych. Edukacja winna więc w efekcie wspierać różne zakresy aktywności osób sprawnych inaczej, przygotowując je do pracy, życia rodzinnego, spędzania czasu wolnego.

W opracowaniu tym przyjmuję, że zakres znaczeniowy pojęcia „edukacja” (od łac. *educatio* – wychowanie) dotyczy ogółu procesów oświatowo-wychowawczych, obejmujących kształcenie i wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę². Problematyka edukacyjna w rehabilitacji osób niepełnosprawnych i w różnych formach opieki występuje zwłaszcza w tych sytuacjach, w których osoby te uczą się nowych umiejętności, są uczestnikami procesu kształcenia oraz przystosowują się do nowych warunków życia pod względem fizycznym, psychicznym i społecznym. Edukacja zawodowa osób niepełnosprawnych obejmuje kompleks działań o charakterze zinstytucjonalizowanym, przebiegających np. w szkołach czy na kursach oraz niezinstytucjonalizowanym mających miejsce w toku samokształcenia i innych formach aktywności edukacyjnej. Kształtowanie osobowości poprzez kształcenie zmierza do rozwijania jednostki dojrzałej pomimo niepełnosprawności, podniesienia poziomu jej kompetencji zawodowych i zdolności do pracy oraz doskonalenia kontaktów społecznych.

W edukacji specjalnej spotykamy się z pojęciem „ortodydaktyka” (od gr. *orthos* – prawidłowy, słuszny). Jej zadaniem jest określanie celów, treści, procesu i zasad, metod, środków i efektów nauczania-uczenia się osób niepełnosprawnych. Zdaniem O. Lipkowskiego³ ortodydaktyka, jako dział dydaktyki ogólnej przyjmuje wszystkie jej zasady oraz ustala zasady dotyczące swoistych form działania dydaktycznego dostosowanego do jednostek z odchyleniami od normy, z uwzględnieniem następujących kierunków działania w procesie nauczania:

- wzmacnianie i korygowanie ograniczonych lub zaburzonych właściwości psychofizycznych,
- kompensowanie i wyrównywanie braków przez rozwój zadatków nieuszkodzonych, najlepiej zachowanych,
- wspieranie optymalnego rozwoju specjalnych uzdolnień i pozytywnie wyróżniających się właściwości psychofizycznych.

² W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Wyd. 2, Warszawa 1981, s. 66.

³ O. Lipkowski: Ortodydaktyka. „Szkoła Specjalna” 1972 nr 2 oraz tegoż, Pedagogika specjalna. Zarys. Warszawa 1984, s. 46 i nast.

Rehabilitacja zawodowa ma na celu przygotowanie osób niepełnosprawnych do pracy oraz zapewnienie im optymalnych warunków rozwoju kwalifikacji zawodowych. Współwystępuje z rehabilitacją leczniczą i społeczną. Prowadzenie procesu rehabilitacji zawodowej uwarunkowane jest zespołem czynników⁴, wśród których szczególnie istotne znaczenie wydają się mieć: rodzaj i poziom niepełnosprawności organizmu, jakość systemu edukacji zawodowej, możliwość znalezienia zatrudnienia, warunki pracy sprzyjające rozwojowi zawodowemu i uzyskiwaniu mistrzostwa w wykonywanym zawodzie.

Kształcenie i doskonalenie zawodowe osób niepełnosprawnych

Osoby niepełnosprawne w znacznym stopniu (np. z powodu złożonych dysfunkcji fizycznych, barier architektonicznych, niesprawności systemu oświatowego) mają ograniczone możliwości realizowania swoich aspiracji edukacyjnych. Następstwem istnienia różnorodnych barier są znaczące dysproporcje w poziomie wykształcenia między osobami pełno- i niepełnosprawnymi.

Jak podaje S. Piechota⁵, wśród ogółu społeczeństwa odsetek osób bez wykształcenia szkolnego lub posiadających wykształcenie niepełne podstawowe wynosi 6,1%, wśród inwalidów – 17%; wykształcenie podstawowe wśród ogółu posiada 38,9%, wśród inwalidów – 52,4%; wykształceniem zasadniczym zawodowym legitymuje się 23,7% ogółu i 12,6% inwalidów; szkołę średnią ukończyło 24,8% ogółu, wobec 15% inwalidów i wreszcie dyplom uczelni wyższej posiada 6,5% ogółu wobec zaledwie 3% spośród inwalidów.

Jeśli rodzaj i stopień niepełnosprawności pozwalają, zadaniem edukacji staje się przygotowanie osoby niepełnosprawnej do pracy zawodowej. Może ono być uznane za jeden z czynników sprzyjających rehabilitacji – umożliwia bowiem pełniejszy udział tych osób w życiu społecznym. Dotyczy to relacji: poradnictwo zawodowe dla osoby niepełnosprawnej i jej rodziny – wybór zawodu – kształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych – ocena przydatności zawodowej – zatrudnienie wraz z doskonaleniem zawodowym.

Stosownie do zasad integracji funkcjonalnej, obecnie występuje tendencja do realizacji kształcenia integracyjnego w masowych placówkach edukacyjnych oraz do zatrudnienia osób dorosłych niepełnosprawnych w warunkach zbliżonych do tych, w jakich pracują osoby pełnosprawne. Często spotykane jest zatrudnianie na stanowiskach specjalnie dobranych i dostosowanych do możliwości psychofizycznych pracownika, tzw. zatrudnienie na stanowiskach pracy chronionej w zwykłych

⁴ J. Stochmialek: Podnoszenie kwalifikacji osób niepełnosprawnych a proces rehabilitacji zawodowej. W: Człowiek niepełnosprawny w społeczeństwie. Materiały II Kongresu TWK. Pod red. A. Hulka. Warszawa 1986.

⁵ S. Piechota: Sytuacja prawna osób niepełnosprawnych. Opracowanie wykonane na zlecenie Kancelarii Senatu RP – Biura Studiów i Analiz. Wrocław, lipiec 1992, s. 6–7.

zakładach pracy lub też w zakładach pracy chronionej⁶ albo wykonywanie pracy nakładczej, np. w domu.

Obok uczęszczania do szkół powszechnych osoby niepełnosprawne realizują kształcenie szkolne w szkołach przysposobienia zawodowego, szkołach specjalnych lub objęte zostają nauczaniem indywidualnym⁷. Specyficzne problemy występują przy konstruowaniu systemu kształcenia uczniów z różnymi dysfunkcjami, np. upośledzonych umysłowo, głuchych i niedosłyszących, niewidomych i niewidzących⁸.

Już w szkole podstawowej specjalnej uczniowie opanowują wybrane umiejętności praktyczne. Dla przykładu, w założeniach programowych występują takie m.in. cele, jak:

- usprawnienie manualne dzieci,
- praktyczne zapoznanie z materiałami, narzędziami i prostymi mechanizmami oraz sposobami ich użytkowania,
- umiejętności wykonania czynności potrzebnych w życiu i przyszłej pracy,
- wdrożenie do przestrzegania zasad oszczędności czasu, narzędzi i materiału⁹.

Przygotowanie do pracy młodzieży lekko upośledzonej umysłowo jest bardzo zróżnicowane. Część tej młodzieży zgłaszającej się do pracy ma ukończoną zasadniczą szkołę zawodową specjalną, część ma ukończoną szkołę podstawową specjalną, a pewien procent młodzieży nie kończy nawet takiej szkoły¹⁰. Jak wykazały badania – aspiracje edukacyjne absolwentów szkoły podstawowej specjalnej dla upośledzonych umysłowo w stopniu lekkim są dodatnio zależne zwłaszcza od poziomu wykształcenia rodziców oraz od osiągnięć dydaktycznych uczniów¹¹.

⁶ Por. B. Szczupał: Wybrane problemy funkcjonowania spółdzielni inwalidów i zakładów pracy chronionej. W: Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach. Pod red. J. Stochmiałka. ITeE Warszawa–Radom 1995.

⁷ Por. m.in. H. Łaś: Ocena osiągnięć szkolnych uczniów kończących szkoły podstawowe z równoczesnym przysposobieniem do zawodu. „Ruch Pedagogiczny” nr 2, 1984; J. Sowa: Środowiskowe i wychowawcze uwarunkowania wyboru zawodu przez młodzież niepełnosprawną. WSP, Rzeszów 1990; J. Stochmiałek: O rewalidacji i resocjalizacji uczniów szkół przysposobienia zawodowego. „Zeszyty Metodyczne ZZDZ” nr 5–6, 1983; Uczeń niepełnosprawny w szkole masowej. Pod red. A. Hulka i B. Grochmal-Bach. WSP, Kraków 1992.

⁸ Por. m.in. Kształcenie dzieci w zakładach leczniczych. Z teorii i praktyki nauczania początkowego. Pod red. R. Janeczko. Warszawa 1991; J. Kuczyńska-Kwapisz: Nauczanie młodzieży słabowidzącej w zakresie orientacji przestrzennej i poruszania się. W: Młodzież i pedagodzy w procesie rewalidacji i resocjalizacji. Pod red. L. Malinowskiego i J. Stochmiałka. Warszawa 1992; B. Marcinkowska: Problemy występujące w kształceniu osób głębiej upośledzonych umysłowo. W: Kształcenie specjalne w nowej sytuacji prawnej i ekonomicznej. Pod red. J. Pańczyka. WSPS, Warszawa 1995; J. Pańczyk: Kształcenie zawodowe młodzieży upośledzonej umysłowo w stopniu lekkim (zarys). Warszawa 1987.

⁹ M. Marek-Ruka: Przygotowanie dzieci i młodzieży niepełnosprawnej do pracy w szkole podstawowej i zawodowej specjalnej. „Ruch Pedagogiczny” nr 2, 1984.

¹⁰ H. Łaś, J. Pańczyk: Zatrudnienie, opieka i kształcenie ustawiczne lekko upośledzonych umysłowo. W: Upośledzenie umysłowe – Pedagogika. Pod red. K. Kirejczyka. Warszawa 1981.

¹¹ R. Skrzypczak: Środowisko rodzinne uczniów a ich osiągnięcia dydaktyczne i aspiracje edukacyjne. „Ruch Pedagogiczny” nr 5–6, 1981.

W badaniach prowadzonych wśród uczniów upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym kończących szkołę podstawową – uczniowie zaprezentowali się korzystnie zwłaszcza w zakresie umiejętności dotyczących gospodarstwa domowego¹². Zaprzeczyli tym samym funkcjonującej opinii o swojej niezręczności i nieporadności w sprawach praktycznych. Jednak okazało się równocześnie, że treści programowe z zajęć praktyczno-technicznych i przysposobienia do pracy, w szczególności w zakresie prac z drewna, metalu i szycia są dla nich zbyt trudne.

Podczas badań nad rozwojem społeczno-zawodowym uczniów trzech ZSZ uczestniczyli uczniowie z wadami wzroku, słuchu, uszkodzeniami narządu ruchu, zaburzeniami układu krążenia, układu nerwowego i oddechowego oraz ich pełnosprawni koledzy uczący się w tych samych klasach. Analiza wyników badań integracji funkcjonalnej wykazała brak istotnych różnic w psychologicznych i dydaktycznych uwarunkowaniach osiągnięć szkolnych między grupą uczniów pełnosprawnych i grupą uczniów niepełnosprawnych. Większość uczniów niepełnosprawnych uważa, że ich niepełna sprawność nie ma wpływu na ocenę nauczyciela¹³.

Na potrzeby edukacji zawodowej osób niepełnosprawnych szczególnie wartościowe wydaje się być opracowanie, również za pomocą komputerów, indywidualnych propozycji różnych toków uczenia się. Na podstawie informacji dotyczących np. motywacji do nauki, posiadanych zdolności, preferowanego stylu nauki i pracy można otrzymać indywidualne, przeznaczone dla określonej osoby warianty procesu uczenia się – z dokładnymi sekwencjami treści, zalecaną metodą i czasem uczenia się, sposobami samokontroli itp.¹⁴.

Instytucje edukacyjne organizujące kształcenie i doskonalenie zawodowe osób niepełnosprawnych, np. ZZDZ ulepszają swoje systemy dydaktyczne¹⁵ dostosowując się do sytuacji panującej na rynku pracy.

Problemy polityki wobec kształcenia i rehabilitacji zawodowej

Nie trzeba przekonywać o znaczeniu związku poziomu wykształcenia osób dorosłych niepełnosprawnych z szansami znalezienia atrakcyjnej pracy i poziomem życia

¹² J. Pańczyk: Poziom umiejętności praktycznych uczniów kończących szkołę podstawową dla upośledzonych umysłowo w stopniu umiarkowanym i znacznym. Warszawa 1992, s. 78.

¹³ I. Kowalczyk: Rozwój społeczno-zawodowy uczniów niepełnosprawnych i pełnosprawnych w zasadniczych szkołach zawodowych. Praca magisterska w WSPS, Warszawa 1992.

¹⁴ Por. m.in. T. Lewowicki: Możliwości indywidualizacji procesu kształcenia dorosłych. „Oświata Dorosłych” 1983 nr 7; K. Symela: Teoretyczne podstawy modularyzacji treści kształcenia zawodowego. „Pedagogika Pracy” nr 26–27, Radom 1995.

¹⁵ Por. m.in. H. Frąckiewicz: Szkolenie osób niepełnosprawnych w Centrum Edukacji Dorosłych w Bydgoszczy. „Edukacja Dorosłych” nr 2, 1995; W. Sroczyński: Edukacja osób niepełnosprawnych. „Edukacja Dorosłych” nr 1, 1996.

w społeczeństwie¹⁶. Wprowadzenie zasad gospodarki rynkowej spowodowało likwidację niektórych miejsc zatrudnienia¹⁷.

Niezbędna staje się dynamizacja rynku pracy, pozwalająca na tworzenie nowych miejsc zatrudnienia przy jednoczesnym usprawnieniu systemu osłonowego oraz systemu poradnictwa. Konieczne staje się też zwiększenie aktywności osób dorosłych niepełnosprawnych w zakresie przekwalifikowania – zmiany zawodu.

Ważne miejsce wśród czynników istotnych dla wyrównywania szans życiowych osób dorosłych niepełnosprawnych zajmują uregulowania prawne, m.in. ustawa z dnia 9 maja 1991 r. o zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych (Dz. U. Nr 46, poz. 201). W myśl jej postanowień rozpoczął działalność Pełnomocnik do Spraw Osób Niepełnosprawnych w MPiPS. Sprawuje on nadzór merytoryczny nad wojewódzkimi ośrodkami do spraw zatrudnienia i rehabilitacji osób niepełnosprawnych, utworzonymi w ramach wojewódzkich urzędów pracy. Do ich zadań należy m.in. organizacja szkolenia i przekwalifikowania osób niepełnosprawnych, opracowanie programów ich zatrudniania i aktywizacji zawodowej, doradztwo w zakresie rehabilitacji i in. W 1993 r. Rada Ministrów zaakceptowała „Program działań na rzecz osób niepełnosprawnych i ich integracji ze społeczeństwem” zawierający m.in. omówienie strategicznych, długofalowych działań rządu wobec osób niepełnosprawnych.

Większość krajów Europy Zachodniej realizuje swoją politykę wobec osób niepełnosprawnych na zasadach określonych w różnych standardach międzynarodowych – Konwencji MOP 159 i Zaleceniu 99 i 168 oraz Zaleceniu Rady Europy R (92) 6. Aktywna polityka rynku pracy i działania w sferze rehabilitacji mają więc dążyć do objęcia pomocą wszystkich osób niepełnosprawnych¹⁸. Czynnikiem determinującym są ich potrzeby i możliwości, a nie przyczyna niepełnosprawności. Jednocześnie prawo do kształcenia zawodowego powinno uwzględniać przebieg rozwoju zawodowego, a nie tylko nabycie umiejętności do pracy na danym stanowisku.

Duże możliwości w zakresie zwiększenia aktywności edukacyjnej i zawodowej osób niepełnosprawnych mają też powstające w ostatnim okresie organizacje pozarządowe związki, stowarzyszenia, fundacje – zajmujące się niesieniem pomocy i wspieraniem wartościowych inicjatyw. Stymulowanie aktywności i wyrównywanie szans edukacyjnych osób niepełnosprawnych jest złożonym procesem wymagającym współdziałania i troski wielu podmiotów.

¹⁶ Por. J. Stochmialek: Wybrane kwestie andragogiki specjalnej. W: Rozwój kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych. Profesorowi Stanisławowi Kaczorowi w 70-lecie urodzin. Pod. red. T. Wujka. MCNEMT, SOP. Radom–Warszawa 1994.

¹⁷ Por. m.in. H. Bednarczyk: Problemy rynku pracy i bezrobocia w literaturze pedagogicznej. „Edukacja Dorosłych” nr 1, 1986; E. Solarezyk-Ambrozik: Sytuacja społeczna bezrobotnych a ich oczekiwania wobec kształcenia. „Pedagogika Pracy” nr 24, Radom 1994; S. Suchy: Lokalne inicjatywy i uwarunkowania przeciwdziałania bezrobociu. „Edukacja Dorosłych” nr 5, 1994.

¹⁸ G. Standing i in.: Zatrudnienie osób niepełnosprawnych w okresie transformacji. Poradnik aktywnej polityki szkolenia i zatrudnienia osób niepełnosprawnych w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Tłum. Z. Magnuszewska-Otulak. Interart. Warszawa 1996, rozdz. VI.

KWALIFIKACJE ZAWODOWE A PROBLEMY BEZROBOCIA WŚRÓD MŁODZIEŻY

Wstęp

Procesy transformacji systemowej zachodzące w Polsce od 1989 r. wywołują odmienne zapotrzebowanie rynku pracy na określone pod względem kierunku i poziomu wykształcenia kadry. Edukacja zawodowa młodzieży staje się ważnym czynnikiem restrukturyzacji gospodarki i przesądza o tempie jej rozwoju.

Problem dysharmonii edukacji zawodowej młodzieży z nowymi potrzebami gospodarki ujawnił się z całą ostrością w 1990 roku, kiedy to absolwenci szkół kształceni na potrzeby gospodarki poprzedniego systemu stanęli wobec problemu znalezienia pracy w nowych warunkach ustrojowych i gospodarczych.

Tysiące młodych ludzi zmuszonych zostało do skorzystania z prawa rejestracji jako osoby bezrobotne i pobierania zasiłku z tytułu pozostawania bez pracy na mocy ustawy o zatrudnieniu z dnia 29.12.1989 r. Od tego czasu obserwuje się stały wzrost liczby absolwentów pozostających bez pracy, z których większość korzystała do końca ze statusu absolwenta. Jest to zatem duża grupa zagrożona bezrobociem długotrwałym. Ten wzrost spowodował, że obecnie ludzie młodzi w wieku 18–24 lat stanowią 34,0% – 36,0% ogółu bezrobotnych.

Pytaniem zasadniczym jest – ile ten duży stosunkowo odsetek młodzieży bezrobotnej wynika z nieodpowiedniego kierunku kształcenia zawodowego, a na ile jeden i drugi czynnik mają w tym wysoki udział. W artykule przedstawiono działania zmierzające do zwiększenia mobilności zawodowej absolwentów, uwarunkowania powiązania kształcenia zawodowego z potrzebami gospodarki w kontekście problemów bezrobocia. Szczególną uwagę zwraca się na działalność systemu urzędów pracy w zwalczaniu bezrobocia i jego zapobieganiu przez szkolenie bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy.

Szkolenie bezrobotnych w systemie urzędów pracy

Zadanie stworzenia systemu szkolenia bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy zostało powierzone Krajowemu Urzędowi Pracy. System ten powinien umożliwiać szybkie dostosowanie kwalifikacji osób bezrobotnych do potrzeb zmieniającego się rynku pracy.

Zgodnie z obowiązującymi prawami bezrobotny może zostać skierowany na szkolenie w celu zwiększenia szans na uzyskanie zatrudnienia, podwyższenia dotychczasowego kwalifikacji zawodowych lub zwiększenie aktywności zawodowej, a w szczególności w razie:

- braku kwalifikacji zawodowych,
- konieczności kwalifikacji w związku z brakiem propozycji odpowiedniego zatrudnienia,
- utraty zdolności do wykonywania pracy w dotychczasowym zawodzie.

Okres szkolenia nie może być dłuższy niż 6-miesiące, jedynie w przypadkach uzasadnionych programem szkolenia w danym zawodzie może być on przedłużony do 12 miesięcy. Bezrobotni posiadający prawo do zasiłku otrzymują w okresie szkolenia zasiłek szkoleniowy wynoszący 115% zasiłku dla bezrobotnych.

Ponadto urzędy pracy finansują z Funduszu Pracy następujące koszty szkolenia:

- uzgodnioną należność przysługującą jednostce szkoleniowej za zorganizowanie szkolenia,
- koszt ubezpieczenia do następstw nieszczęśliwych wypadków,
- koszty przejazdów i zakwaterowania, jeżeli szkolenie odbywa się w innej miejscowości niż miejsce zamieszkania bezrobotnego,
- koszt niezbędnych badań lekarskich.

Z Funduszu Pracy mogą być również refundowane wydatki na szkolenie w zakładach pracy zatrudniających co najmniej 50 pracowników, jeżeli pracodawca zapewni przeszkolonym osobom zatrudnionym przez okres co najmniej 12 miesięcy na nowych stanowiskach pracy.

Charakterystyka populacji w Polsce

Liczba bezrobotnych w Polsce zarejestrowanych w urzędach pracy w końcu kwietnia 1996 roku wyniosła 9670483 osoby i była niższa od liczby zarejestrowanych bezrobotnych w końcu marca o 55539 osób, tj. 2,0%. W analogicznym miesiącu ubiegłego roku zanotowano spadek bezrobocia wynoszący 61089 osób. Aktualnie stopa bezrobocia w Polsce wynosi 15,1% i jest niższa od analogicznego okresu roku ubiegłego 0,1%.

Populację bezrobotnych w Polsce charakteryzują następujące cechy:

- wiek – bezrobotnymi są przede wszystkim ludzie młodzi. W końcu I kwartału 1996 roku zanotowano 878 938 osób w młodzieżowych grupach wieku 16–17 lat i 18–24 lata. Populacja ta stanowiła 32,3% ogólnej liczby zarejestrowanych bezrobotnych. Drugą pod względem liczebności grupę stanowią bezrobotni w wieku 25–34 lata. Obejmują oni 27,5% ogółu. Najmniej liczną grupę stanowią bezrobotni w wieku przedemerytalnym tzn. 55 lat i więcej: 2,3% ogółu.
- wykształcenie – struktura bezrobotnych wg wykształcenia przedstawia się następująco: najwięcej bezrobotnych posiada wykształcenie zasadnicze zawodowe (39,0%)

oraz podstawowe i niepełne podstawowe (33,2%). Najmniejszą grupę stanowią bezrobotni z wyższym wykształceniem – 1,3%.

Cechy bezrobocia determinują charakter działalności szkoleniowej w środowisku bezrobotnych. Szkolenia adresowane są przede wszystkim do ludzi młodych, w celu przełamania pasywnych postaw zawodowych i aktywizacji tej grupy na rynku pracy.

Formy aktywizacji absolwentów

Wśród bezrobotnej młodzieży na rynku pracy grupę stanowią absolwenci szkół ponadpodstawowych wg stanu w końcu kwietnia, liczba bezrobotnych wynosiła 192582 osoby. Stanowili oni 7,2% ogółu bezrobotnych. Struktura absolwentów wg wykształcenia przedstawiała się następująco:

– absolwenci szkół wyższych	6036,
– absolwenci liceów ogólnokształcących	44860,
– absolwenci policealnych i średnich szkół zawodowych	70502,
– absolwenci zasadniczych szkół zawodowych	68860.

Nowe działania urzędów pracy adresowane do grupy absolwentów szkół ponadpodstawowych zostały określone w programie: „Promocja aktywności zawodowej młodzieży”, a następnie wdrożone od 01.03.96 r. poprzez nowelizację ustawy o zatrudnieniu i bezrobociu.

Program „Promocja aktywności zawodowej młodzieży” przewiduje różne rozwiązania mające na celu ograniczenie bezrobocia i jego skutków wśród młodzieży. Najważniejsze z nich – to wprowadzenie w miejsce zasiłków dla bezrobotnych absolwentów – premii za aktywność w formie stypendiów.

Stypendia przysługiwać będą bezrobotnym absolwentom zarejestrowanym w urzędach pracy po 01.03.96 r. w przypadku:

- a) podjęcia szkolenia po uzyskaniu skierowania z rejonowego urzędu pracy,
- b) odbywania stażu na podstawie umowy zawartej przez rejonowy urząd pracy z pracodawcą.

Wysokość stypendium wynosi 1/40 kwoty zasiłku za każdy dzień uczestnictwa w szkoleniu lub stażu.

Bezrobotnym absolwentom zamieszkałym w rejonach administracyjnych (gminach) uznanych za zagrożenie szczególnie wysokim bezrobociem strukturalnym, którzy w okresie 6 miesięcy od dnia statusu absolwenta podjęli dalszą naukę w szkole ponadpodstawowej dla dorosłych, rejonowy urząd pracy (na ich wnioski) przyznaje stypendium w wysokości 60% kwoty zasiłku dla bezrobotnych. Stypendium to będzie wypłacane przez okres 12 miesięcy na podstawie zaświadczenia wystawionego przez szkołę o kontynuowaniu nauki.

Wobec bezrobotnych absolwentów mogą być także stosowane inne formy aktywizacji przewidziane w ustawie, a w szczególności: prace interwencyjne i roboty pu-

bliczne. Mogą być oni obejmowani programami specjalnymi i otrzymywać pożyczki na podjęcie działalności na własny rachunek.

Organizacja szkolenia bezrobotnych w Polsce

Urzędy pracy organizują szkolenia bezrobotnych kierując się: „Ogólnymi zasadami szkolenia bezrobotnych”, które zostały kreślone i wdrożone przez Krajowy Urząd Pracy. Omówiona została w nich rola urzędów pracy oraz innych partnerów uczestniczących w procesie szkolenia bezrobotnych. Na szczególną uwagę zasługują zadania strategiczne SUP w organizacji szkolenia:

1. Prawidłowe diagnozowanie potrzeb szkoleniowych występujących na lokalnych rynkach pracy przez urzędy pracy na podstawie:
 - danych statystycznych stanu bezrobocia z uwzględnieniem struktury zawodowej bezrobotnych,
 - analiza struktury zawodowej bezrobotnych w kontekście wymagań kwalifikacyjnych stanowisk pracy – aktualnych i wynikających z planów i prognoz rozwoju gospodarczego,
 - wykaz ofert pracy zamieszczonych w lokalnej prasie,
 - informacji od pracodawców o planowanym zapotrzebowaniu na siłę roboczą, trudnościach w pozyskiwaniu pracowników (wywiady pośredników z pracodawcami),
 - informacji o planowanych zwolnieniach grupowych,
 - wyników badań rynku pracy z uwzględnieniem zapotrzebowania na określone zawody i specjalności,
 - rozpoznanie potrzeb szkoleniowych bezrobotnych,
 - zainteresowanie bezrobotnych poszczególnymi kierunkami szkolenia,
 - analizy efektywności i oceny dotychczas prowadzonych szkoleń.
2. Dobór do współpracy najlepszych jednostek szkolących wyłonionych drogą konkursową (zgodnie z ustawą o zamówieniach publicznych) przez analizę ofert przeprowadzoną na podstawie następujących kryteriów:
 - wartość merytoryczna programów szkolenia,
 - baza dydaktyczna i lokalowa,
 - kalkulacja kosztów,
 - certyfikat, który uzyskują absolwenci kursów,
 - udział szkolenia praktycznego w procesie nauczania.
3. Prawidłowa kwalifikacja kandydatów na szkolenie przeprowadzona na podstawie kryteriów określonych wspólnie z jednostką szkolącą (oraz w przypadku szkoleń organizowanych na bezpośrednie zamówienie pracodawcy):
 - wykształcenie,
 - wiek,

- płeć,
 - predyspozycje psychofizyczne,
 - doświadczenie zawodowe,
 - stosowane preferencje.
4. Monitoring szkolenia przeprowadzony przez przedstawicieli urzędu pracy oraz kuratorium, którego celem monitoringu jest zasygnalizowanie jednostce szkolącej ewentualnych niedociągnięć, wyeliminowanie nieprawidłowości, wprowadzenie koniecznych modyfikacji do programu itp.
5. Analiza efektywności szkolenia przy pomocy wskaźników zatrudnienia absolwentów kursów w różnych przedziałach czasowych: od jednego miesiąca licząc od dnia zakończenia szkolenia, do 3 mies., do 6 mies., do 12 mies. Niektóre urzędy inicjują badania losów absolwentów, aby ocenić w jaki sposób szkolenie przyczyniło się do rozwoju zawodowego uczestników kursów.

Najczęściej realizowane w SUP kierunki szkolenia to:

- a) w zawodach robotniczych
- branża budowlana: murarz, blacharz, malarz, posadzkarz, glazurnik, monter urządzeń wodnokanalizacyjnych,
 - spawalnictwo: spawacz elektryczny i gazowy,
 - obsługa kotłów wodnych i parowych,
 - szwalnictwo,
 - kursy dla pracowników ochrony mienia,
 - kursy w zakresie prawa jazdy wyższych kategorii,
- b) w zawodach nierobotniczych
- kursy komputerowe podstawowe oraz rozszerzone o programy użytkowe,
 - kursy księgowości i rachunkowości,
 - bankowość i finanse,
 - marketing,
 - nowoczesne zarządzanie,
 - kursy małej przedsiębiorczości,
 - sekretarka – asystentka dyrektora,
 - kursy dające uprawnienia agentów celnych i ubezpieczeniowych.

Szkolenie bezrobotnych jest oceniane jako najbardziej efektywna i najtańsza forma ograniczenia bezrobocia, dlatego też zasadne jest rozwijanie i doskonalenie tej działalności w SUP.

Podsumowanie

Odrębnego potraktowania z punktu widzenia kształcenia i szkolenia oraz rynku pracy wymaga młodzież zaniedbana wychowawczo. Jej problemy z zakresu edukacji i zatrudnienia rozwiązują w miarę swoich możliwości Ochotnicze Hufce Pracy.

Podczas 2-letniego pobytu w hufcu pracy młodzież ma szansę na ukończenie szkoły ponadpodstawowej lub zawodowej bądź uzyskania przygotowania zawodowego w systemie pozaszkolnym i uzyskania dzięki temu pracy¹.

Problemy bezrobocia młodzieży łączą się nie tylko z jej kwalifikacjami zawodowymi, ale także z sytuacją na rynku pracy². Rozwiązanie tego problemu może przynieść zwiększenie kadry i być z nią ściśle związane. Dlatego też rozwiązanie tych problemów powinno być udziałem wielu podmiotów na wszystkich szczeblach zarządzania w układzie centralnym, branżowym i terytorialnym. Zakłada się w tym celu ścisłą współpracę między zainteresowanymi stronami. I tak np. urzędy pracy będą przekazywać władzom edukacyjnym informacje o zawodach deficytowych i nadwyżkowych. Władze oświatowe zaś uzgadniać z urzędami pracy proponowane zmiany w strukturze i treści kształcenia zawodowego.

Aktualnie najważniejszym zadaniem jest wypracowanie metodologii identyfikowania potrzeb w zakresie kształcenia i szkolenia. Oczekuje się że efektywność szkolenia bezrobotnych wzrośnie dzięki projektowi pod nazwą TOR # 9 „Szkolenie dorosłych” realizowanemu przez MPiPS z pożyczki Banku Światowego, którego głównym celem jest unowocześnienie oferty szkoleniowej dla dorosłych. Zwiększenie efektywności szkolenia bezrobotnych łączy się przede wszystkim z wdrożeniem „Ogólnych zasad szkolenia bezrobotnych” opracowanych przez Krajowy Urząd Pracy.

Edukacja dorosłych w swych programach musi uwzględnić powiększenie się grupy długotrwale bezrobotnych (powyżej 1 roku). Wśród tej grupy bardzo często występują elementy patologii społecznej. Dla edukacji dorosłych oznacza to, że powinna ona również przeciwdziałać wzrastaniu tego zjawiska i redukować osoby zagrożone, realizując obok tradycyjnych, specjalne programy oświatowo-wychowawcze.

Aby nie dopuścić do profesjonalizacji bezrobocia i tworzenia się swoistej struktury bezrobotnych działalność edukacyjna w tym środowisku powinna być prowadzona w połączeniu z elastycznymi formami pracy np. praca w charakterze wolontariuszy, prace krótkookresowe, prace doraźne na część etatu itp. Warunkiem rozwoju tej formy jest stworzenie systemu pośrednictwa pracy dla tego typu prac oraz przyjęcie tej koncepcji przez pracodawców.

Trudności w identyfikowaniu potrzeb edukacyjnych zwiększa zmieniona klasyfikacja zawodów i specjalności – gospodarcza i szkolna. Nie są one zharmonizowane ze sobą. Nie są też w sposób jednoznaczny określone standardy kwalifikacji zawodowych. Ustanowienie standardów kwalifikacji zawodowych będzie podstawą dla porównywalności kwalifikacji w wymiarze krajowym i zagranicznym. Będą one stanowiły poważny bodziec w podwyższaniu poziomu i efektów kształcenia i szkolenia zawodowe-

¹ M. Najdychor: Aktualne kierunki działalności Ochotniczych Hufców Pracy. Edukacja Dorosłych Nr 3, 1995 r.

² H. Bednarczyk: Problemy rynku pracy i bezrobocia w literaturze pedagogicznej. Edukacja Dorosłych Nr 1, 1996 r.

go. Bodziec ten w połączeniu z dobrym pośrednictwem pracy i poradnictwem zawodowym zwiększać będzie możliwości związane ze szkolnictwem, szkoleniem i zatrudnieniem absolwentów i bezrobotnych.

Waldemar Warlikowski

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

KSZTAŁCENIE DLA ROZWOJU MAŁEJ I ŚREDNIEJ PRZEDSIĘBIORCZOŚCI JAKO JEDEN Z KIERUNKÓW DZIAŁANIA ZAKŁADÓW DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

Zmiana systemu gospodarczego w naszym kraju, rozwój prywatnej inicjatywy w tej sferze spowodowały gwałtowny wzrost ilości podmiotów gospodarczych biorących bezpośredni udział w obrocie gospodarczym. Istniejący system kształcenia zawodowego, mimo że przechodzi niewątpliwie korzystną transformację, nie jest jeszcze w pełni ukształtowany, aby móc gwarantować pełne zaspokojenie niezbędnych potrzeb na wykształcone kadry.

Szczególnym utrudnieniem jest:

- zbyt małe dostosowanie zawodów do rzeczywistych potrzeb gospodarki kraju,
- niezadowalająca elastyczność systemu oświaty, a przez to zbyt wolna reakcja na rodzące się potrzeby edukacyjne,
- za słabe umocowanie instytucji samorządu gospodarczego w systemie instytucji edukacyjnych (prawie zupełny brak wpływu na treść i proces kształcenia).

Dlatego Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego jako organizacja pozarządowa stara się nadszyc za potrzebami gospodarczymi kraju i edukacyjnymi potrzebami społeczeństwa i za jeden z celów swojego funkcjonowania uznaje prowadzenie działalności edukacyjnej na potrzeby pracodawców prowadzących małe i średnie przedsiębiorstwa. Zadania statutowe Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego realizuje we współdziałaniu ze zrzeszonymi w nim 29 Zakładami Doskonalenia Zawodowego, których sieci własnych ośrodków, szkół i warsztatów szkoleniowych obejmują cały kraj.

W placówkach oświatowych Zakładów Doskonalenia Zawodowego uczy i wychowuje młodzież wysoko kwalifikowana kadra wykładowców, nauczycieli i instruktorów praktycznej nauki zawodu. Organizacją kształcenia kursowego zajmuje się ponad 1000 etatowych organizatorów w 350 ośrodkach kształcenia zawodowego.

Wychodząc naprzeciw potrzebom w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych przez absolwentów szkół ogólnokształcących, rekwalifikacji zawodowej osób z wykształceniem wyższym i policealnym, a także biorąc pod uwagę szybki rozwój małych i średnich przedsiębiorstw, zaproponowaliśmy jako pierwsi w kraju nową formę kształcenia bezrobotnych w tzw. „firmach symulacyjnych”. Ta forma kształcenia została wypracowana i sprawdzona w krajach Europy Zachodniej, gdzie stosowana jest z dużym powodzeniem.

ZDZ w Katowicach a za jego przykładem Zakłady w: Białymstoku, Łodzi, Lublinie, Warszawie, Zielonej Górze, w większości we współpracy z wojewódzkimi Urzędami Pracy, utworzyły firmy symulacyjne, które mają status odrębnych ośrodków kształcenia. Aktualnie w strukturach ZDZ działa 9 takich placówek

Proces kształcenia w firmie symulacyjnej pozwala słuchaczom zdobyć wiedzę i umiejętności pracy na stanowiskach występujących w typie przedsiębiorstwa, którego działalność gospodarcza jest przedmiotem symulacji. Program kształcenia obejmuje zagadnienia ściśle związane z profilem działalności, np. dla firmy handlowej, są to: organizacja i zarządzanie firmą, praca działu kadr, księgowość oraz system podatkowy, zasady funkcjonowania firmy handlowo-usługowej, marketing, negocjacje w biznesie, organizacja i funkcjonowanie sekretariatu, organizacja i technika pracy biurowej, obsługa i praktyczne zastosowanie komputerów w firmie, wykorzystanie technicznych środków biurowych oraz lektorat jednego języka obcego.

O nowoczesności tego przedsięwzięcia świadczą: wyposażenie, forma kształcenia, wysoko kwalifikowana kadra trenerów i wykładowców, kontakty międzynarodowe oraz wysoka ocena absolwentów na rynku pracy. Ośrodki zostały wyposażone we wszystkie niezbędne atrybuty nowoczesnej firmy: meble, urządzenia techniczne, telefony-faxy, kserokopiarki, elektroniczne maszyny do pisania oraz komputery umożliwiające korzystanie z wszelkich potrzebnych programów użytkowych.

Oprócz kursów organizowanych w firmach symulacyjnych ZDZ-ty w odpowiedzi na zapotrzebowanie rynku prowadzą kursy przygotowujące do prowadzenia małych i średnich przedsiębiorstw lub doskonalące wiedzę i umiejętności właścicieli, np.:

- Gospodnik – przygotowujący do prowadzenia placówek gastronomicznych i pensjonatów;
- Menedżer – kierownik obiektu hotelarskiego;
- Agroturystyka – wychodzenie naprzeciw bezrobociu na wsi;
- Kupiec – podstawy prowadzenia działalności handlowej;
- Mała przedsiębiorczość – podstawy działania małych firm;
- Marketing i zarządzanie;
- Analiza ekonomiczno-finansowa przedsiębiorstw;
- Jak zakładać i rozwijać działalność na własny rachunek;
- Mała przedsiębiorczość dla niepełnosprawnych;
- Prawne aspekty uzyskiwania kredytów;
- Prowadzenie rodzinnych firm świadczących usługi w zakresie sprzątania pomieszczeń;

– Trening umiejętności sprzedaży i obsługi klienta.

To tylko niektóre przykłady kursów prowadzonych przez Zakłady Doskonalenia Zawodowego.

W systemie edukacyjnym ZDZ funkcjonują Policealne Studia Kupieckie, przygotowujące do zawodu kupca-przedsiębiorcy. Szkoły te prowadzone są we współpracy z Krajową Izbą Gospodarczą, która jest jedną z najważniejszych organizacji zrzeszających pracodawców. Już w koncepcji powołania Policealnego Studium Kupieckiego przyjęto zasadę, że o programie i treściach kształcenia oraz jego efektach, a więc przygotowaniu zawodowym absolwentów powinni decydować także pracodawcy. Dominującą formą kształcenia są zajęcia praktyczne.

Absolwenci po ukończeniu Studium wyposażeni są w wiedzę i umiejętności do prowadzenia własnego przedsiębiorstwa. Mocny akcent położono na naukę języków obcych.

W strukturze ZDZ działają również Policealne Szkoły z zakresem prawa i finansów oraz marketingu, Policealne Szkoły kształcące kadry dla turystyki i hotelarstwa. W zdecydowanej większości są to szkoły kształcące w zawodach nie występujących w klasyfikacji zawodów szkolnych, a więc siłą rzeczy są to placówki niepubliczne. Programy nauczania w tych szkołach są nastawione na przygotowanie absolwentów do podejmowania działalności na własny rachunek.

W Katowicach działa Wyższa Szkoła Zarządzania (poziom licencjatu) przygotowująca na poziomie wyższym kadry z zakresu organizacji i zarządzania podmiotem gospodarczym.

W ramach aktywnych form zwalczania bezrobocia i przygotowania kadry dla małych i średnich przedsiębiorstw ZDZ w Warszawie zorganizował Centrum Aktywności Zawodowej, którego podstawowym celem jest kreowanie aktywności zawodowej wśród osób bezrobotnych lub zagrożonych bezrobociem, w tym absolwentów szkół. Centrum zapewnia kompleksową obsługę uczestników w zakresie orientacji i poradnictwa zawodowego, szkolenia, promocji w zatrudnieniu lub prowadzenia działalności gospodarczej.

W Ośrodkach Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego szkolimy w ponad 100 zawodach i specjalnościach dostosowanych do aktualnych potrzeb rynku pracy. W ośrodkach tych realizowany jest program, w wyniku którego uczestnicy szkoleń zdobywają zawód lub umiejętności zwiększające szanse na podjęcie pracy lub rozpoczęcie pracy na rachunek własny.

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego od kilku lat przygotowywał się do modularyzacji Banku Programów. Gromadziliśmy wszelkie dostępne materiały na temat koncepcji kształcenia modułowego z kraju i zagranicy w efekcie czego opracowano i wydano „Kształcenie modułowe” – publikację przeznaczoną dla szerokiego kręgu odbiorców: organizatorów kształcenia, nauczycieli, pracowników urzędów pracy. Równolegle trwały prace nad przygotowaniem procedury opracowania modułowych programów nauczania dla form pozaszkolnych – materiału pomocniczego dla autorów

programów, członków komisji programów i recenzentów. W procedurze tej uwzględniono realia polskich warunków, nawiązano do tradycji i koncepcji kształcenia w Polsce oraz dokonano adaptacji sprawdzonych doświadczeń zagranicznych z teorii i praktyki kształcenia modułowego. Na jej podstawie opracowano wiele programów modułowych dla małej przedsiębiorczości, a także dla innych zawodów i specjalności nie występujących w klasyfikacji zawodów i specjalności a potrzebnych na rynku pracy.

Z modułów, na życzenie słuchaczy tworzy się programy o interesującym ich zakresie tematycznym. Są to przykładowo moduły dotyczące:

- prowadzenia księgowości dla różnych typów podmiotów gospodarczych,
 - tworzenia, funkcjonowania i opodatkowania typów podmiotów gospodarczych,
 - bankowości,
 - marketingu,
 - sztuki sprzedaży,
 - negocjacji handlowych,
 - tworzenia „biznes planu”,
 - prawa gospodarczego, podatkowego,
 - finansów firmy,
 - treningu interpersonalnego,
 - wykorzystania komputerów w działalności zawodowej
- i wiele innych.

Obecnie jesteśmy w przededniu zatwierdzenia Procedury wdrożeń programów modułowych. (Obie procedury powstały dzięki ścisłej współpracy z pracownikami Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu).

Wdrożenie programów modułowych zmieni tradycyjny system kształcenia zawodowego we wszystkich wymiarach: kadrowym, materialnym i finansowym. Modyfikacji ulegną m.in. funkcje nauczyciela, podręcznik, przestrzeń dydaktyczna i sam proces uczenia, który będzie zbliżony do indywidualnego toku kształcenia.

Nadrzędnym celem w całym procesie kształcenia modułowego jest zapewnienie wysokiej jakości i cel ten chcemy osiągnąć przygotowując programy oparte na kompetencjach zawodowych zatrudniając wysokiej rangi specjalistów jako wykładowców i instruktorów oraz zapewniając odpowiednią bazę dydaktyczną i pomoce naukowe.

Ogromną uwagę zwraca się na podnoszenie kwalifikacji kadry pedagogicznej, gdyż coraz powszechniejsze są żądania pracodawców, aby nauczanie posiadało walory kompetencyjności, tzn. żeby nabywający kwalifikacje pracownik mógł wykonywać zadania zawodowe zgodnie ze standardami wymaganymi na danym stanowisku pracy. Te specyficzne warunki wymuszają konieczność funkcjonowania otwartych systemów i struktur oświatowych oraz elastycznych kierunków i programów kształcenia pozwalających na osiągnięcie kwalifikacji, dostosowanych do wymagań rynku pracy.

Czesław Plewka

Kuratorium Oświaty w Szczecinie

REGIONALNA KONCEPCJA EDUKACJI ZAWODOWEJ DOROSŁYCH

Dokonująca się w Polsce na początku lat dziewięćdziesiątych transformacja ustrojowa objęła wszystkie dziedziny życia społecznego, w tym także procesy edukacji ludzi dorosłych.

Edukacja ludzi dorosłych postrzegana w poprzednim okresie jako uzupełniająca strefa całego systemu edukacji doznaje w krótkim czasie ogromnego przewartościowania. Niektóre formy oświaty dorosłych wprost załamały się. Inne stopniowo straciły uczestników. A jeszcze inne szybko zaczęły nabierać charakteru powszechnych form aktywności edukacyjnej. Wszystko to działo się za sprawą gwałtownych przeobrażeń, które w bardzo krótkim czasie zachodziły w życiu gospodarczym, kulturalnym, politycznym i społecznym. Edukacja ludzi dorosłych staje się powszechną społeczną działalnością zaspokajającą zarówno potrzeby indywidualne poszczególnych osób, jak i potrzeby społeczne czy, szerzej, narodowe, wynikające zarówno z gwałtownych przeobrażeń, jak i ciągłych dynamicznych zmian zachodzących we wszystkich sferach otaczającej nas rzeczywistości. Wówczas pojawiły się nowe potrzeby i nowe cele edukacyjne, wymagające nowych treści oraz nowych form organizacyjnych, nowych metod i środków kształcenia – zwłaszcza kształcenia zawodowego. Pojawiły się też w różnych ośrodkach naukowych, badawczych, akademickich, a także oświatowych (szkolnych i pozaszkolnych) i gospodarczych zażarte dyskusje wokół terminologii. Zastawiano się, czy lepiej jest mówić o oświacie, czy może o edukacji, a jeśli tak, to czy ustawicznej? czy permanentnej? czy dorosłych? Najczęściej w ujęciu potocznym pojęcie edukacja dorosłych używa się zamiennie z oświatą dorosłych. Dość powszechnie używa się określenia kształcenie ustawiczne, łącząc je czy nawet utożsamiając z oświatą dorosłych, pomimo że są to dwa różne pojęcia.

E. Faure przez „oświatę dorosłych rozumie 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 kształtowania osobo-

wości oraz uczestnictwa w zrównoważonym i niezależnym społecznym, ekonomicznym i kulturowym rozwoju”¹.

Definicja ta stanowi szerokie i pełne określenie oświaty dorosłych, zwraca uwagę na istotne dla działań oświatowych organizowane procesy edukacyjne na potrzeby kontynuowania i rozszerzania edukacji szkolnej, doskonalenie kwalifikacji zawodowych, doksztalcanie zawodowe oraz wzbogacanie postaw i aktywizowanie uczestnictwa w życiu społecznym, ekonomicznym i kulturowym. Odnosi się do całego społeczeństwa, nie ogranicza wieku i poziomu wykształcenia.

Skoro uznaję, że definicja E. Faure bardzo szeroko ujmuje potrzeby edukacyjne ludzi dorosłych określając je mianem „oświaty dorosłych”, zachodzi pytanie – dlaczego w tytule tego opracowania użyłem terminu „edukacja dorosłych”.

Decyzję tę oparłem głównie na trzech przesłankach:

Po pierwsze:

w rekomendacji UNESCO w sprawie dalszego rozwoju oświaty dorosłych na XIX Konferencji Generalnej w Nairobi w dniu 26 listopada 1976 roku zwrócono szczególną uwagę na edukacyjne potrzeby ludzi dorosłych, takie jak kształcenie, doksztalcanie, rekwalifikacja, samoksztalcanie itp. Jest to szczególnie istotne dla rozważań nad edukacją zawodową dorosłych. Oświatę dorosłych należy tu rozumieć jako upowszechniającą się formę aktywności edukacyjnej dorosłego społeczeństwa, które zgodnie z zasadą kształcenia ustawicznego uzupełnia, kontynuuje i doskonali swoje wykształcenie ogólne i zawodowe w formach szkolnych i pozaszkolnych, a także dzięki własnej aktywności samoksztalcaniowej. Jest to system społeczny o celach edukacyjnych, organizujący i realizujący różne procesy oświatowe, wspierający samoksztalcanie i inne formy aktywności, których celem jest zdobywanie nowej wiedzy, zawodu lub specjalności, wzbogacenie lub rozwinięcie postaw, realizacja zainteresowań czy też opracowanie nowych umiejętności przydatnych w życiu społecznym oraz działalności zawodowej.

Po drugie:

termin „edukacja” obejmuje najszersze spektrum instytucji kształcących, wskazuje również na pozaoświatowe funkcje kształcenia. Termin ten po wielu latach nieobecności wraca do języka polskiego, wraca bardziej do języka publicznego (prasa, dokumenty urzędowe, akty prawne) niż do języka potocznego. Przykładem potwierdzającym te zmiany może być powołanie w 1987 roku Komitetu Ekspertów do spraw Edukacji Narodowej czy nazwanie resortu zajmującego się szkolnictwem Ministerstwem Edukacji Narodowej.

Można przypuszczać, że zmiany te są chęcią nawiązania do tradycji Komisji Edukacji Narodowej, która zapisując chlubnie karty w historii Polskie wniosła wiele oświatowych rozwiązań do rangi prekursorskich osiągnięć o światowej sławie.

¹ E. Faure (red.): *Uczyć się, aby być*. PWN, Warszawa 1975, s. 374.

Po trzecie:

w materiale będę mówił głównie o regionalnych rozwiązaniach organizacyjnych edukacji zawodowej dorosłych odnosząc je do różnego rodzaju instytucji oświatowych. Przedmiotem rozważań będzie oczywiście proces kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego dorosłych, lecz adresatem będą instytucje oświatowe tworzące pewien system, w których proces ten zachodzi. Proces kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego może być regulowany pośrednio, poprzez wypracowanie pewnych parametrów charakteryzujących instytucje (organizacje szkolne i pozaszkolne), w których proces ten zachodzi. Przedmiotem takiej regulacji nie jest sam proces kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia zawodowego, lecz system edukacji, oświaty lub szkolnictwa. Terminy te wymieniałem w kolejności od najszerszego do najbardziej zawężonego. Przy czym dla odzwierciedlenia problematyki tego opracowania opowiadam się za tym pierwszym.

Zdefiniowania, również na potrzeby tego materiału, wymaga termin „dorosłość” lub „dorosły”.

W określeniu dorosłości możemy odwoływać się do różnych kryteriów – biologicznych, psychologicznych, pedagogicznych, prawnych, ekonomicznych, socjologicznych i innych. Zróżnicowanie i płynność kryteriów stwarza oczywiście nie tylko trudności terminologiczne, lecz również wiele skutków prawnych, finansowych, społecznych nawet wtedy, gdy zawężymy rozważania jedynie do sfery oświatowej.

Przez pedagogów i psychologów dorosłość najczęściej definiowana jest w trzech wymiarach: jako stan społeczny człowieka, jako proces rozwoju psychicznego i jako proces społeczno-kulturowy². Oczywiście różne uwarunkowania tych trzech wymiarów są przedmiotem szczególnego zainteresowania poszczególnych pedagogów i psychologów.

Zmiany biologiczne, fizjologiczne, a przede wszystkim zmiany społeczne, jakie charakteryzują życie człowieka, wskazują na ujmowanie dojrzałości jako procesu zróżnicowanego. Wielu psychologów i pedagogów wyróżnia w okresie dorosłości różne fazy i stadia przypisując im znaczne wydarzenia, zadania psychiczne i postawy. Stwierdza wręcz, że to właśnie kultura w szerokim rozumieniu tego słowa ma decydujący wpływ na kształt osobowości człowieka podczas całego jego życia aż do wieku starczego³.

Większość pedagogów i psychologów stwierdza, że rozwój człowieka dorosłego sprowadza się do pogłębienia sensu życia i przemian ku pełniejszemu człowieczeństwu, może wyrażać się w tzw. wszechstronnym rozwoju osobowości, względnie w „wąskoprofilowej” działalności, w której ludzie dorośli także samorealizują się. Zwraca się przy tym uwagę, że w ciągu całego życia mamy do czynienia z procesem wielokrotnych strukturyzacji i restrukturyzacji doświadczenia. Zawsze jednak dojrzałość

² M. Molewski: *Adragogika w perspektywie metodologicznej*. Wrocław 1990.

³ K. Obuchowski: *Adaptacja twórcza*. KiW, Warszawa 1985, s. 338–348.

rysuje się jako proces złożony, charakteryzujący się zaangażowaniem we własny rozwój nawet, gdy nie stanowi on dominanty życia. Z tych też względów trudno jest stosować ostre kryteria przy podejmowaniu decyzji, które mają na celu udzielanie odpowiedzi, czy mamy do czynienia z osobą dorosłą, czy też nie.

Rodzące się nowe problemy w zakresie edukacji dorosłych wymagają naukowej analizy i naukowej interpretacji. Tymczasem praktyka społeczna, w tym także edukacyjna, wyprzedziła rozwój związanych z nią nauk i często stawia je w trudnej sytuacji. Szczególnie dotyczy to nauk o społeczeństwie i dyscyplin będących we wczesnych fazach swego rozwoju, a do takich właśnie należą nauki o wychowaniu dzieci i młodzieży (pedagogika) oraz dorosłych (andragogika). Również praktyka wyprzedziła wiele jakże istotnych i niezbędnych procesów i „kroków organizacyjnych”, które powinny zaistnieć przy tworzeniu bądź modyfikacji systemu oświaty w ogóle, a systemu oświaty dorosłych w szczególności. Choć w ustawie z września 1991 r. o systemie oświaty znalazły się tylko nieliczne zapisy nawiązujące do założeń edukacji dorosłych, to już we wrześniu 1992 roku został opracowany przez Ministerstwo Edukacji Narodowej plan działań edukacji dorosłych. Plan ten zawierał wiele konkretnych zamierzeń w zakresie tworzenia warunków prawnych, organizacji sieci tak szkolnych, jak i pozaszkolnych instytucji kształcenia, dokształcania i doskonalenia dorosłych. Zakładał, że powstaną wzorcowe placówki edukacji dorosłych o zasięgu regionalnym, które elastycznością programów nauczania, nowoczesnością infrastruktury technodydaktycznej oraz atrakcyjnością swych ofert edukacyjnych będą początkiem tworzenia nowoczesnego systemu kształcenia dorosłych. Regionalne placówki edukacyjne (piętnaście w kraju) o roboczej nazwie „Wzorcowe Centra Kształcenia Ustawicznego” miały być najwyższym stopniem organizacyjnym nowego systemu edukacji dorosłych w Polsce. Centra te obok atrakcyjnej oferty edukacyjnej w zakresie edukacji dorosłych miały służyć radą i pomocą dla funkcjonujących w systemie (zakładano około 60 jednostek) Centrów Kształcenia Ustawicznego i szkół dla dorosłych. Wówczas też zarysowała się potrzeba nowego aktu prawnego – „Ustawa o edukacji dorosłych”, nad którą prace trwają po dzień dzisiejszy.

Koncepcja tworzenia regionalnych placówek edukacji dorosłych rozbudziła lokalne aspiracje, ambicje i nadzieje. Dała początek nowym rozwiązaniom edukacyjnym wykraczającym śmiało poza oficjalny system oświaty dorosłych. Te nowe rozwiązania edukacyjne, wyrastające zarówno z potrzeb, jak i lokalnych możliwości wprowadzono intuicyjnie przyjmując, że edukacja dorosłych ma charakter społeczny, że niewątpliwie najważniejszym jej zadaniem jest służyć ludziom wyrażającym określone potrzeby oświatowe, ale następnym zadaniem również bardzo społecznie potrzebnym jest pobudzanie do ujawnienia takich potrzeb. Czyli obok funkcji służebnej, przed edukacją dorosłych staje zadanie stymulowania procesów oświatowych sprzyjających rozwojowi jednostek, środowiska lokalnego, regionu.

W województwie szczecińskim również bardzo intensywnie zaczęto myśleć nad stworzeniem regionalnej koncepcji edukacji dorosłych.

Wcześniej nie było sprawnego systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia dorosłych. Kształcenie i doksztalcanie odbywało się w szkołach dla młodzieży. Dotyczyło głównie edukacji zawodowej. Doskonaleniem zajmowało się kilka placówek pozaszkolnych, mających wprawdzie niezłe doświadczenie, lecz zupełnie nie przygotowanych do uwarunkowań wynikających z gospodarki wolnorynkowej i oczekiwań społecznych.

Rozpoczynając prace nad tworzeniem regionalnej koncepcji edukacji zawodowej dorosłych (obszar edukacji zawodowej uczyniono przedmiotem szczególnych zainteresowań) wykorzystano wieloletnie doświadczenia i obserwacje wybranych elementów systemu kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego krajów wysoko uprzemysłowionych, w których od wielu lat istnieje system efektywnej edukacji zawodowej dorosłych, uzyskiwania wysokich kwalifikacji, dobrych umiejętności, postaw i zachowań. Przyjęto, że w nowych warunkach społeczno-gospodarczych niezbędne jest inne podejście do całego obszaru edukacji zawodowej dorosłych, że istnieje pilna potrzeba stworzenia takiej jednostki, która zdolna będzie w stosunkowo krótkim czasie wypracować koncepcje unowocześnienia systemu edukacji zawodowej dorosłych.

Założono, że koncepcja taka powinna być opracowana z inicjatywy oddolnej, która uwzględniając autentyczne potrzeby edukacyjne środowiska będzie w stanie zaproponować wiele ciekawych i sprawnych rozwiązań.

Uznano, że lokalne próby dostosowania edukacji zawodowej dorosłych do potrzeb i wymagań rynku pracy nie powinny być skrzepowane wymaganiami rozwiązań systemowych. Wprawdzie sprawny system edukacji zawodowej dorosłych (podobnie zresztą jak cały system oświaty zawodowej) powinien gwarantować możliwości elastycznego rozwiązania lokalnych problemów rynku pracy, różniących się zarówno pod względem struktury gospodarczej regionu, jak również uwarunkowań demograficznych i kulturowych tradycji, ale trudno jest w obecnym okresie mówić o takim systemie, gdy obowiązująca jego struktura stworzona została w czasach najwspanialszego rozkwitu gospodarki planowej. Nowe zjawiska charakterystyczne dla gospodarki rynkowej sprawiają, że jest on niesprawny, a funkcjonujące w nim szkoły zawodowe dla dorosłych najczęściej „produkuja” bezrobotnych, zaś doskonalenie odbywa się według starego programu nauczania, bez możliwości pracy na nowych technologiach czy najnowszych urządzeniach technicznych.

Ambicją autorów nowej koncepcji edukacyjnej zawodowej dorosłych było stworzenie takiego modelu jednostki oświatowej, która byłaby zdolna do szybkiego reagowania na lokalne potrzeby rynku pracy, spełnienia oczekiwań każdej jednostki, przygotowywała absolwenta, każdej formy edukacyjnej, o dużej mobilności zawodowej, proponowała usługi edukacyjne w różnych formach. Przyjęto, że edukacja jest procesem ciągłym, w którym raz zdobyta wiedza jest jedynie bazą do dalszego doskonalenia, doksztalcania czy zmiany wykształcenia. Ukończenie określonego typu szkoły, studiów lub jakiejś innej formy edukacji jest jedynie jednym z wielu kroków na drodze zdobywania poziomu praktycznie użytecznej wiedzy, którą należy ciągle uaktualniać. Ta potrzeba stała się powszechna nie tylko z powodu pojawienia się gospodarki rynkowej,

w której trudno określić w dłuższym przedziale czasowym ilościowe potrzeby przygotowania kadr w określonym zawodzie, lecz również z powodu gwałtownego postępu techniki i technologii spowodowanego rozwojem nauki i dużym tempem jej upowszechnienia. Również ze względu na to, że człowiek, który jest nie przygotowany do wykonywania określonej funkcji, nie wykona jej prawidłowo i efektywnie, tak by być konkurencyjnym dla swojego kolegi, który jest odpowiednio przygotowany do pełnienia tej funkcji. Dlatego koniecznym stało się stworzenie regionalnego minisystemu, który umożliwiłby każdej dorosłej osobie niezależnie od wieku, miejsca zamieszkania, warunków rodzinnych czy posiadanego wykształcenia podjęcie procesu dalszego uczenia się, jeśli zaistnieją takie potrzeby. Przy czym mówimy o potrzebie niekoniecznie wymuszonej zmianą warunków pracy. Pojawiające się zainteresowania, chęć posiadania dodatkowego wykształcenia nie związanego ani z procesem pracy zawodowej, ani np. z uzyskanym wcześniej wykształceniem czy po prostu potrzeba zaimponowania innej osobie może być bodźcem dalszego kształcenia. Oznacza to, że przystąpiono do tworzenia systemu elastycznego nauczania–uczenia się, systemu, który uwzględniałby wszystkie formy kształcenia, doksztalcania zawodowego dorosłych, systemu, który miał charakteryzować takie cechy, jak: otwartość, dostępność, elastyczność, drożność, porównywalność uzyskiwanych kwalifikacji i możliwości ich uzupełnienia. Słowem stworzono na tyle elastyczny system, żeby wychodził naprzeciw potrzebom ludzi dorosłych, dając im jednocześnie możliwość:

- * wyboru zarówno typu szkoły, kursu jak również programu nauczania (jego zakresu i układu treści),
- * poczucia wzrastającej odpowiedzialności za własne postępy nauczania i rozwój intelektualny,
- * pracy w dowolnym tempie, zgodnie z możliwościami uczącego się w dowolnym miejscu (w domu, w szkolnej bibliotece lub ośrodku kształcenia) w dowolnym czasie (przed czy po południu, przed rozpoczęciem pracy zawodowej, czy w okresie schyłku zawodowego).

W konsekwencji przyjętych założeń uznano, że edukacja zawodowa dorosłych jest ideą edukacyjną obejmującą wszystkie rodzaje aktywności zawodowej, które uzupełniają się wzajemnie, a przebiegają bądź w ramach systemu szkolnego, bądź też poza nim w różnych okresach życia i zmierzają do zdobycia wiedzy, pełnego rozwoju osobowości i uzdolnień, łącznie z umiejętnością uczenia się i przygotowania do pełnienia różnorodnych obowiązków zawodowych i społecznych oraz do uczestnictwa w rozwoju cywilizacyjnym.

Dla tak pojętej edukacji zawodowej dorosłych szczególne znaczenie mają trzy aspekty:

- * aspekt czasowy, nazywany także pionowym, obejmujący wszystkie kolejne etapy edukacji szkolnej i pozaszkolnej w ciągu całego życia ludzkiego,
- * aspekt jakościowy nazywany także pogłębiającym, przejawiający się w doskonaleniu jakości edukacji, pełnym rozwoju osobowości, pełniejszym poznawaniu wiedzy i wyselekcjonowanej motywacji,

- * aspekt przestrzenny zwany również poziomym, obejmujący poznawanie poszczególnych dziedzin życia ludzkiego, niezależnie od edukacji w wymiarze pionowym.

Tworząc w województwie szczecińskim regionalny system edukacji zawodowej dorosłych pamiętano, żeby zaspokoić cztery wyraźnie zarysowujące się obszary potrzeb i celów. Mianowicie:

- * potrzeb i celów indywidualnych jednostek,
- * potrzeb i celów instytucjonalnych,
- * potrzeb i celów środowiskowych (regionalnych),
- * potrzeb i celów społeczeństwa.

Zaspokojenie tych potrzeb, jak się wydaje, stało się możliwe dzięki przenikającemu się współdziałaniu placówek oświaty dorosłych, a głównie Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego jako placówki wiodącej z różnorodnymi partnerami, pracodawcami, fundacjami, związkami zawodowymi, samorządem lokalnym, organizacjami społecznymi i licznie powstającymi placówkami edukacji niepublicznej.

Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne zajmujące centralne miejsce w regionalnym systemie edukacji zawodowej dorosłych od pierwszych dni starano się wyraźnie wyartykułować najważniejsze naszym zdaniem potrzeby:

- potrzebę permanentnego poszukiwania możliwości unowocześnienia stworzonego mikrosystemu edukacji zawodowej dorosłych (zarówno w zakresie treści, jak również rozwiązań strukturalnych, organizacyjnych i programowych),
- potrzebę ciągłego poszukiwania nowych partnerów zainteresowanych współdziałaniem w zakresie przygotowania kadr do nowych warunków społeczno-gospodarczych i pomocy w unowocześnianiu infrastruktury dydaktycznej procesu edukacyjnego,
- potrzebę szybkiego i skutecznego doskonalenia merytorycznego i metodycznego nauczycieli zdolnych do kształcenia na potrzeby gospodarki rynkowej, dynamicznego wprowadzenia nowych technologii, ciągle rosnących aspiracji zawodowych i zainteresowań uczących się,
- potrzebę nawiązania bliskich kontaktów z krajami Europejskiej Wspólnoty Gospodarczej celem wymiany doświadczeń i zbliżanie struktur naszego życia do europejskich standardów,
- potrzebę optymalizacji kosztów edukacji zawodowej dorosłych przy jednoczesnym zagwarantowaniu nowoczesnych warunków procesu edukacyjnego.

Już dziś po czteroletnim okresie konsekwentnej, systematycznej i skrupulatnej pracy nad budowaniem regionalnego systemu edukacji zawodowej dorosłych powiązanego organicznie z edukacją zawodową młodzieży można uznać, że udało się z większym lub mniejszym powodzeniem wypełnić wiele sygnalizowanych wyżej celów konkretnymi działaniami, które zaowocowały wymiernymi efektami bądź dają nadzieję uzyskania takich efektów

Do najważniejszych zmian, które już dostarczają wymiernych korzyści można by zaliczyć następujące przedsięwzięcia:

- * stworzenie sprawnego systemu doskonalenia nauczycieli,

- * wprowadzenie autorskich rozwiązań w zakresie edukacji zawodowej dorosłych na różnych poziomach kształcenia, dokształcania i doskonalenia zawodowego,
- * nawiązanie ścisłej współpracy w zakresie wymiany doświadczeń materiałów, dokumentacji itp. z odpowiednimi partnerami z Danii, Szwecji i Niemiec,
- * pozyskiwanie do współdziałania nowych partnerów głównie sektora usług i rzemiosła, a także Rejonowych Urzędów Pracy, Związku Pracodawców i Związków Zawodowych,
- * znaczące unowocześnienie bazy (głównie do kształcenia praktycznego i laboratoryjnego),
- * zbudowanie skutecznych powiązań z placówkami edukacji pozaszkolnej,
- * przewartościowanie świadomości wielu nauczycieli i pozyskanie ich do współdziałania w poszukiwaniu możliwości usprawnienia systemu kształcenia zawodowego dorosłych i dostosowania do europejskich standardów.

Oczywiście nie wszystko przyszło wraz ze zmianą formuły organizacyjnej systemu edukacji zawodowej dorosłych. Nie wszystko również rodziło się „bez bólów”, zgodnie z ułożoną koncepcją w pełnej harmonii, zadziwiającym tempie. Tu i ówdzie pojawiły się trudności i przeszkody, które z większym lub mniejszym wysiłkiem były usuwane. Na szczęście, w realizacji przyjętej koncepcji regionalnego systemu edukacji zawodowej dorosłych nie było wielu, którzy uwierzyli we własne siły, doszukai się w proponowanej koncepcji miejsca dla siebie, zdecydowali się na zainwestowanie sporego wysiłku, który już dziś, nawet dla nie do końca przekonanych, dostarcza wiele widocznych korzyści. Można by rzec, że zdecydowane i śmiałe decyzje oraz wysiłek wielu osób bezpośrednio lub pośrednio zaangażowanych w proces unowocześnienia systemu edukacji zawodowej dorosłych w województwie szczecińskim uwieńczony został sukcesem. Sukces ten wymaga kontynuacji wielu rozpoczętych i kreowania nowych przedsięwzięć organizacyjnych, strukturalnych i merytorycznych.

Tadeusz Aleksander
Uniwersytet Jagielloński

50 LAT DZIAŁALNOŚCI ZAKŁADU PEDAGOGIKI DOROSŁYCH UNIWERSYTETU JAGIELLOŃSKIEGO W KRAKOWIE

Zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Oświaty z 18 lutego 1946 r.¹ powołano w Uniwersytecie Jagiellońskim dwie katedry mające się zająć badaniami nad kształceniem

¹ Dziennik Urzędowy Ministra Oświaty nr 3, poz. 70.

dorosłych i przygotowywaniem organizatorów edukacji pozaszkolnej. Pierwszą była Katedra Oświaty i Kultury Dorosłych. Drugą – Katedra Pedagogiki Dorosłych (pozostająca pod opieką Zygmunta Mysłakowskiego a działająca do 1951 r., kiedy to połączono ją z Katedrą Oświaty i Kultury Dorosłych w jedną jednostkę organizacyjną o nazwie Katedra Pedagogiki i Oświaty Dorosłych).

Inicjatorem tych katedr i zorganizowanych (od 1 kwietnia 1946 r.) przy nich studiów andragogicznych był dr Maksymilian Siemieński (1905–1966), wówczas naczelnik Wydziału Kształcenia Dorosłych Ministerstwa Oświaty. Jemu też powierzono kierownictwo Zakładem Oświaty i Kultury Dorosłych w charakterze zastępcy profesora działającego pod opieką dyrektora Studium Pedagogicznego prof. Władysława Heinricha². Wyprzedzając uruchomienie Katedry Oświaty i Kultury Dorosłych, dr M. Siemieński zainicjował powołanie do życia czasopisma poświęconego tej problematyce. Czasopismo to powstało w Krakowie przy końcu 1945 r. i ukazywało się do początków 1949 r. pt. „Oświata i Kultura” jako miesięcznik poświęcony zagadnieniom oświaty dorosłych pod redakcją dr. Eustachego Nowickiego, znawcy problematyki oświaty dorosłych i długoletniego redaktora „Oświaty Pozaszkolnej” i „Polskiej Oświaty Pozaszkolnej”. Wydawcą czasopisma był Ludowy Instytut Oświaty i Kultury. Na łamach „Oświaty i Kultury” ukazało się wiele artykułów problemowych niemal wszystkich wybitniejszych andragogów.

Maksymilian Siemieński oraz współpracujący z nim dr Józef Korpała i Franciszek Urbańczyk uczynili od razu z Katedry Oświaty i Kultury Dorosłych aktywny ośrodek badawczy w dziedzinie andragogiki. Już przy końcu 1946 r. zainicjowali przeprowadzenie ankiety pt. „Szkoła dla dorosłych w opinii uczniów”.

M. Siemieński w pierwszej pracy badawczej stanowiącej równocześnie rozprawę habilitacyjną przygotowaną pod kierunkiem prof. Kazimierza Dobrowolskiego pt. „Oświatowe i społeczne funkcje kształcenia dorosłych w Polsce współczesnej”³ zajął się jednym z podstawowych wówczas zagadnień teorii i praktyki oświaty dorosłych, tzn. uzasadnieniem celowości i odrębności instytucji oświaty dorosłych, a w szczególności szkolnictwa dla dorosłych. Następną jego pracą była obszerna rozprawa pt. „Stan i struktura analfabetyzmu w Polsce”⁴, oparta na bogatych materiałach statystycznych. Adiunkt Katedry dr Józef Korpała zajmował się metodyką pracy świetlicowej, problemami kla-

² M. Siemieński: Działalność dydaktyczna i dorobek naukowy Katedry Kultury i Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Jagiellońskiego w latach 1945–1963. „Chowanna” R.8. 1964, z. 1. Toż (nowa wersja) *Kultura i Oświata Dorosłych w Uniwersytecie Jagiellońskim w latach 1945–1964*. W: *Studia z dziejów Wydziału Filozoficzno-Historycznego Uniwersytetu Jagiellońskiego* (pod red. S. Mikuckiego). Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1967, s. 437–443.

³ M. Siemieński: *Oświatowe i społeczne funkcje kształcenia dorosłych w Polsce współczesnej*. Warszawa. PZWS, 1947.

⁴ M. Siemieński: *Stan i struktura analfabetyzmu w Polsce*. *Oświata i Kultura* 1948, nr 9/10, s. 401–423, 1949, nr 1/2, s. 5–20.

syfikacji form pracy oświatowej⁵. Natomiast Franciszek Urbańczyk poza problematyką analfabetyzmu i wybranymi problemami dydaktyki dorosłych, zajął się przed wszystkim przekładem klasycznego dzieła amerykańskiego Edwarda Thorndike'a: „Adult Learning”⁶, które ukazało się w 1950 r. pod redakcją M. Siemieńskiego jako Wydawnictwo Naukowe Towarzystwa Pedagogicznego.

W trudnym dla nauk pedagogicznych i andagogiki okresie 1950–1965, M. Siemieński, mianowany profesorem, kontynuował wcześniejsze prace badawcze oraz podejmował ze współpracownikami następne poważne problemy badawcze. W 1951 r. wydał obszerną pracę stanowiącą podsumowane, teoretyczne uogólnienie jego refleksji i dorobku w dziedzinie organizacji szkolnictwa dla dorosłych⁷. Wobec ograniczenia działalności dydaktycznej w dziedzinie oświaty dorosłych – prof. M. Siemieński podjął badanie nad warunkami życia i uczenia się studentów w szkole wyższej oraz nad działalnością kulturalno-oświatową robotników przybyłych ze wsi do Nowej Huty.

Przeprowadził on ankietę w sprawie przygotowania studentów I roku do studiów uniwersyteckich, a także badania w 1952 r. w sprawie warunków pracy studentów na kilku wydziałach UJ⁸. Wykorzystał również materiał dokumentalny uczelni. Według tego materiału opracował w latach 1955/1956 obszerną rozprawę⁹. Oświetla ona złożoną i do dzisiaj aktualną problematykę oraz zawiera cenne wnioski dla organizatorów kształcenia w szkole wyższej.

W latach 1955–1958, kiedy w Nowej Hucie, po uruchomieniu kombinatu hutniczego, ujawniły się trudne problemy adaptacji do nowych warunków życia i pracy, Zakład kierowany przez M. Siemieńskiego podjął szeroko zakrojone i przez dłuższy czas prowadzone badania wśród robotników przybywających ze wsi do Nowej Huty. Wyniki tych badań opublikował M. Siemieński w kilku uzupełniających się pracach¹⁰. W związku z uruchomieniem w Nowej Hucie pierwszych przyzakładowych szkół podstawowych przy Hucie im. W. Lenina i ujawnieniem kilku tysięcy pracowników nie posiadających wykształcenia podstawowego, zainicjował

⁵ J. Korpała: Świetlice (Uwagi o pracy świetlicowej). Biblioteka Świetlicowo-Teatralna TUR. Warszawa 1946. Toż (nowa wersja) W: Oświata i Kultura Dorosłych pod red. K. Wojciechowskiego. Warszawa 1958 oraz W: Pedagogika dorosłych pod red. K. Wojciechowskiego. Warszawa 1962. Tegoż: Z dziejów walki z analfabetyzmem. „Wiedza i Życie” nr 10, 1949.

⁶ E. Thorndike: *Uczenie się dorosłych*. PZWS, Warszawa 1950.

⁷ M. Siemieński: *Zagadnienia szkolnictwa dla dorosłych*. Organizacja – nauczanie. Naukowe Towarzystwo Pedagogiczne, Kraków 1951.

⁸ J. Korpała: *Kraków jako ośrodek badawczy w zakresie andragogiki*. W: *Teoria i praktyka upowszechniania kultury* (pod red. T. Gołaszewskiego). Kraków, nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1978. s. 89–104.

⁹ M. Siemieński: *Psychofizjologiczne i społeczne warunki uczenia się studenta w szkole wyższej*. Katowice–Gliwice 1961.

¹⁰ M. Siemieński: *Z badań nad działalnością kulturalno-oświatową w Nowej Hucie*. Budżet czasu pracownika a możliwości upowszechniania kultury. *Przegląd Socjologiczny*, t. 16, 1960. *Z badań nad działalnością kulturalno-oświatową w Nowej Hucie*. Budżet czasu pracownika a możliwości jego uczestnictwa w działalności kulturalno-oświatowej. PAN, Kraków 1961.

M. Siemieński, w latach 1955–1958 i częściowo w r. 1963, badania mające na celu opis i analizę warunków doksztalcania się robotników w zakresie szkoły podstawowej. Rezultatem tych badań była kolejna praca zbiorowa pod jego redakcją¹¹. Z problematyką szkolnictwa dla dorosłych podejmowaną przez kierownika i współpracowników Katedry Pedagogiki i Oświaty Dorosłych wiążą się wieloletnie badania M. Siemieńskiego nad losami kandydatów na studia wyższe na UJ zgłoszonych przez szkoły dla dorosłych. Zebrany na przestrzeni pięciolecia w latach 1956/57–1960/61 materiał przedstawia losy 370 kandydatów zgłoszonych na studia wyższe¹².

Dynamika przeobrażeń życia społecznego i pracy zawodowej pod wpływem uprzemysłowienia i urbanizacji wzbudziła zainteresowanie M. Siemieńskiego problematyką kultury pracy i wypoczynku człowieka pracującego w wielkim zakładzie i w szkołach w wielkim mieście.

Oprócz wielu artykułów i broszur dla prelegentów Towarzystwa Krzewienia Wiedzy Praktycznej, ogłosił M. Siemieński publikację¹³ poprzedzoną wieloletnimi własnymi badaniami i obserwacjami w miejscach zamierzonego wypoczynku, a także materiałami zgromadzonymi przez poradnię akustyczną przy Katedrze Kultury i Oświaty Dorosłych UJ z udziałem Polskiego Towarzystwa Higieny Psychiczej.

Trzeba też wspomnieć o pracach badawczych ówczesnych współpracowników Maksymiliana Siemieńskiego, zwłaszcza dr. Franciszka Urbańczyka, który konsekwentnie zmierzał do objęcia całości problematyki dydaktyki dorosłych, ogłaszając już w 1957 r. jej koncepcję¹⁴. Podsumowaniem jego wieloletnich badań dotyczących uczniów szkół korespondencyjnych była publikacja pt. „Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej”¹⁵. Ważne i ciągle aktualne problemy dydaktyczne szkolnictwa dorosłych oświetlił dr Stefan Towpasz w dwóch pracach badawczych, na temat retencji wiedzy u dorosłych i pracy domowej uczniów szkół dla pracujących¹⁶.

Nowe problemy badawcze w związku z przemianami na rynku pracy zawodowej podjął w ostatnich latach pracy dydaktycznej M. Siemieńskiego adiunkt Katedry dr Józef Klimczyk, znający z doświadczenia problematykę szkolnictwa zawodowego. Jego badania nad wdrażaniem uczniów szkół zawodowych do kultury pracy oraz nad

¹¹ Z badań nad kształceniem dorosłych (pod red. M. Siemieńskiego). PAN, Kraków 1964.

¹² M. Siemieński: Studia absolwentów szkół dla dorosłych w Uniwersytecie Jagiellońskim. *Kwartalnik Pedagogiczny*, z. 2, 1962.

¹³ M. Siemieński: *Kultura a środowisko akustyczne człowieka*. PZWL, Warszawa 1967.

¹⁴ F. Urbańczyk: *Podjęcie i zakres dydaktyki dorosłych*, *Oświata Dorosłych*, 1957, R.1, z. 1, s. 5–15.

¹⁵ F. Urbańczyk: *Praca samokształceniowa ucznia szkoły korespondencyjnej*. PZWS, Warszawa, 1959.

¹⁶ S. Towpasz: *Retencja wiedzy u dorosłych*. W: *Wprowadzenie do teorii nauczania*. Praca zbiorowa pod kier. Z. Mysłakowskiego. Warszawa 1961, s. 457–508. Tęgoż: *Zadawanie do domu a możliwości uczenia się w domu uczniów szkół dla dorosłych*. *Zeszyty Naukowe UJ nr 29. Prace Psychologiczno-pedagogiczne*, z. 2, 1960, s. 89–152.

kształceniem wyobraźni konstrukcyjnej uczniów szkół zawodowych, a także racjonalizatorów znalazły wyraz w trzech publikacjach¹⁷.

Szeroki zakres problematyki, i to nie tylko andragogicznej, obejmują prace badawcze następnego Kierownika Zakładu Pedagogiki Dorosłych UJ, doc. dr. hab. Tadeusza Gołaszewskiego, który pod kierunkiem M. Siemieńskiego przeprowadził badania warunków doksztalcania się robotników w zakresie szkoły podstawowej w Nowej Hucie¹⁸. Opierając się na warsztacie zorganizowanej przezeń w Muzeum Narodowym w Krakowie Pracowni Badań Socjologicznych, opracował zasadę atrakcyjności w andragogice¹⁹.

Jedną z pierwszych jego prac badawczych podjętych w związku ze wzrastającym zapotrzebowaniem na badania nad procesami upowszechniania kultury jest publikacja pt. „Pracownik kultury. Osobowość, rola społeczna, klasyfikacja”²⁰, oparta na bogatych materiałach, przy zastosowaniu metod uzupełniających się i przy wieloletnich obserwacjach zespołów pracowniczych instytucji kulturalnych w latach 1955–1960. Nie obejmuje ona dwóch dużych grup pracowników kultury, tj. nauczycieli szkół dla dorosłych i bibliotekarzy.

Praktyczny przykład technik badawczych interesujących pracownika kultury w odniesieniu do różnych dziedzin działalności kulturalno-oświatowej przedstawił T. Gołaszewski w książce pt. „Człowiek w wymiarze kultury. Badania nad określeniem typu i poziomu kultury”²¹. Na konkretnym materiale badawczym pokazał w niej, jaką rolę spełniają podstawowe elementy kultury środowiskowej w określonych środowiskach społecznych, ponadto pokazał przebieg badań socjologicznych zmierzających do powstawania tzw. diagnozy socjologicznej. Tadeusz Gołaszewski zajął się także rozległymi badaniami nad społeczną recepcją książki (badania we współpracy z Instytutem Książki i Czytelnictwa Biblioteki Narodowej). Rezultatem są: wartościowa monografia na temat społecznej recepcji współczesnej powieści polskiej²², rozprawa o książce popularnonaukowej i jej recepcji²³,

¹⁷ J. Klimczyk: *Kształcenie wyobraźni konstrukcyjnej młodzieży szkół zawodowych*. PZWS, Warszawa 1963. Tegoż: *Kultura techniczna w życiu codziennym*. Warszawa 1965. Tegoż: *Kształcenie racjonalizatorów*. Biblioteka Kształcenia Zawodowego, Warszawa 1974.

¹⁸ T. Gołaszewski: *Spoleczne warunki kształcenia się dorosłych w zakresie szkoły podstawowej w Hucie im. W. Lenina*. W: *Z badań nad kształceniem dorosłych* (pod red. M. Siemieńskiego). Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wrocław 1964, s. 27–70.

¹⁹ T. Gołaszewski: *Zasada atrakcyjności w andragogice: Rozprawy i Sprawozdania Muzeum Narodowego w Krakowie*. T. VIII, Kraków 1964, s. 201–233.

²⁰ T. Gołaszewski: *Pracownik kultury. Osobowość, rola społeczna, klasyfikacja*. Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1961.

²¹ T. Gołaszewski: *Człowiek w wymiarze kultury. Badania nad określeniem typu i poziomu kultury*. Wydawnictwo Związkowe CRZZ, Warszawa 1968.

²² T. Gołaszewski: *Spoleczna recepcja współczesnej powieści polskiej*. Biblioteka Narodowa, Warszawa 1968.

²³ T. Gołaszewski: *Książka popularno-naukowa i jej recepcja*. Studia wiedzy o książce. Wrocław 1971, t. 2.

jak również inne drobne opracowania powstałe pod jego kierunkiem na temat funkcji społeczno-oświatowej bibliotek publicznych²⁴.

Terenem pracy badawczej T. Gołaszewskiego było też społeczeństwo Nowej Huty²⁵. W porozumieniu z Komitetem PAN „Polska 2000” pracował nad prognozą rozwoju kultury społeczności nowohuckiej²⁶.

Ze szkoły badawczej i środowiska współpracowników prof. M. Siemieńskiego wywodzi się również Tadeusz Aleksander, w ostatnich latach życia profesora st. asystent w Katedrze Kultury i Oświaty Dorosłych²⁷. Prowadził on przez wiele lat żmudne badania terenowe nad funkcjonowaniem szkoły i placówek kulturalno-oświatowych na wsi. Rezultatem tych badań są dwie obszernie książki. Pierwsza z nich zawiera wiele cennego materiału dla andragogiki, gdyż omawia przemiany społeczno-gospodarcze wsi, motywy kształcenia jako psychologiczny czynnik awansu oświatowego, trudności i przeszkody podczas nauki, a wreszcie stosunek absolwentów szkół średnich i wyższych do jej mieszkańców²⁸. Druga, znacznie ambitniejsza, ukazuje czynniki warunkujące aktywność kulturalno-oświatową na wsi i udział ludności w zajęciach kulturalno-oświatowych²⁹.

Zakład Pedagogiki Dorosłych podjął również trudne problemy badawcze związane z próbami resocjalizacji młodych dziewcząt. Rezultatem tych badań przeprowadzonych w Krakowie w 1971 r. jest praca Ewy Zaręby pt. „Z badań nad podkulturą grup dewiacyjnych”³⁰.

Podsumowaniem prac naukowych Zakładu z II połowy lat 70. była rozległa tematycznie książka pt. „Teoria i praktyka upowszechniania kultury”³¹. Lata następne przyniosły kilka badań empirycznych nad stanem upowszechniania kultury, prowadzonych głównie na terenie południowej części naszego kraju, a realizowanych m.in. na potrzeby władz oświatowych i administracji kultury, związków zawodowych i stowarzyszeń społecznych zajmujących się organizacją kształcenia i wychowania ludzi dorosłych. Przykładem są badania zlecone przez Komitet „Polska 2000” przy Prezydium PAN nad uwarunkowaniami zmian postaw wobec uczestnictwa w kultu-

²⁴ Biuletyn Informacyjno-Instrukcyjny. Miejska Biblioteka Publiczna, Kraków 1975, nr 106.

²⁵ T. Gołaszewski: Kronika Nowej Huty. Od utworzenia Działu Projektowania Nowej Huty do pierwszego spustu surówki wielkopiecowej. Wydawnictwo Literackie, Kraków 1955.

²⁶ T. Gołaszewski: Futurologiczne aspekty andragogiki. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych XVI, 1972.

²⁷ T. Aleksander: Wspomnienie o Profesorze Siemieńskim. Biuletyn TWWP „Człowiek w Pracy i w Osiedlu”, nr 4, R. XI, 1972.

²⁸ T. Aleksander: Awans oświatowy młodzieży wiejskiej 1945–1970 na przykładzie Sądecczyzny. LSW, Warszawa 1972.

²⁹ T. Aleksander: Uwarunkowania uczestnictwa kulturalnego ludności wiejskiej. PWN, Warszawa 1974.

³⁰ E. Zaręba: Z badań nad podkulturą grup dewiacyjnych. Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych, t. XX, 1975.

³¹ Teoria i praktyka upowszechniania kultury (pod red. T. Gołaszewskiego). Kraków, Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, 1978. Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczno-Pedagogiczne, nr 28.

rze ludzi przybyłych do Nowej Huty³². Podobny charakter miały również zbiorowe badania w Zakładzie na zlecenie Rady Naukowej „Kraków 2000” na temat warunków funkcjonowania instytucji artystycznych i środowisk twórczych w Krakowie. Prace Zakładu dla regionu potwierdza obszerna praca na temat sposobów aktywizacji kulturalnej ludności środowisk pracowniczych na terenie południowo-wschodniej części naszego kraju³³.

Znaczącym osiągnięciem naukowym lat 70. w Zakładzie było wydanie przez T. Gołaszewskiego syntetycznego dzieła pt. „Szkoła jako system społeczny”³⁴ stanowiącego podsumowanie wieloletnich prac tego autora nad problematyką funkcjonowania szkoły jako instytucji społeczno-wychowawczej.

W trudnych dla naszego kraju latach 80., ale dynamicznych w znaczące wydarzenia polityczne i społeczne, prace naukowe zakładu realizowane były nadal w kilku kierunkach. Pierwszy to teoretyczne i praktyczne problemy działalności kulturalno-wychowawczej³⁵, oddziaływanie kulturalne dużego miasta na region³⁶, potrzeby i aspiracje kulturalne przedstawicieli różnych grup zawodowych i środowiskowych³⁷, kultura wypoczynku wczasowego³⁸. Z przyczyn finansowych nie zostały opublikowane wyniki rozległych badań nad wychowawczymi funkcjami obiektów o dużym nasileniu ruchu turystycznego, a materiały do nich gromadzone były w Krakowie i Gdańsku, przy obiektach często odwiedzanych przez turystów w Górach Świętokrzyskich, Karkonoszach i Tatrach.

Czas ten przyniósł także próby pewnych uogólnień wyników i analiz z obszaru problematyki, którą od lat zajmowano się w zakładzie. Wyrazem tych uogólnień jest włączenie się części osób z Zakładu do prac nad przygotowaniem „Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych”³⁹, a także innych publikacji typu podręcznikowego.

Zatrudnienie w Zakładzie w 1983 r. prof. dr. hab. Franciszka Adamskiego – znanego socjologa rodziny i religii zaowocowało nowym, rozległym, pogłębionym i bogatym nurtem badań naukowych nad współczesnymi funkcjami wychowawczymi,

³² E. Zaręba: Prace badawcze Zakładu Pedagogiki Dorosłych w Instytucie Pedagogiki UJ. W: Teoria i praktyka upowszechniania kultury (pod red. T. Gołaszewskiego). Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1978, Zeszyty Naukowe UJ, Prace Psychologiczno-Pedagogiczne, nr 28, s. 153-158.

³³ T. Aleksander: Drogi aktywizacji kulturalnej ludzi pracy. Instytut Wydawniczy CRZZ, Warszawa 1980.

³⁴ T. Gołaszewski: Szkoła jako system społeczny. PWN, Warszawa 1977.

³⁵ Teoretyczne i praktyczne problemy działalności kulturalno-wychowawczej (pod red. Cz. Rzońcy). Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1985

³⁶ T. Aleksander: Oddziaływanie kulturalne dużego miasta na region. PWN, Warszawa-Kraków, 1985.

³⁷ T. Aleksander: Potrzeby kulturalno-oświatowe (w świetle badań sondażowych na terenie Małopolski). Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1985.

³⁸ T. Aleksander: Kultura wypoczynku na wczasach. Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.

³⁹ Encyklopedia oświaty i kultury dorosłych (po red. K. Wojciechowskiego). Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Hasła napisane przez Tadeusza Aleksandra, Tadeusza Gołaszewskiego i Ewę Zarębę. Wrocław 1986.

nad kulturą polską. Były to głównie badania nad pluralizmem w kulturze polskiej, sporem o wartości w kulturze oraz nad kulturą i modelem współczesnej katolickiej rodziny polskiej. Posiewem tych badań, z reguły zbiorowych, były duże konferencje naukowe w Zakładzie i stanowiące ich następstwo publikacje książkowe. Pierwsza na temat pluralizmu w kulturze polskiej⁴⁰, druga – sporu o wartości w kulturze i wychowaniu⁴¹, następna (bardziej socjologiczna) na temat *sacrum* i *profanum* w małżeństwie naturalnym⁴², a następnie obszerna rozprawa na temat krzewienia ateizmu w kulturze polskiej ujmująca – po raz pierwszy w nauce polskiej – całościowo funkcjonowanie wymienionego zjawiska w kulturze polskiej⁴³. Przez te badania i prace prof. Franciszek Adamski w krótkim czasie uzupełnił poważną lukę w wiedzy naukowej na temat rzeczywistego funkcjonowania różnych (niepopularnych wcześniej wśród badaczy) elementów współczesnej kultury polskiej. Sporo wysiłku włożył też prof. Franciszek Adamski w przyswojenie czytelnikowi polskiemu podstawowych tekstów autorów polskich i obcych podejmujących problematykę człowieka, jego wychowania i kultury z pozycji personalistycznych⁴⁴. Z chwilą odejścia z Zakładu i utworzenia Zakładu Pedagogiki Społecznej zajął się on zagadnieniami teoretycznymi związanymi z tworzeniem w Polsce, w nowych warunkach politycznych społeczeństwa wychowującego⁴⁵.

Z inspiracji i inicjatywy prof. Franciszka Adamskiego prowadzone też były u progu lat 90. badania nad środowiskami inteligencji katolickiej wobec wizji „Nowej kultury” u zarania Polski Ludowej⁴⁶.

Zatrudnienie w zakładzie w 1983 r. doc. dr. hab. Jana Samka – znanego historyka sztuki, rozszerzyło także problematykę badawczą Zakładu o sprawy historii sztuki⁴⁷ oraz wychowawczych funkcji dzieła sztuki.

⁴⁰ Pluralizm w kulturze polskiej (pod red. Franciszka Adamskiego). Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne, zeszyt 9, Kraków 1988.

⁴¹ Spór o wartości w kulturze i wychowaniu (pod red. Franciszka Adamskiego). Uniwersytet Jagielloński, Kraków 1991.

⁴² Franciszek Adamski: Rodzina między *sacrum* a *profanum*. Pallotinum, Poznań 1987.

⁴³ Franciszek Adamski: Ateizm w kulturze polskiej. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego, zeszyt 18, Kraków 1993.

⁴⁴ Człowiek – wychowanie – kultura. Wybór tekstów (wyboru dokonał i zredagował Franciszek Adamski). Wydawnictwo WAM, Kraków 1993.

⁴⁵ Wartości – społeczeństwo – wychowanie. Studia z pedagogiki społecznej (pod red. Franciszka Adamskiego). Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Jagiellońskiego. Prace Pedagogiczne, zeszyt 21, Kraków 1995.

⁴⁶ Maria Wanda Poznańska: Środowiska inteligencji katolickiej wobec wizji „Nowej kultury” u zarania Polski Ludowej. Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1993.

⁴⁷ Jan Samek: Rzemiosło artystyczne w Polsce. Czasy nowożytne. (...), Warszawa 1983; Klejnoty Jasnej Góry. Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1983, Polskie rzemiosło artystyczne. Wydawnictwa Artystyczne i Filmowe, Warszawa 1984, Polskie złotnictwo. Zakład Narodowy im. Ossolińskich. Wrocław 1988; Kościół Mariacki w Krakowie. Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1990, Dzieje złotnictwa w Polsce. Wydawnictwo Interpress, Warszawa 1993.

Lata 90. to w Zakładzie również czas intensywnych badań nad funkcjonowaniem pozaszkolnej edukacji ogólnokształcącej dorosłych⁴⁸, oświatą i kulturą w regionie⁴⁹ o dużych tradycjach edukacyjnych i artystycznych, a także nad działalnością edukacyjną i wychowawczą stowarzyszeń oświatowych i kultury⁵⁰.

W ostatnich latach praca naukowa zakładu skupia się wokół dwu problemów. Pierwszy, to edukacja i wychowanie dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych. Zagadnieniu temu poświęcona została praca zbiorowa, złożona z 10 szczegółowych studiów teoretyczno-empirycznych przygotowanych przez pracowników zakładu w roku akademickim 1994/1995⁵¹. Zawiera ona podsumowanie przemyśleń i badań na temat interpretacji działalności kulturalno-oświatowej w nowych warunkach, współczesnych przemian warunków pracy oraz funkcjonowania instytucji oświaty i kultury dorosłych, wskazujące na potrzebę rozszerzenia tej działalności, ukazuje nowe ich możliwości (edukacyjne funkcje skarbcza klasztornego i kościelnego, parku zabytkowego) i wychowawcze (impresa artystyczna), a także zaleca strategię tej działalności (animacja społeczno-kulturalna).

Problem drugi stanowiący przedmiot aktualnych badań w Zakładzie, to poszukiwanie modelu optymalizacji kształcenia i doskonalenia zawodowego w różnych zawodach (grupach zawodów). Na badania z tego zakresu Zakład otrzymał grant z Komitetu Badań Naukowych. W ramach jego realizacji przeprowadzone zostały rozległe badania, nie tylko w Małopolsce, nad funkcjonowaniem zakładowych służb kształcenia doskonalenia zawodowego oraz potrzeb i aktywności edukacyjnej wybranych pracowników. Obecnie badania te są na ukończeniu.

Wyniesione z nich doświadczenia wskazują na dwa dość istotne zjawiska z punktu widzenia naukowego i pragmatycznego. Pierwszy, to zdecydowane pogorszenie się dzisiaj warunków badań społecznych w różnych środowiskach. Wyraża się to brakiem możliwości uzyskania zgody kierownictwa wielu zakładów pracy na przeprowadzenie u nich badań oraz odmową niektórych potencjalnych respondentów przeprowadzenia z nimi wywiadów i ankiet. Zjawisko to ma wiele przyczyn. Spowodowane jest m.in. potężniejącą komercjalizacją życia i niejednokrotnie pogłębiającym się rozgoryczeniem społeczeństwa epoki przemian. Zjawisko drugie, to redukowanie w większości szkół zawodowych przygotowania do pracy. Z tego powodu zakłady coraz częściej

⁴⁸ T. Aleksander: *Pozaszkolna edukacja ogólnokształcąca dorosłych (przeszłość – teraźniejszość – przyszłość)*. Nakładem Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 1992. *Zeszyty Naukowe UJ, Prace Pedagogiczne*, nr 16.

⁴⁹ T. Aleksander: *Życie społeczne i przemiany kulturalne Nowego Sącza w latach 1870–1990*. Oficyna Literacka, Kraków 1993.

⁵⁰ T. Aleksander: *Działalność polskich stowarzyszeń kultury w Galicji doby autonomicznej*. W: *Galicja i jej dziedzictwo* (pod red. Cz. Kłaka i M. Wyki), t. 4. *Literatura – język – kultura*. Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Rzeszów 1995, s. 139–153. Tenże: *Stowarzyszenie kultury w Polsce w XX wieku*. *Kieleckie Studia Pedagogiczne i Psychologiczne*, t. 10, 1995, s. 23–41.

⁵¹ *Wybrane problemy edukacji i wychowania dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych* (pod red. T. Aleksandra). IMPULS, Kraków 1996.

zatrudniają osoby z ukończoną szkołą zawodową, ale bez dostatecznego przygotowania kandydatów do wykonywania zadań na konkretnym stanowisku. Zjawisko to oraz ogromna zmienność zawodowa, spowodowana restrukturyzacją gospodarki, postępującej za nią totalny rozpad dotychczasowego systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego we wszystkich niemal działach zatrudnienia, rodzi pilną potrzebę odbudowania w nowych warunkach, adekwatnego do potrzeb, rodzimego przemyślanego i rzetelnego systemu kształcenia i doskonalenia zawodowego. Potęguje on również potrzebę zdecydowanego zdynamizowania wysiłku szerokich rzesz pracowników na rzecz intensywnego kształcenia i doskonalenia, którego integralnymi i równoznaczącymi elementami będą: pogłębianie specjalistycznych wiadomości i umiejętności zawodowych oraz intensywny dalszy rozwój umysłowy, moralny i społeczny pracownika. Badania wskazują bowiem, że tylko tak przygotowywany pracownik w przemyśle, biurze, usługach, budownictwie, transporcie, banku, szpitalu i szkole, może skutecznie sprostać trudnym wymaganiom współczesnej cywilizacji zmiennej, w jakiej przyszło mu żyć i działać zawodowo.

Przegląd prac badawczych podejmowanych w Katedrze Oświaty i Kultury Dorosłych, a następnie w Zakładzie Pedagogiki Dorosłych UJ pozwala stwierdzić, że realizowane w nich w minionym 50-leciu prace prawie zawsze wiązały się z aktualnymi potrzebami edukacyjnymi i kulturalnymi społeczeństwa oraz polityką oświatową i kulturalną władz. Chronologicznie biorąc dotyczyły one takich spraw: analfabetyzmu, szkolnictwa dla pracujących, potrzeb kulturalno-oświatowych, problemów upowszechniania kultury, funkcjonowania instytucji kulturalno-oświatowych, kształcenia pozaszkolnego dorosłych, popularyzacji wiedzy, wartości kulturowych regionu i możliwości ich wykorzystania w kształceniu dorosłych, kultury pracy, zagadnień kształcenia i doskonalenia zawodowego, strategii przebudowy systemu oświaty dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych, prognozowania rozwoju kultury i in.

Przy realizowaniu tych prac, na ogół w skromnych warunkach kadrowych (od 2 do 8 osób) Katedry (Zakładu), niejednokrotnie proszono o pomoc współpracowników spoza Uniwersytetu. Przez to rozszerzono ilość osób zajmujących się problematyką andragogiczną i przysporzono jej następnie twórców także w innych instytucjach, torując tym samym społeczne uznanie dla tej samej dyscypliny.

Rezultaty prac naukowych powstałych w Katedrze Oświaty i Kultury Dorosłych, a następnie w Zakładzie Pedagogiki Dorosłych Uniwersytetu Jagiellońskiego, publikowane w wielu wydawnictwach, na ogół wytrzymały próbę czasu i w znacznej części stały się trwałym elementem dorobku andragogiki w naszym kraju.

Odrębne zagadnienia to: przygotowanie w zakładzie w ciągu minionego 50-lecia wielu ekspertyz na potrzeby instytucji oświaty i kultury dorosłych, współpraca z wielu krajowymi i zagranicznymi ośrodkami naukowymi w dziedzinie andragogiki, działalność w stowarzyszeniach naukowych, Komisjach Polskiej Akademii Nauk, członkostwo pracowników zakładu w redakcjach pism naukowych i komitetach redakcyjnych różnych instytucji wydawniczych oraz zadania dydaktyczne.

GENEZA I ROZWÓJ DZIAŁALNOŚCI EUROPEJSKIEJ FUNDACJI KSZTAŁCENIA

W procesach coraz bardziej rozwijającej się transformacji ustrojowej w Polsce, stwarzane są warunki do integracji z Unią Europejską. Na te historyczne przemiany zareagowała Unia Europejska, wspierając moralnie i materialnie nasze wysiłki w tym zakresie. Wyrazem tego była m.in. decyzja Rady Ministrów Unii Europejskiej już w grudniu 1989 r. o udzieleniu pomocy materialnej Polsce i Węgrom. W wyniku tej decyzji powstał program pomocy dla tych państw pod nazwą PHARE, który rozpoczął swoją działalność w 1990 r. W miarę zachodzących przemian ustrojowych w pozostałych państwach Europy Środkowej i Wschodniej, programem tym zostały objęte także inne kraje¹, określone mianem krajów partnerskich.

Unia Europejska za pomocą tego programu wspiera finansowo proces przeobrażeń gospodarczych w tych krajach oraz pomaga im umacniać przeobrażenia demokratyczne.

Środki finansowe przeznaczone na te cele są dość znaczące. Na przykład w latach 1990–1994 wyniosły one 4284 mln ECU. Program PHARE jest więc największym programem pomocy udzielanej w formie dotacji finansowych, jaki otrzymują kraje Europy Środkowej i Wschodniej od Unii Europejskiej.

Wysokość dotacji dla poszczególnych państw uzależniona jest od liczby mieszkańców, produktu krajowego brutto oraz kryteriów jakościowych. Najwięcej środków finansowych otrzymują: Polska, Węgry i Rumunia. Jedną z podstawowych dziedzin, na którą przeznaczone są duże fundusze Programu PHARE jest edukacja. W tej dziedzinie wspierane są w szczególności zmiany w systemie edukacyjnym, które sprzyjają wykształceniu ludzi, przysposabiających ich do wymagań gospodarki rynkowej.

Program PHARE służy przede wszystkim doradztwem w dziedzinie restrukturyzacji systemu edukacji i opracowywaniu nowych programów nauczania oraz pomaga w nawiązywaniu więzi między placówkami oświatowymi, szkoleniowymi i naukowymi krajów partnerskich oraz ich odpowiednikami w Unii Europejskiej. Istotne znaczenie mają również programy reorientacji zawodowej. Należy jednak podkreślić, że Program PHARE jest tylko jedną z wielu inicjatyw podejmowanych przez Unię Europejską na rzecz krajów partnerskich.

Unia Europejska rozwijając stosunki polityczne i gospodarcze z państwami Europy Środkowej i Wschodniej zawiera z nimi układy o handlu i współpracy oraz

¹ Bułgaria, Czechy, Słowacja, Albania, Rumunia, Estonia, Lotwa, Litwa, Słowenia.

układy o stowarzyszeniu, tzw. Układy Europejskie. Układ taki zawarty z Polską wszedł w życie z dniem 1 lutego 1994 r. Obejmuje on współpracę polityczną, stosunki handlowe, działalność gospodarczą oraz współpracę w dziedzinie kultury i edukacji. Zgodnie z artykułem 76 tego Układu współpraca w zakresie edukacji ma się przyczyniać do podnoszenia poziomu ogólnego wykształcenia i kwalifikacji zawodowych w Polsce z uwzględnieniem priorytetów strony polskiej.

Obejmować ma ona takie dziedziny, jak:

- reformę nauczania i kształcenia,
- szkolenie w miejscu pracy i kształcenie ustawiczne,
- kursy przekwalifikujące i przystosowujące do rynku pracy,
- szkolenie umiejętności zarządzania,
- nauczanie języków Wspólnoty Europejskiej,
- tłumaczenia,
- dostarczanie wyposażenia dla celów szkolenia,
- popieranie nauczania w zakresie studiów europejskich w ramach odpowiednich instytucji.

Współpraca ma również na celu wzajemne uznanie okresów studiów i dyplomów.

Do realizacji powyższych celów współpracy wymienione są w Układzie dwa źródła finansowania. Program PHARE jako dostarczający dotacji oraz Europejski Bank Inwestycyjny udzielający kredytów. Natomiast dla ustanowienia instytucjonalnych ram dla tej współpracy zapowiedziano utworzenie Europejskiej Fundacji Kształcenia (European Training Foundation – ETF). Fundacja ta powstała formalnie w dniu 7 maja 1990 r. na podstawie aktu prawnego Komisji Unii Europejskiej jako jej autonomiczna agenda². W październiku 1993 r. Rada Europy za zgodą rządu włoskiego podjęła decyzję, że siedzibą ETF będzie Turyn. W następnym roku w lipcu została dokonana nowelizacja aktu prawnego powołująca do życia ETF. Głównym elementem tej nowelizacji było rozszerzenie działalności Fundacji na Wspólnotę Państw Niepodległych³ i Mongolię, dla których przeznaczona była pomoc finansowa w ramach Programu TACIS.

W świetle tej nowelizacji Europejska Fundacja Kształcenia jawi się nam jako instrument Unii Europejskiej dla koordynacji i realizacji jej zobowiązań na rzecz oświaty zawodowej i szkolnictwa wyższego krajów partnerskich, wynikających z programów: PHARE, TACIS i TEMPUS⁴.

² Council Regulation (EEC) No 1360/90 of 7 May 1990. Official Journal of the European Communities. No L 131/I.

³ Armenia, Azerbejdżan, Białoruś, Gruzja, Kazachstan, Kirgizja, Mołdawia, Rosja, Tadżykistan, Turkmenia, Ukraina, Uzbekistan.

⁴ W 1990 r. Rada Ministrów Unii Europejskiej podjęła decyzję o udzieleniu pomocy finansowej dla przeprowadzenia reformy szkolnictwa wyższego w krajach Europy Środkowej i Wschodniej. Następnie w 1993 r. przedłużyła jego funkcjonowanie o dalsze cztery lata (tj. do 1998 r.) i rozszerzyła na kraje wchodzące w skład Wspólnoty Państw Niepodległych i Mongolię.

Do jej celów należy zaliczyć:

- przyczynianie się do rozwoju symptomów kształcenia zawodowego w krajach partnerskich,
- sprzyjanie efektywnej współpracy pomiędzy państwami Unii Europejskiej a krajami objętymi Programami PHARE i TACIS,
- przyczynianie się do koordynacji pomocy udzielanej krajom partnerskim.

Obszarem jej działania jest kształcenie zawodowe ludzi młodych i dorosłych, w zakresie początkowym i ustawicznym oraz ich przekwalifikowanie i szkolenie w dziedzinie zarządzania.

Natomiast funkcje, jakie jej nakreśliła Komisja Unii Europejskiej, są następujące:

- pomoc w zdefiniowaniu potrzeb i priorytetów kształcenia,
- dostarczanie informacji o aktualnych i przyszłych potrzebach,
- realizowanie zatwierdzonych programów,
- pomoc w monitorowaniu i ocenie pomocy szkoleniowej,
- szerzenie informacji i udostępnienie doświadczeń,
- udzielanie specjalistycznej pomocy Komisji Europejskiej w realizacji Programu TEMPUS.

Do realizacji powyższych funkcji dostosowana jest struktura organizacyjna Fundacji, która obejmuje departament Kształcenia Zawodowego, Analiz i Rozwoju, TEMPUS, Systemów Komputerowych, Osobowy i Administracyjny, Informacji i Wydawnictw oraz Finansów. Największymi jednostkami organizacyjnymi są: Departament TEMPUS, w którym zatrudnionych jest 34 pracowników oraz Departament Kształcenia Zawodowego – 28 pracowników; najmniejszymi: Departament Informacji i Wydawnictw oraz departament Systemów Komputerowych (po 9 pracowników). Ogółem ETF zatrudnia 140 osób.

Nowego wymiaru nabrała działalność ETF w wyniku decyzji Rady Europy podjętych na posiedzeniach w Essen w 1994 r. i Cannes w 1995 r. Uznano ETF za instrument działania na rzecz przystąpienia do Unii Europejskiej krajów partnerskich. Wyłoniły się tym samym nowe perspektywy działania dla Europejskiej Fundacji Kształcenia. Przede wszystkim Fundacja dostrzegła konieczność przeszkolenia urzędników administracji państwowej, zwłaszcza ministerstw edukacji, pracy oraz resortów mających związek z kształceniem zawodowym i szkolnictwem wyższym, a także szkolenia menedżerów życia gospodarczego krajów partnerskich. Zakłada również konieczność rozszerzenia i pogłębienia bezpośredniej współpracy pomiędzy instytucjami państw członkowskich a krajami partnerskimi, dla pełniejszego poznania potrzeb krajów partnerskich i ich systemów edukacyjnych.

Większą uwagę zwraca się na rozwój nowych kwalifikacji, na połączenie wysiłków w celu wypracowania nowych programów dla oświaty zawodowej i skuteczniejsze poparcie dla rozwoju kształcenia ustawicznego.

Ponadto Fundacja widzi potrzebę wzajemnego uznania kwalifikacji i podniesienia znaczenia wykształcenia wyższego. Przewiduje się też opracowanie nowych progra-

mów pomocy dla dalszego rozwoju wykształcenia wyższego. Dzięki programom pomocy ETF kraje partnerskie będą mogły przeprowadzić reformę i modernizację początkowego i średniego kształcenia zawodowego oraz wstępną reformę programów nauczania zawodowego. Pomoc ta dotyczyła m.in. także szkolenia personelu nauczającego, polityki oświatowej, finansowania kształcenia zawodowego, współdziałania ze społecznymi partnerami itp.

Należy także wspomnieć, że ETF monitoruje szereg projektów w krajach partnerskich, realizowanych w ramach Programów PHARE i TACIS. Przygotowuje seminaria i warsztaty związane z problematyką edukacji zawodowej. Organizuje konferencje międzynarodowe dla ministrów edukacji i pracy w obszarze szkolenia i kształcenia zawodowego. Przygotowuje międzynarodowe słowniki pojęć, definicji i podstawowych zagadnień z zakresu szkolenia i kształcenia zawodowego.

W ramach programu TEMPUS głównym nurtem pomocy były Projekty Współpracy Międzyuczelnianej (Joint European Projects – JEP) oraz stypendia indywidualne. Partnerami w tych projektach są w zasadzie uczelnie wyższe, mogą jednak także uczestniczyć instytucje administracji państwowej, samorządowej, organizacje gospodarcze, przedsiębiorstwa i stowarzyszenia zawodowe.

Zasady uczestnictwa są następujące:

- w projekcie udział brać musi co najmniej jedna uczelnia lub jedna z jej agend (wydział, instytut)
- oraz dwie instytucje z dwóch różnych krajów Unii Europejskiej, w tym jedna uczelnia.

Projekt może być realizowany w okresie od jednego do trzech lat. Średnia wysokość grantu na projekt wynosi 500 000 ECU.

W latach 1990–1994 zrealizowanych zostało 257 projektów, których koszty wyniosły 84,9 mln ECU. W projektach tych uczestniczyło 56 uczelni polskich. Ponadto partnerami były także inne ośrodki naukowe, przedsiębiorstwa itp., na przykład: Instytut Podstawowych Problemów Techniki, Instytut Badań Systemowych, Centrum Badań Systemowych, Zakłady Wawel, Polskie Zakłady Lotnicze, Polskie Koleje Państwowe, Port Szczeciński itp.

W wyniku tej współpracy uczelnie polskie uzyskały znaczące korzyści. Do najważniejszych z nich należy zaliczyć:

- powstanie nowych lub restrukturyzacja istniejących jednostek uczelnianych,
- opracowanie nowych lub modernizacja istniejących programów nauczania,
- przygotowanie materiałów dydaktycznych i publikacji,
- transfer wiedzy i umiejętności,
- modernizacja sprzętu.

W 24 projektach uczelnie polskie uzyskały pełne lub częściowe środki finansowe na stworzenie 19 nowych jednostek uczelnianych i restrukturyzację w 5 przypadkach. W ten sposób powstała m.in. Szkoła Biznesu przy Politechnice Warszawskiej, Centrum Ochrony Środowiska w Wyższej Szkole Inżynierskiej w Radomiu (obecnie Politechni-

ka Radomska) itp. Przykładem restrukturyzacji może być przekształcenie Wydziału Ekonomiki Produkcji w Wydział Zarządzania i Ekonomii na Politechnice Gdańskiej.

Opracowanie nowych programów lub częściowa ich modernizacja wystąpiła w 124 projektach, a opracowanie materiałów dydaktycznych i publikacji miało miejsce w 56 projektach.

Z transferu wiedzy skorzystało 3751 pracowników naukowych i 3796 studentów, którzy otrzymali stypendia na wyjazdy do krajów Unii Europejskiej. Ponadto strona polska w ramach Programu TEMPUS otrzymała 904 stypendia indywidualne dla pracowników naukowych i administracyjnych (w tym doktorantów).

Kończąc informację na temat Programu TEMPUS należy stwierdzić, że przyczynił się on do znacznego ożywienia życia naukowego zarówno w Polsce, jak również w pozostałych krajach partnerskich.

Przy omawianiu działalności ETF nie można pominąć tzw. Forum Doradców istniejącego przy tej Fundacji od 1994 r. Skupia ono ekspertów oświatowych, po dwóch z każdego kraju członkowskiego Unii Europejskiej, krajów partnerskich, społecznych partnerów na poziomie europejskim⁵ oraz po jednym z ważniejszych organizacji międzynarodowych⁶. Ze strony polskiej w pracach Forum uczestniczą: dr Danuta Możdżeńska-Mrozek, wiceprezes Krajowego Urzędu Pracy oraz prof. dr hab. Tadeusz Wujek. Kandydatów na doradców zatwierdza Zarząd Fundacji na okres 3 lat.

Podstawowym zadaniem Forum doradców jest przedkładanie zarządowi Fundacji swojej opinii w sprawie rocznych programów działalności ETF oraz przyjmowanie sprawozdań grup roboczych powoływanych do przygotowywania materiałów związanych z żywotnymi problemami edukacyjnymi krajów partnerskich. Forum jest także płaszczyzną wymiany poglądów i informacji na tematy zgłaszane w czasie plenarnych posiedzeń doradców, które odbywają się jeden raz w roku.

Na pierwszym plenarnym posiedzeniu doradców, które odbyło się w Brukseli w 1994 r. po zaopiniowaniu rocznego programu pracy ETF, powołano cztery grupy robocze dla przygotowania materiałów dotyczących:

- decentralizacji kształcenia zawodowego w krajach Europy Środkowej i Wschodniej, Wspólnoty Państw Niepodległych i Mongolii,
- roli prywatnej gospodarki w rozwoju kształcenia zawodowego,
- standardów zawodowych w kształceniu zawodowym,
- strategia dla kształcenia ustawicznego.

Wyniki prac grup roboczych na ww. tematy zostały przedstawione na drugim plenarnym posiedzeniu doradców, które odbyło się w Turynie w 1995 r. Po uzupełnieniu i uzyskaniu *consensusu* w najważniejszych sprawach, dokumenty te zostały przyjęte i przekazane do wykorzystania kierownictwu Fundacji i zainteresowanym resortom kra-

⁵ Np.: Europejskiej Federacji Związków Zawodowych.

⁶ Takich jak: Światowy Bank, Organizacja Współpracy i Rozwoju Gospodarczego, Międzynarodowa Organizacja Pracy, Europejski Bank Odbudowy i Rozwoju, Rada Europy UNESCO itp.

jów Unii Europejskiej i krajom partnerskim. Na tym samym posiedzeniu ustalono następujące kwestie do opracowania przez grupy robocze w roku 1995/1996:

- finansowanie kształcenia zawodowego przez centrum i lokalnie,
- rola społecznych partnerów w rozwoju kształceniu w kontekście gospodarki rynkowej,
- rozwój standardów kwalifikacyjnych dla udoskonalenia kształcenia zawodowego,
- rola i odpowiedzialność dotychczasowych partnerów społecznych w obrębie kształcenia ustawicznego.

Powyższa problematyka okazała się w toku prac grup roboczych niezwykle trudna i pracochłonna. Sprawozdania poszczególnych grup na trzecim plenarnym posiedzeniu doradców w Turynie w 1996 r. wywołały rozbieżne stanowiska w szczególności w sprawie standardów kwalifikacyjnych. Eksperti brytyjscy zarzucali przedstawionej koncepcji zbyt duży monopol państwa, brak ścisłej współpracy z pracodawcami i klientami. Francuscy doradcy podnosili kwestię minimum i maksimum standardów zawodowych. Zwrócili także uwagę na konieczność rewizji dotychczasowych koncepcji z uwagi na zmieniające się warunki pracy, postęp technologiczny i wymogi rynku pracy. W wyniku bardzo ożywionej i polemicznej dyskusji przyjęto przedstawione sprawozdania z licznymi uzupełnieniami.

Dyskusja ujawniała również tendencje do uściślenia zaproponowanych tematów na rok bieżący. Nowe zadania dla grup roboczych odnosi się do celów kształcenia zawodowego w ujęciu regionalnym i krajowym, umiejętności i kompetencji społecznych partnerów w rozwoju kształcenia zawodowego na poziomie przedsiębiorstw, standardów kwalifikacyjnych w kontekście strategii kształcenia zawodowego i wzajemnego oddziaływania oraz kształcenia ustawicznego dla przedsiębiorstw.

Realizowane one będą w nowym składzie osobowym. Nastąpiła bowiem rotacja na stanowiskach przewodniczących grup i części doradców uczestniczących przez ostatnie dwa lata w tych grupach. Obecnie część z ich wyraziła życzenia przejścia do innych grup.

Reasumując, należy stwierdzić, że działalność Europejskiej Fundacji Kształcenia przyczynia się do zwiększania potencjalnych możliwości jednostki, podtrzymuje politykę reform oświatowych, ekonomicznych i socjalnych oraz sprzyja rozwojowi demokracji w krajach partnerskich.

Stanisław Karaś

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

FUNKCJE EDUKACYJNE STOWARZYSZEŃ OŚWIATOWYCH

Spoleczne towarzystwa oświatowe zajmują się badaniami oświatowymi, pracą wychowawczą z młodzieżą, uprawianiem działalności naukowo-badawczej, upowszechnianiem wiedzy ogólnej i zawodowej, organizowaniem kursów języków obcych, szerzeniem wiedzy ekologicznej, pedagogicznej itp.

W Polsce działa kilkadziesiąt stowarzyszeń edukacyjnych (oświatowych) o zasięgu ogólnopolskim i regionalnym.

Jedne z nich działają wśród dzieci i młodzieży, inne wśród dorosłych.

Cele działalności stowarzyszeń oświatowych

Każde stowarzyszenie oświatowe ma uchwalony przez siebie statut zarejestrowany przez właściwy dla miejsca lokalizacji stowarzyszenia sąd rejestrowy. W statucie określone są cele działalności stowarzyszenia i sposoby ich realizacji.

Cele działalności stowarzyszeń oświatowych pomimo różnic, głównie redakcyjnych, są do siebie zbliżone.

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej w swym statucie za główne cele swej działalności uznaje¹:

- „podnoszenie standardu życia intelektualnego i upowszechnianie uniwersalnych wartości i norm humanistycznych; prowadzenie szeroko rozumianej edukacji obywatelskiej – kształtowanie społeczeństwa kierującego się zasadami demokracji, praworządności, tolerancji, pluralizmu politycznego i światopoglądowego; krzewienie kultury narodowej i wiedzy historycznej, kształtowanie poczucia odpowiedzialności za naród i państwo;
- sprzyjanie rozwojowi osobowości uczestników procesów edukacyjnych, krzewienie zaradności życiowej, działania i pracy w warunkach gospodarki wolnorynkowej;
- prowadzenie działań oświatowych dla różnych środowisk z uwzględnieniem ich zapotrzebowania dotyczącego podnoszenia kwalifikacji, re kwalifikacji, kształcenia ustawicznego;

¹ Statut Towarzystwa Wiedzy Powszechnej uchwalony na XI Krajowym Zjeździe Delegatów TWP (8–9 XII 1994). Preambuła. Warszawa 1995. Wyd. Zarządu Głównego TWP.

- upowszechnianie wiedzy w takich dziedzinach, jak: edukacja ekonomiczna, prawna i pedagogiczna, ekologiczna, ochrona zdrowia, organizacja i zarządzanie, kształcenie menedżerów, komunikacja społeczna (z uwzględnieniem nowoczesnych technik informacji, środków masowego przekazu, telekomunikacji);
- nauczanie języków obcych; wzbogacanie wiedzy o historii, kulturze i językach innych narodów;
- prowadzenie poradnictwa i doradztwa dla młodzieży i dorosłych zarówno specjalistycznego, jak i popularnego, obejmującego kwestie oświatowe, ale także życia rodzinnego, zawodowego i osobistego obywateli;
- współdziałanie i wspomaganie szkolnictwa państwowego, społecznego i prywatnego w kształceniu, a przede wszystkim podnoszeniu kwalifikacji nauczycieli”;

Wszystkie stowarzyszenia oświatowe działające w sferze oświaty dorosłych za główne cele swojej działalności uznają:

- 1) upowszechnianie różnych dziedzin wiedzy, osiągnięć nauki i kultury,
- 2) kształcenie, wychowanie i samokształcenie ludzi dorosłych,
- 3) kształcenie i doskonalenie zawodowe osób dorosłych zagrożonych utratą pracy bądź poszukujących pracy lub chcących ją zmienić,
- 4) współdziałanie z państwowymi placówkami oświatowymi,
- 5) prowadzenie prac badawczych w dziedzinie oświaty dorosłych.

Obserwacja pracy stowarzyszeń oświatowych, analiza ich dokumentów programowych i sprawozdawczych pozwala także zauważyć, że wymienione cele działalności edukacyjnej są celami założonymi – formalnymi, statutowymi.

Natomiast cele rzeczywistości realizowane determinowane są sytuacją ekonomiczną stowarzyszeń oświatowych. Od 1990 roku pozbawione one zostały wsparcia finansowego z budżetu państwa i działają na zasadzie samofinansowania. Oznacza to, że muszą same pozyskać środki finansowe na utrzymanie lokali dydaktycznych i biurowych, na płace personelu administracyjnego i dydaktycznego, na rozwój bazy dydaktycznej, na podatki od płac i składki ZUS.

To wszystko wymaga od kierownictw stowarzyszeń dużej operatywności ekonomicznej. W związku z tym niektóre szczytne cele zapisane w statutach stowarzyszeń są realizowane jedynie częściowo, w stopniu na ile pozwala ich sytuacja finansowa. Realizowane są głównie cele niesprzeczne z zasadą samofinansowania, takie jak:

- kształcenie i doskonalenie zawodowe,
- upowszechnianie różnych dziedzin wiedzy,
- nauczanie języków obcych,
- prowadzenie szkół średnich, policealnych i wyższych,
- prowadzenie działalności wydawniczej.

W ograniczonym stopniu realizowane są cele związane z prowadzeniem prac badawczych na temat oświaty dorosłych z organizowaniem bezpłatnych seminariów, konferencji naukowych itp. Przyczyna tego stanu rzeczy jest prosta: brak pieniędzy.

Funkcje stowarzyszeń oświatowych

W pedagogice pojęcie funkcji jest ważną kategorią metodologiczną, zwłaszcza przy formułowaniu problemów badawczych w dziedzinie pedagogiki dorosłych, a mimo to definiowane jest bardzo różnie.

Według W. Okonia „Funkcje oświaty to ogół rzeczywistych skutków wywoływanych przez system oświaty w życiu społeczeństwa, przy czym mogą to być zarówno skutki świadomie spowodowane i pożądane, jak i nieprzewidziane i niepożądane”².

T. Lewowicki w pracy „Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej”³ ogólnospołeczne funkcje szkolnictwa wyższego spostrzega w kilku zakresach.

Po pierwsze, jest to przekaz dorobku nauki i kultury, przekaz tradycji, wiedzy o przeszłości, prezentacja dokonań ludzkości w dziedzinie rozwoju myśli naukowej we wszystkich obszarach wiedzy, także prezentacja dorobku kultury materialnej.

Po drugie, jest to przygotowywanie kadr o najwyższych kwalifikacjach. Wypełnienie tej funkcji w znacznej mierze decyduje o rozwoju społeczeństw i państw.

Po trzecie – obok przekazu wiedzy szkolnictwo wyższe uczestniczy w tworzeniu wiedzy. Badania naukowe prowadzone w uczelniach łączą funkcje wytwarzania wiedzy z funkcjami dydaktycznymi i kształceniem kadr.

Po czwarte, szkoły wyższe od lat spełniają ważne funkcje kulturotwórcze.

Po piąte, społeczności akademickie spełniają często rozmaite powinności eksperckie, doradcze itp. Społecznościom tym przypisuje się również spore oddziaływanie opiniotwórcze.

Wymienione funkcje określić można jako ogólnospołeczne, typowe a zarazem ciągłe. Spełniane są one od wieków – w różnych warunkach, z różnym powodzeniem, w różny sposób, ale stale.

I choć owe pięć funkcji T. Lewowicki odnosi do szkolnictwa wyższego, to moim zdaniem można je odnieść także do edukacji dorosłych na różnych poziomach, szczególnie zaś na poziomie średnim i wyższym. Edukacja dorosłych bowiem może oprócz prowadzenia w swoich placówkach badań naukowych, spełniać podobne, jak przypisane szkolnictwu wyższemu, funkcje edukacyjne i kulturotwórcze.

F. Bocian w artykule „Związki młodzieży i ich funkcje”⁴ uznaje stowarzyszenia za grupy celowe o określonych właściwościach, takich jak np.: intencjonalność tworzenia, dobrowolność, organizacja wewnętrzna, program nastawiony na zaspokajanie potrzeb członków lub potrzeb społecznych, więź i solidarność grupowa, identyfikacja członków z celami i zadaniami grupy, przywiązanie emocjonalne i gotowość do podejmowania zadań zgodnych z interesami grupy.

² W. Okoń: Słownik pedagogiczny. PWN, Warszawa 1981, s. 83.

³ T. Lewowicki: Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. Warszawa 1994. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Foto-Art. s.c. 1994, s. 97–104.

⁴ F. Bocian: Związki młodzieży i ich funkcje. W: Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku. „Praca zbiorowa – wraz z wyborem tekstów – pod redakcją Andrzeja Rodziewicza-Winnickiego. Katowice 1992, s. 326–339.

Autor ten stwierdza, że na gruncie pedagogiki społecznej jako funkcję traktuje się zakres lub kierunek działań stowarzyszeń społecznych. Wyróżnia się przy tym dwa składniki funkcji: 1 – założoną (odnoszącą się do celów i zamierzeń) i 2 – rzeczywistą (obejmującą rezultaty przewidywane i nie przewidywane⁵).

Funkcje stowarzyszeń społecznych, w tym oświatowych można rozpatrywać w trzech układach: 1) stowarzyszenie a społeczeństwo, 2) stowarzyszenie a społeczność lokalna, 3) stowarzyszenie a jednostka. Jakkolwiek jest to podział sztuczny, to ma on znaczenie porządkujące i wyjaśniające istotę funkcji stowarzyszeń społecznych.

Ogólnie zatem można powiedzieć, że w rozumieniu pedagogiki funkcje stowarzyszeń oświatowych to kierunek i zakres ich działań zgodny z potrzebami społecznymi, ekonomicznymi i oczekiwaniami członków i sympatyków tych stowarzyszeń. Dodać w tym miejscu należy, że funkcje założone stowarzyszeń oświatowych formułowane są w statutach tych stowarzyszeń i w uchwałach programowych ich władz statutowych szczebla centralnego i lokalnych.

Stowarzyszenia oświatowe spełniać mogą różne funkcje założone i rzeczywiste. Funkcje spełniane przez stowarzyszenia działające w sferze oświaty szkolnej dla dzieci i młodzieży są różne od funkcji spełnianych przez stowarzyszenia oświatowe działające w sferze oświaty dla dorosłych.

Zdaniem Aleksandra Kamińskiego każde stowarzyszenie społeczne realizuje dwie funkcje: funkcję złożoną i rzeczywistą⁶.

Ta pierwsza – założona, odnosi się do celów i zamierzeń danego stowarzyszenia, stanowiących jego wytyczną sprecyzowaną w statucie, w aktach normatywnych, zarządzeniach. Wyznaczają je uchwały władz statutowych stowarzyszenia dostosowujących jego działalność do bieżącej sytuacji. Dziś coraz częściej robi to aparat kierowniczy (urzędniczy) stowarzyszenia. Ta druga – funkcja rzeczywista – ma szerszy zakres i obejmuje:

- rezultaty wynikające z założonych celów i zamierzeń, a więc skutki przewidywane, pożądane, sprecyzowane;
- rezultaty nieprzewidywalne, zjawiska nieokreślone celami i zamierzeniami stowarzyszenia, które niekiedy mogą być dla społeczeństwa ważniejsze od zamierzonych.

W praktyce jest tak, że każde stowarzyszenie (nie tylko oświatowe) wypracowuje sobie właściwą funkcję założoną precyzując swe cele i zadania. Konkretność tych ujęć sprawia, że są łatwiejsze do zrozumienia. Natomiast funkcja rzeczywista, a zwłaszcza ten jej składnik, który dotyczy nieprzewidywalnych wyników działalności stowarzyszenia, stanowi zjawisko ukryte przed powierzchowną obserwacją i pobieżnym wglądem w stowarzyszenie.

⁵ To pojęcie funkcji zbliżone jest do pojęcia stosowanego w praktyce i teorii organizacji, gdzie funkcja to „zakres funkcjonowania, jaki przypada w udziale danej organizacji jako całości albo jakiejś jej części”. W: T. Pszczołowski. Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji. Warszawa 1978. PWN, s. 70.

⁶ A. Kamiński: Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wpływów wychowawczych. W: Uniwersytet Powszechny jako środowisko wychowawcze. Praca zbiorowa pod red. Ireny Lepalczyk. Warszawa 1971. Wyd. ZG TWP, s. 5 i następn.

A. Kamiński przedstawiając funkcje rzeczywiste stowarzyszenia społecznego wymienia trzy jego rodzaje, które dostrzec również można np. w Towarzystwie Wiedzy Powszechnej⁷:

1. Stowarzyszenie społeczne, w tym również edukacyjne stanowi swoiste „sąsiedztwo z wyboru”, dzięki któremu przynależność do stowarzyszenia zaspokaja potrzebę „afiliacji”, czyli utożsamiania się członków z grupą, która ich reprezentuje.

Tę funkcję można zilustrować przykładem z życia TWP. Gdy kilkunastu lektorów (nauczycieli) któregoś z języków obcych z jakiegoś miasta, połączonych w grupę mającą za zadanie wymianę doświadczeń z zakresu metodyki nauczania tego języka, odczuje wzajemną bliskość zainteresowań i dążeń – mamy do czynienia z powstawaniem „sąsiedztwa z wyboru”. A jeśli wzrost dobrego samopoczucia członków takiej grupy nasyci jej kontakty rzeczowe (wymianę doświadczeń metodycznych, sprawozdania z lektur itp.) i to doprowadzi – na przykład – do zawiązania grupy koleżeńskiej, wówczas „sąsiedztwo z wyboru” staje się wspólnotą ludzi zespolonych przez bliskie im zainteresowania, dążenia, postawy.

2. Funkcja ekspresyjna. Mówiąc o ekspresji mamy na myśli wyrażanie przeżyć i upodobań, zamiłowań w wielorakich formach i w różnorodnym natężeniu.

Ogólnie można powiedzieć, że funkcja ekspresywna stowarzyszeń nasyci ich struktury formalne właściwościami grup nieformalnych: koleżeńskim przeżywaniem współuczestnictwa w cenionych czynnościach, sprzyjających samourzeczywistnieniu jednostek zaangażowanych w te czynności. Takimi będą stowarzyszenia artystyczne, naukowe i popularnonaukowe, związki miłośników przyrody itp.

3. Funkcja integracyjna stowarzyszeń. Jest ona stosunkowo najlepiej znana, szczególnie w dziedzinie oświaty dorosłych⁸.

Według A. Kamińskiego stowarzyszenia stanowią dla jednostek łącznik między rodziną i społecznością lokalną z jednej strony, a narodem i wspólnotą ogólnoludzką – z drugiej.

Stowarzyszenia ułatwiają umysłowe i emocjonalne przekraczanie bariery oddzielającej „mały świat” rodziny człowieka od „wielkiego świata” ludzkości. Realizując swe cele i zadania przybliżają jednostkę do ogólnonarodowych i ogólnoludzkich wartości zespalając ją tym samym z narodem. Sprawia to atmosfera towarzysząca kontaktom grupowym skupionym na wartościach upowszechniania nauki, sztuki, krajoznawstwa itp.

W konkluzji nasuwają się wnioski: aktywność stowarzyszenia jest tym bardziej żywa, im bardziej zaspokaja zainteresowania i potrzeby jednostki, co z kolei pobudza emocjonalny stosunek jednostek (członków stowarzyszenia) do tego, co się dzieje w stowarzyszeniu, a to znów sprzyja w wysokim stopniu przyswajaniu przez zrzeszone

⁷ A. Kamiński: op. cit. s. 7–13.

⁸ J. Chałasiński: *Tło socjologiczne pracy oświatowej*. Warszawa 1935; Szczepański J. *Spoleczne zadania oświaty dorosłych*. W: K. Wojciechowski (red.) *Pedagogika dorosłych*. PWN, Warszawa 1962.

jednostki norm społeczno-moralnych i obyczajów kultywowanych w danej placówce stowarzyszenia.

Między omówionymi funkcjami stowarzyszeń istnieje ścisła współzależność. Wszystkie wymienione funkcje rzeczywiste stowarzyszeń „zazębiają się”. Jedna bez drugiej nie może być wypełniona. Funkcja „sąsiedztwa z wyboru” warunkuje funkcję „integracyjną” a ta z kolei „ekspresywną”. W sumie – stopień ich realizacji decyduje o nośności stowarzyszenia, zaś nośność stowarzyszenia zależy od wrażliwego „uwzględnienia potrzeb, zainteresowań i aspiracji stowarzyszonych oraz respektowania ich tendencji do współkierowania stowarzyszeniem”⁹.

Po roku 1990 funkcje stowarzyszeń oświatowych należy rozpatrywać bardziej dynamicznie niż uczynił to A. Kamiński. Uzależnione są dziś one od wielu czynników, takich jak:

- zapotrzebowanie społeczne na daną działalność oświatową, np. na takie, a nie inne kursy zawodowe, językowe,
- zamożność społeczeństwa. Od niej zależy m.in. czy preferowane są kursy krótko- czy długoterminowe, wyuczające zawodów prostych czy też złożonych, takich jak np. zegarmistrzostwo, gdzie koszty nauki są zdecydowanie wyższe niż na kursach krótkich, np. szklarz okien, palacz centralnego ogrzewania,
- zamożność instytucji państwowych, samorządowych, związkowych. Jeśli instytucje te mają pieniądze na edukację, to wówczas stowarzyszenia oświatowe realizują ich zamówienia na różne, do niedawna popularne, formy pracy edukacyjnej: prelekcje, konferencje naukowe, seminaria itp.,
- mody na określoną działalność oświatową, np. na różne kursy hobbystyczne, takie jak: fotografii kolorowej, kroju i szycia na potrzeby własne, wyrobu galanterii cepeliowskiej itp.,
- możliwości dysponowania przez stowarzyszenia oświatowe kadrami o pożądanym w danym środowisku kwalifikacjach zawodowych, Dysponowanie taką kadrami pozwala stowarzyszeniom na organizowanie kursów w zawodach unikalnych, na które może istnieć duże społeczne zapotrzebowanie:
- życzliwego lub nie klimatu władz oświatowych (zwłaszcza terenowych) i samorządowych wokół danego stowarzyszenia oświatowego. Życzliwość pozwala stowarzyszeniu na „rozwiniecie skrzydeł” i na organizowanie wielości form pracy oświatowej i odwrotnie,
- systemu i wysokości płac obowiązujących w danym stowarzyszeniu oświatowym. Zazwyczaj jest tak, że godziwe płace pozwalają na „selekcję dodatnią” etatowych pracowników stowarzyszenia i pracowników pedagogicznych zatrudnionych głównie na umowach-zleceniach.

⁹ J. Lepalczyk: Stowarzyszenie społeczne w ujęciu pedagogicznym Aleksandra Kamińskiego. W: „Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze”. Pod red. J. Lepalczyk. PWN, Warszawa 1974. s. 82.

Oprócz typowych dla stowarzyszeń oświatowych funkcji edukacyjnych, stowarzyszenia te wypełniają także funkcje wymuszone.

Te funkcje dotyczą przede wszystkim kształtowania u słuchaczy różnych form oświatowych zachowań prospołecznych, samorządowych, obywatelskich. Stowarzyszenia kształtują te zachowania, bo muszą lub chcą uzupełnić te postawy słuchaczy, które powinny być kształtowane wcześniej, w szkole młodzieżowej lub w rodzinie. Najkrócej rzecz ujmując chodzi tu o zagadnienia związane ze zmianami ku demokracji, podmiotowości, praworządności; o kształtowanie nowego świata i hierarchii wartości wdrażanych w Polsce po roku 1990, a także o problemy ekologii i ochrony zdrowia.

Pisząc o funkcjach wymuszonych stowarzyszeń oświatowych mam na myśli także działania wyrównawczo-kompensacyjne. Te, które uzupełniają lub niekiedy dają wiedzę i sprawności, które uczestnik form oświatowych dorosłych powinien uzyskać w szkole młodzieżowej, zwłaszcza w średniej. Chodzi tu o samodzielne i krytyczne myślenie, umiejętność samodzielnego uczenia się itp.

Bez realizacji owych funkcji wymuszonych utrudniona byłaby realizacja właściwych funkcji edukacyjnych stowarzyszeń oświatowych.

Literatura

1. Bandura L.: Doskonalenie kadr pedagogicznych stowarzyszeń. W: Lepalczyk I. (red.): Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze. PWN, Warszawa 1974.
2. Chałasiński J.: Tło pracy oświatowej. Warszawa 1935. Edukacja nieszkolna (równoległa) w warunkach przemian w Polsce pod red. E. Trempały. WSP, Bydgoszcz 1994.
3. Hillebrandt B.: Problemy oświaty dorosłych w działalności polskiego ruchu młodzieżowego. W: Karaś S. (red.): Oświata dorosłych w programach polskiego ruchu robotniczego w latach 1882–1982. PWN, Warszawa 1986.
4. Kamiński A.: Spółdzielnia jako środowisko wpływów wychowawczych. W: Lepalczyk I. (red.). Uniwersytet powszechny jako środowisko wychowawcze. Wyd. ZG TWP, Warszawa 1971.
5. Kamiński A.: Procesy wychowawcze w spółdzielni. Wyd. Naczelnej Rady Spółdzielczej, Warszawa 1968.
6. Kamiński A.: Funkcje pedagogiki społecznej. PWN, Warszawa 1974.
7. Karaś S.: Zarys dziejów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej (1906–1989). Wyd. ZG TWP, Warszawa 1994.
8. Karaś S.: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej jako środowisko edukacyjne. W: „Res Humane” nr 2. WSP TWP, Warszawa 1995, s. 152–178.
9. Karaś S.: Zarys dydaktyki kursów zawodowych. WSiP, Warszawa 1984.
10. Lepalczyk I.: (red.) Uniwersytet powszechny jako środowisko wychowawcze. Wyd. ZG TWP, Warszawa 1971.
11. Lepalczyk I.: Stowarzyszenie społeczne w ujęciu pedagogicznym A. Kamińskiego. W: Lepalczyk I. Uniwersytet powszechny jako środowisko wychowawcze. Wyd. ZG TWP, Warszawa 1971.

12. Lewowicki T.: Przemiany oświaty. Szkice o ideach i praktyce edukacyjnej. Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego. Foto-Art. s.c., Warszawa 1994.
 13. Szczepański J.: Społeczne zadania oświaty dorosłych. W: Wojciechowski K. (red.). Pedagogika dorosłych. PWN, Warszawa 1962.
- Ustawa z dnia 7.04.1989. „Prawo o stowarzyszeniach”. (Dz. U. z 10.04.1989 r., Nr 20, poz. 104 z późniejszymi zmianami.
14. Uziębło A.O.: Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej jako wyraz więzi społecznej i ideowej. W: Lepalczyk I. (red.). Stowarzyszenie społeczne jako środowisko wychowawcze. PWN, Warszawa 1974.

Krzysztof Symela

Zbigniew Kramek

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

WDRAŻANIE MODUŁOWYCH PROGRAMÓW SZKOLENIA DOROSŁYCH W PROJEKCIE MPIPS TOR #9

Wstęp

Jednym z dziesięciu komponentów występujących w Projekcie pn. „*Promocja Zatrudnienia i Rozwój Służb Zatrudnienia*” realizowanym w Ministerstwie Pracy i Polityki Socjalnej jest „*TOR #9 – Szkolenie Dorosłych*”. Aktualnie prace osiągają swój kulminacyjny punkt. Opracowano modułowe programy szkolenia dorosłych dla 21 obszarów zawodowych z wykorzystaniem metodologii Międzynarodowej Organizacji Pracy oraz podjęto w 13 „Instytucjach Wiodących” działania przygotowawcze do pilotażowego wdrożenia modułów umiejętności zawodowych. Prawie dwuletnie prace projektowe, w których zaangażowanych było ok. 250 osób zaowocowały opracowaniem nowej generacji elastycznych programów nauczania, umożliwiającym pracodawcom i placówkom szkoleniowym efektywne i skuteczne radzenie sobie z szybko zmieniającymi się potrzebami edukacyjnymi regionów Polski o stosunkowo dużym wskaźniku bezrobocia.

Jednakże musimy zdawać sobie sprawę z tego, że realizacja przedsięwzięcia wdrożeniowego stwarza wiele problemów praktycznych i organizacyjnych. Wynika to przede wszystkim z innego niż stosowane powszechnie w Polsce podejścia do szkoleń, jakie zakłada metodologia MES (modułów umiejętności zawodowych).

Dlatego też proces wdrażania nowych programów należy odpowiednio zaprojektować i zorganizować, co powinno znaleźć odbicie w przyjętej strategii wdrożeniowej.

Budowanie strategii wdrożeniowej uzależnione jest od potrzeby pogodzenia czynników kosztowych z takimi czynnikami, jak: zapewnienie klientom odpowiedniej jakości usług edukacyjnych oraz uzyskanie możliwie najszerszego zasięgu oddziaływania.

Realizacja programów modułowych w praktyce wymaga przestrzegania kilku podstawowych zasad, których istotą jest zorientowanie na słuchacza, umożliwienie osiągania umiejętności i kompetencji dzięki zastosowanym metodom i środkom kształcenia. Wdrożenie programów musi zatem być przygotowane w ten sposób, by wypełnić lukę pomiędzy posiadanymi umiejętnościami a umiejętnościami i kompetencjami niezbędnymi na rynku pracy.

Istotny wpływ na postać procesu realizacji wdrożeń będą miały wyposażenie i zastosowane materiały dydaktyczne oraz jakość nauczania. Nawet bardzo dobre programy nie przyniosą zadowalających rezultatów, jeśli ich realizatorami będą kadry (wykładowcy, nauczyciele, instruktorzy) nie przygotowani do pracy w nowym systemie dydaktycznym. System kształcenia modułowego pomaga pedagogom postrzegać siebie samych jako raczej „pomocników” niż „sędziów”, raczej trenerów i doradców niż wykładowców, wreszcie raczej jako partnerów słuchaczy, przedsiębiorstw, dyrektorów, nauczycieli i innych partnerów społecznych niż odizolowanych pracowników dydaktycznych, zamkniętych w murach instytucji szkoleniowej.

Wdrożenie programów modułów zmienia tradycyjny system kształcenia zawodowego we wszystkich wymiarach: kadrowym, materialnym i finansowym. Przekształceniom ulegają więc m.in. funkcja nauczyciela, podręcznik, przestrzeń dydaktyczna. Wymagany jest rozwój warsztatów i materiałów szkoleniowych, indywidualnych programów kształcenia, akredytacji za opanowanie określonych części programu oraz wprowadzanie systemów wspomagających uczenie się. Zmianie ulegną również inne aspekty organizacyjne instytucji kształcących, jak np.: marketing, usługi poradnicze, procesy rekrutacji osób podejmujących naukę, sposoby zarządzania, wspomagania, oceniania słuchaczy oraz zapewnienia jakości kształcenia.

Nieodłącznym elementem przedsięwzięć wdrożeniowych w obszarze edukacji zawodowej, szczególnie tych o innowacyjnym charakterze jest prowadzenie ich ewaluacji, która rozumiana jest jako *proces zbierania danych i ich interpretacja w celu podejmowania decyzji*¹. W szczególności zadaniem ewaluacji jest:

- ⇒ doskonalenie treści kształcenia objętych programem,
- ⇒ doskonalenie metod i technik pracy nauczycieli i uczniów,
- ⇒ ocena efektywności kształcenia,
- ⇒ określenie, czy program ma być prowadzony dalej czy też przerwany.

¹ H. Komorowska: Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania. IBE, Warszawa 1995.

Przygotowanie koncepcji wdrożeń

Punkt wyjścia działań przygotowawczych stanowi opracowanie przez Instytucje Wiodące „czytelnej” koncepcji wdrażania programów modułowych. Składają się na nią najczęściej następujące elementy:

- ❶ określenie celu i przedmiotu wdrożeń pod kątem zapotrzebowania społecznego na szkolenia w danym regionie oraz wskazanie przewidywanych korzyści z takich działań,
- ❷ charakterystyka pracy wdrożeniowej, wskazanie, na czym podejmowane działania będą polegały, jakie zmiany w dotychczasowym systemie kształcenia zawodowego wprowadzimy i za pomocą jakich metod, środków itp.
- ❸ określenie zespołu metod gromadzenia informacji o przebiegu i etapowych efektach wdrożeń, występujących niedomaganiach, sprecyzowanie sposobu oceny tego rodzaju działań,
- ❹ określenie systemu kontroli przebiegu procesu wdrożeniowego oraz systemu pomocy i instruktażu metodycznego zespołom realizującym zadanie wdrożeniowe,
- ❺ określenie kompetencji osób, zespołów i innych organizacji oraz komórek powołanych na czas prac wdrożeniowych,
- ❻ harmonogram prac wdrożeniowych,
- ❼ bilans środków potrzebnych dla wykonania wdrożeń.

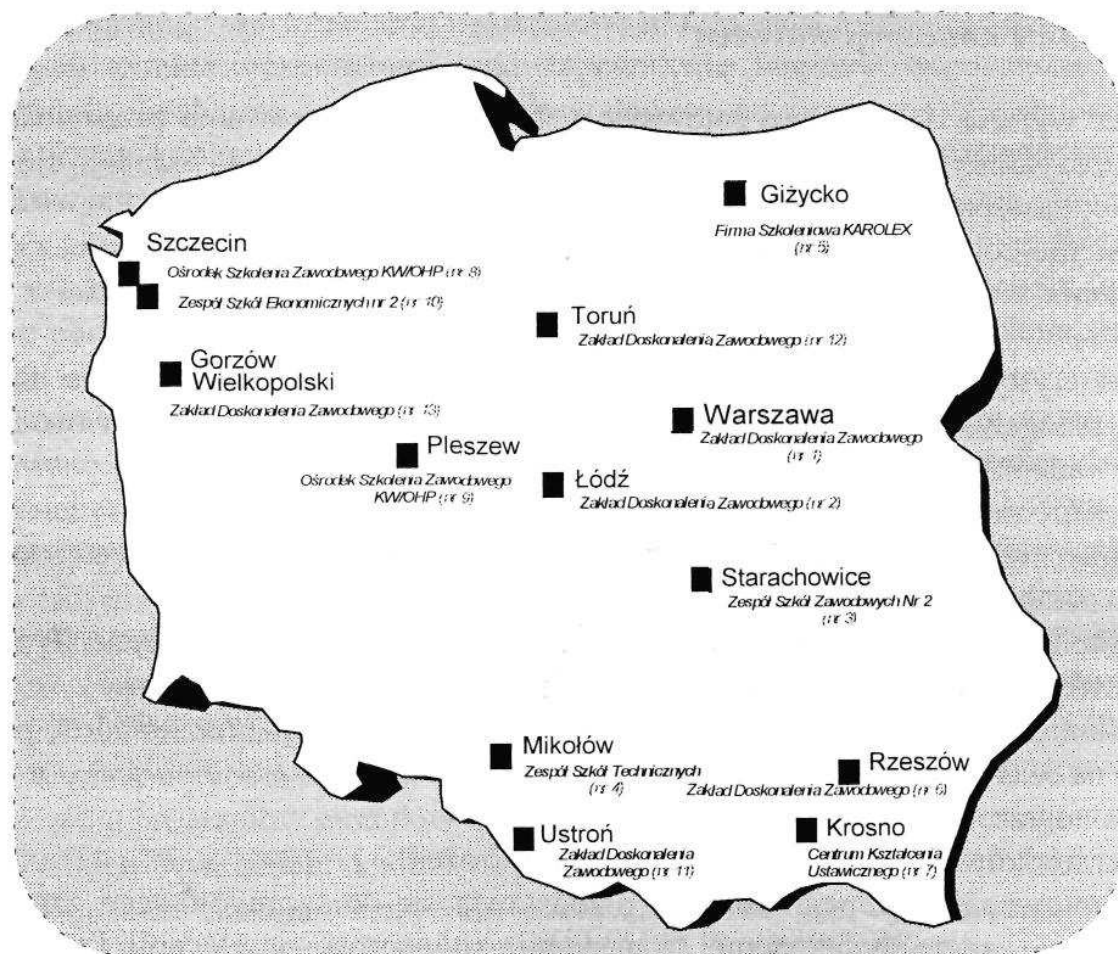
Przygotowaną koncepcję wdrożeń przedstawia się do szczegółowego zapoznania kierownictwu, kadrze dydaktycznej, a następnie sponsorom, na zlecenie których kurs będzie realizowany. Po przeprowadzonych konsultacjach Zespół Koncepcyjny weryfikuje dotychczasowe plany, głównie pod kątem praktycznych możliwości realizacyjnych, a następnie zastanawia się, jakie prace przygotowawcze należy poczynić na własnym terenie, aby wdrożenia mogły prawidłowo przebiegać.

Tworzenie odpowiednich warunków dla wdrożeń

Mając koncepcję wdrożeń możemy przystąpić do tworzenia odpowiednich warunków dla pełnej realizacji tych zamierzeń, jeżeli nie czyniliśmy tego równoległe.

Cykl tworzenia warunków dzielimy często na dwa etapy. Na etapie pierwszym analizujemy aktualne warunki i oceniamy, na ile i w jakim stopniu mają one służyć naszym zamierzeniom wdrożeniowym. Na etapie drugim określamy, jakie zmiany, uzupełnienia, korekty itp. należy poczynić w istniejących warunkach, aby wdrożenia miały pełną szansę powodzenia.

Teren wdrożeń w znacznym stopniu wiąże się z tym, co chcemy wdrażać do praktyki. W naszym ujęciu za teren wdrożeń uważamy Instytucje Wiodące (szkoły zawodowe, placówki oraz instytucje doksztalcania i doskonalenia zawodowego funkcjonujące w systemie szkolnym i pozaszkolnym) uczestniczące w przygotowaniu programów szkolenia dorosłych zgodnie z metodologią Międzynarodowej Organizacji Pracy (rys.1).



**OBSZARY ZAWODOWE OBJĘTE PRZYGOTOWANIEM
PROGRAMÓW MODUŁOWYCH**

- SPAWANIE (nr 1)
- MECHANIKA POJAZDOWA (nr 2)
- ELEKTRYKA/ELEKTRONIKA POJAZDÓW SAMOCHODOWYCH (nr 2)
- OBSŁUGA I NAPRAWA MASZYN ROLNICZYCH (nr 2)
- ELEKTROENERGETYKA I ELEKTRONIKA PRZEMYSŁOWA (nr 3)
- CNC I CAD-CAM (nr 4)
- INFORMATYKA I KONSERWACJA SPRZĘTU KOMPUTEROWEGO (nr 5)
- OBSŁUGA SEKRETARSKA (nr 6)
- RACHUNKOWOŚĆ, FINANSE, KSIĘGOWOŚĆ (nr 6)
- HANDEL I MARKETING (nr 7)
- ORGANIZACJA I ZARZĄDZANIE MAŁYMI PRZEDSIĘBIORSTWAMI (nr 7)
- PROWADZENIE DZIAŁALNOŚCI GOSPODARCZEJ (nr 7)
- ROLNICTWO (nr 8)
- OCHRONA ŚRODOWISKA, EKOLOGIA (nr 8)
- CATERING (nr 9)
- HOTELARSTWO, AGROTURYSTYKA (nr 10)
- MAŁE PENSJONATY (nr 10)
- TURYSTYKA I ORGANIZACJA PODRÓŻY (nr 11)
- BUDOWNICTWO I USŁUGI BUDOWLANE (nr 12)
- HYDRAULIKA I MONTAŻ RUROCIĄGÓW (nr 12)
- INSTALACJE CO (nr 12)
- KRAWIECTWO (nr 13)

Rys. 1. Teren i zakres wdrożeń programów szkolenia dorosłych w ramach TOR #9

Na podstawie praktyki pedagogicznej można wnosić, iż powodzenie prac wdrożeniowych uwarunkowane jest zasadniczo poziomem i stopniem przygotowania terenu (szkoły zawodowej, ośrodka doskonalenia czy innej placówki oświatowej) do tego typu przedsięwzięć.

Po dokonaniu diagnozy terenu wdrożeń pod kątem działania w nowym systemie komórka koordynacyjna reprezentująca daną Instytucję Wiodącą może przystąpić do ustalenia wspólnie z kierownictwem danej placówki planu przygotowań do podjęcia pracy wdrożeniowej. Plan ten określamy jako „warunki organizacyjno-pedagogiczne sprawnego przygotowania wdrożeń”.

Wymieńmy niektóre z owych warunków i potraktujmy je jako określone przesłanki do budowy planu przygotowawczego placówki do wdrożeń:

- zmiany w strukturze osobowości podmiotu zamierzamy wprowadzić poprzez realizację planowanych wdrożeń;
- czy w związku z wdrożeniami potrzebne będzie wprowadzenie nowych form życia i działalności uczniów/słuchaczy, czy też dotychczasowe formy są odpowiednie, jeżeli zamierzamy wprowadzić zmiany, to jakie, gdzie i kiedy;
- czy dotychczasowa struktura organizacyjna pozwala na wprowadzenie zmian w formach życia i działalności zbiorowości; jeżeli w pewnej części jest to niemożliwe, to jakie należy przewidzieć zmiany w tej organizacji;
- czy dotychczasowe metody pracy nauczycieli i innych pracowników są adekwatne do metod pracy w ewentualnie zmienionych warunkach; czy też metody pracy nauczycieli winny ulec zmianie, jeżeli tak, to na czym zmiana ma polegać;
- czy stan kadry nauczycielskiej pod względem struktury wykształcenia, posiadanych kwalifikacji i doświadczeń metodycznych zapewnia skuteczność realizacji podejmowanych zamierzeń, jakie ewentualnie poczynania należy podjąć w tym miejscu.

Mając tego rodzaju analizę, każdy według swoistych potrzeb może opracować plan przygotowań do wdrożeń z dokładnym określeniem terminu wykonania poszczególnych czynności.

Po opracowaniu takiego planu i urzeczywistnieniu go w postaci realizacji konkretnych działań możemy uważać, iż dana placówka została przygotowana do podjęcia prac wdrożeniowych.

Przygotowanie terenu wdrożeń

W ten zakres działań wchodzi przede wszystkim przygotowanie terenu wdrożeń, tj. konkretnych placówek i instytucji oraz kadry, która będzie kierowała wdrożeniami.

Przygotowanie placówek do podjęcia pracy wdrożeniowej powinno przebiegać pod nadzorem wewnętrznym (zespół koordynacyjny w ramach Instytucji Wiodącej) oraz zewnętrznym (Zespół Ekspertów MPiPS).

Podczas formułowania opinii o przygotowaniu terenu do wdrożeń należałoby kierować się następującymi wskazaniem:

- kadra pedagogiczna i jakość bazy materialnej placówki,

- poziom uzyskiwania rezultatów dydaktyczno-wychowawczych placówki,
- podatność i zaangażowanie grona pedagogicznego oraz zespołu kierowniczego na podejmowanie, wypracowanie i upowszechnianie tego, co nazywamy postępem pedagogicznym.

Po dokonaniu takiej analizy i oceny instytucja naukowa wspólnie z kierownictwem i gronem nauczycielskim opracowuje plan szczegółowy przygotowania danej placówki do podjęcia pracy wdrożeniowej.

Plan przygotowania konkretnej placówki do zamierzeń wdrożeniowych powinien obejmować głównie:

- zapoznanie zespołu kierowniczego i grona pedagogicznego z koncepcją wdrożeń,
- pełne uświadomienie przez cały zespół pedagogiczny tego, jakich elementów systemu dydaktyczno-wychowawczego dotyczyć będą bezpośrednio wdrożenia oraz jakich komórek organizacyjnych, zespołów czy też indywidualnych osób,
- dokonanie na terenie danej placówki odpowiednich zmian organizacyjnych, administracyjnych i kadrowych itp., zgodnie z potrzebami wdrożeń,
- sporządzanie odpowiedniego programu przygotowania kadry pedagogicznej do pracy w nowych, zmienionych warunkach.

Najważniejszym jednak warunkiem w powodzeniu całości prac wdrożeniowych jest odpowiednie przygotowanie kadry pedagogicznej. Szkolenie kadry pod kątem potrzeb wdrożeniowych powinno przebiegać dwoma nurtami:

- *szkolenie instytucjonalne* (tym kształceniem byłoby objęci np. kierownicy placówek, nauczyciele oraz inne osoby związane w swojej pracy bezpośrednio z czynnościami wdrożeniowymi),
- *samokształcenie zespołowe* (w ramach seminariów, co oznaczałoby, że uczestnicy szkolenia w pierwszym nurcie przygotowaliby do pracy pozostałych członków personelu i kadry dydaktycznej).

Ważnym elementem doskonalenia kadry jest wzbudzanie, wyzwalanie i utrwalanie motywacji do podejmowania wdrażania nowości pedagogicznych, czego przykładem jest system kształcenia modułowego.

Jednocześnie wskazane jest, aby wraz z doskonaleniem instytucjonalnym oraz samokształceniem zespołowym instytucje prowadzące szkolenie kadry z placówkami naukowymi podjęły pracę informacyjno-wydawniczą, np.:

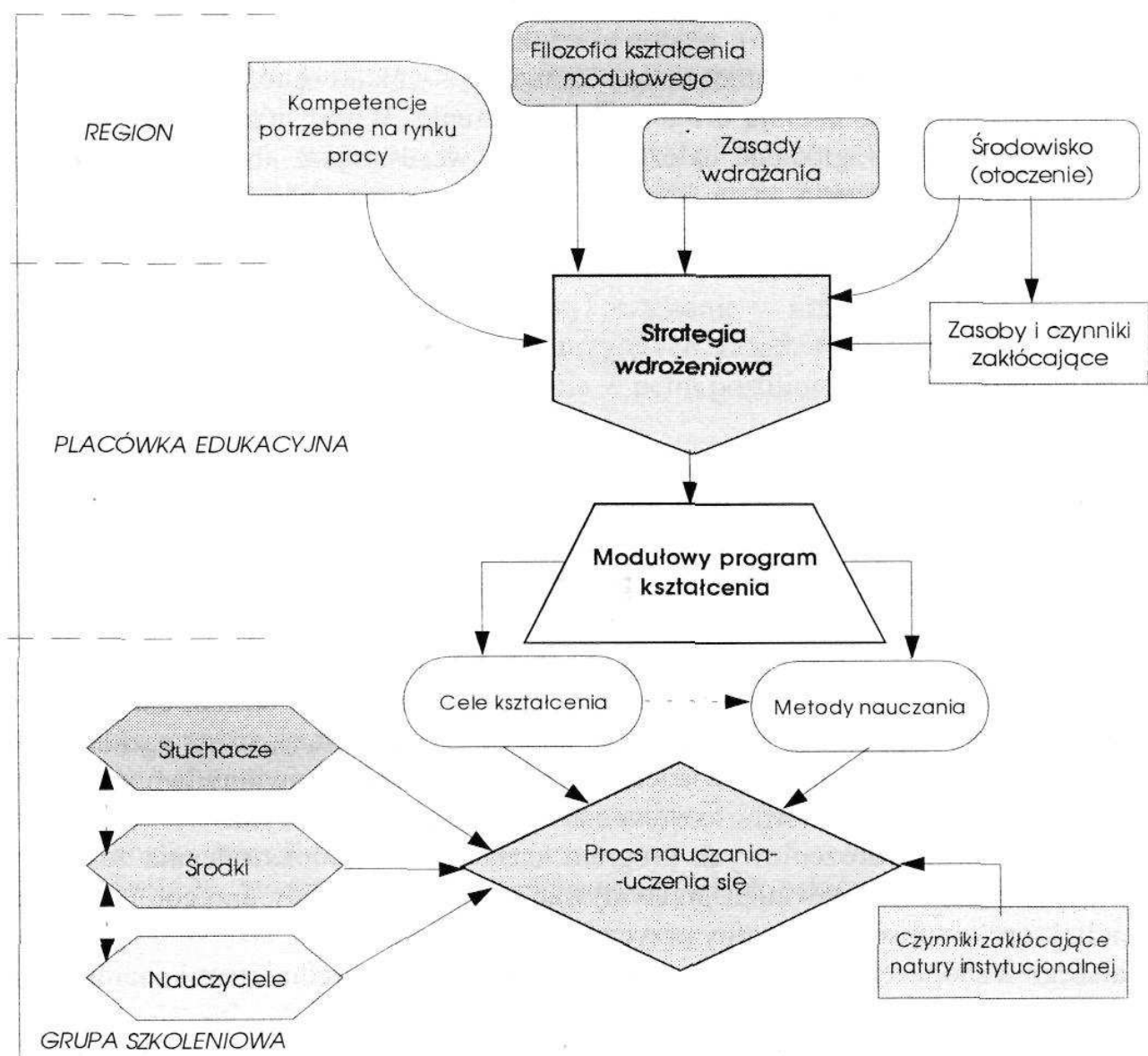
- przygotowanie biuletynów informacyjnych o tego typu wdrożeniach na innym terenie, w innych krajach itp.,
- opracowanie przewodników do samokształcenia nauczycieli, tworzenie konspektów zajęć jednostek szkoleniowych, narzędzi oceny skuteczności i efektywności nauczania-uczenia się, pakietów edukacyjnych.
- stosowanie aktywnych metod nauczania-uczenia się.

W okresie poprzedzającym wdrożenia można jedynie wykonać część nakreślonego programu szkolenia kadry pedagogicznej. Znamioną cechą pracy pedagogicznej w ogóle, a szczególnie w okresie wdrażania innowacji pedagogicznej jest ciągłość procesu kształcenia i samokształcenia kadry pedagogicznej przez cały czas trwania wdrożeń.

Strategia wdrożeniowa

Na rys. 2 przedstawiono schemat ideowy działań wdrożeniowych, który utożsamiać możemy ze „strategią wdrożeniową”, rozumianą jako komplementarne procesy: przygotowania, realizacji i oceny wdrożenia. Ponieważ wdrożenie jest wprowadzane w ramach mikrosystemu (placówka szkoleniowa, społeczność lokalna, region) mamy do wyboru następujące opcje:

- ☞ wdrożenie wprowadzać całościowo (kompleksowo) lub częściowo,
- ☞ wdrożenie wprowadzać stopniowo lub od razu,
- ☞ wdrożenie wprowadzać w sposób będący kombinacją ww. czterech możliwości.



Rys. 2. Schemat ideowy działań wdrożeniowych – strategia wdrażania nowych programów

Do najważniejszych czynników uwzględnianych przy wyborze strategii wdrożeniowej należą zapewne filozofia kształcenia modułowego i świadomość potrzeby zmian. Czynniki te determinują rodzaj i wielkość możliwych zmian. Tak więc aktualny model organizacji szkolącej, liczba i kompetencje nauczycieli, posiadane zasoby stanowią czynniki częstokroć ograniczające zakres potencjalnych działań.

Przy określaniu zadań wdrożeniowych musimy pamiętać, że całość działań koncentruje się na procesie nauczania-uczenia się dostosowanym do filozofii kształcenia modułowego. Główny problem do rozwiązania brzmi: co trzeba zrobić, aby w danych warunkach społecznych i technologicznych – to znaczy uwzględniając dostępne zasoby i istniejące czynniki zakłócające zrealizować przyjęty cel wdrożeń w możliwie pełnym zakresie?

W przedstawionej na rys. 2 koncepcji podkreśla się rolę i znaczenie instytucji kształcącej, gdyż właśnie na szczeblu instytucji zachodzą warunkujące postać strategii interakcje pomiędzy różnymi elementami systemu kształcenia zidentyfikowanymi na szczeblu: regionu (makrosystem), placówki edukacyjnej i grupy szkoleniowej. To, że sytuacje związane z procesem nauczania-uczenia się są planowane na samym końcu, nie oznacza bynajmniej, iż mają drugorzędne znaczenie. Wręcz przeciwnie, w planowaniu tych sytuacji uwzględniać należy wszystkie wcześniejsze kroki. Istotnym elementem procesu kształcenia są tu wszystkie relacje: nauczyciel–uczeń, nauczyciel–środek, uczeń–środek. Środki w tym przypadku rozumiemy jako infrastruktura dydaktyczna.

Podsumowanie

Aktualne wyzwania dla kształcenia i doskonalenia zawodowego określają następujące zadania dla organizatorów tych procesów:

- poszerzanie możliwości wyboru – szeroka oferta usług edukacyjnych,
- zapewnianie większej elastyczności poprzez wprowadzenie modułowych programów nauczania,
- wzrost motywacji i uczestnictwa w procesach zapewniania jakości.

Podejście modułowe wymaga zwrócenia uwagi na: metody nauczania, elastyczność nauczania, rolę nauczyciela, wsparcie i poradnictwo dla słuchaczy, różne rozkłady zajęć, przyznawanie i gromadzenie świadectw. Są to cechy, które powinny być szacowane i oceniane przez organizatorów kształcenia w systemie modułowym.

W okresie prac wdrożeniowych program kształcenia i samokształcenia zespołów realizujących wdrożenie powinien przewidywać te formy i metody przygotowania nauczycieli, które w sposób ewidentny przyczyniać się będą do:

- dalszego wzbogacenia teorii pedagogicznej związanej z przedmiotem i charakterem wdrożeń,
- popularyzowania doświadczeń z instytucji prowadzących wdrożenia,
- upowszechniania metod pracy nauczycieli, które uznane zostały jako skuteczne i wypracowane w trakcie trwania tychże prac.

Ważną rolę odegrać powinno doradztwo naukowe i metodyczne nakierowane na pomoc zespołom wdrożeniowym. Sprowadzać się to powinno do ścisłego przestrzegania założeń przyjętej koncepcji oraz udzielania pomocy w modyfikowaniu poczynań kierownictwa i nauczycieli w czasie pracy, kiedy okażą się one konieczne z uwagi na lokalne uwarunkowania.

Kolejną funkcją nadzoru metodyczno-naukowego powinno być śledzenie przebiegu wdrożeń i badanie jego skutków również pod kątem optymalizacji wszystkich elementów wdrażanego systemu.

Za podstawę konstrukcji kryteriów pomiaru efektów pracy wdrożeniowej mogą służyć następujące pytania:

- czy zadania ustalone w planie wdrożeń dla danej placówki kształcenia zawodowego przewidziane dla zespołów, komórek organizacyjnych itp. są realizowane?
- czy zasady, formy i metody pracy przewidziane dla realizacji danego zadania wdrożeniowego są przestrzegane w praktyce?
- czy kadra pedagogiczna została należycie przygotowana do podejmowania nowych zadań, czy problematyka wdrożeń jest dla nich w pełni zrozumiała, czy realizatorzy potrafią prawidłowo stosować w praktyce pożądane formy i metody pracy?
- czy stosowanie przyjętych na okres wdrożeń form i metody pracy szkoleniowej gwarantuje uzyskanie rezultatu określonego w koncepcji wdrożeń?

Odpowiedzi na proponowane pytania nie wyczerpią zapewne do końca problemów, które mogą się pojawić. Nawet wykorzystanie w praktyce wszystkich obmyślanych sposobów realizacji, stosowanie przyjętych zasad, form i metod realizacji nie oznacza jeszcze automatycznie osiągnięcia w pełni postulowanych celów.

Literatura

1. Kaczor S., Polaszek F. (red.): Z metodologii badań oświatowych. IKZ, Warszawa 1980.
2. Symela K.: Procedura wdrażania i ewaluacji modułowych programów kształcenia zawodowego. ZG ZZDZ, Warszawa 1996.
3. Komorowska H.: Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania. IBE, Warszawa 1995.
4. Chrosciel E., Plumbridge W.: Podręcznik modułowych szkoleń umiejętności zawodowych. MPiPS, MOP, Warszawa–Genewa 1994.
5. Symela K., Bednarczyk H.: Działania ewaluacyjne w procesie kształcenia zawodowego. *Pedagogika Pracy* Nr 28/1996.
6. Cichowski A., Strojna E.: MES – modułowe podejście do szkolenia zawodowego. W: *Pedagogika Pracy* Nr 28/1996.

Kształcenie i szkolenie w dziedzinach o znaczeniu strategicznym – PHARE TESSA

Bogdan Piasecki

Zakład Przedsiębiorczości i Polityki Przemysłowej

Uniwersytet Łódzki

PROJEKT TESSA nr 5

PRZYGOTOWANIE I URUCHOMIENIE KURSÓW NA POZIOMIE POLICEALNYM „PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ I ZARZĄDZANIE MAŁYMI FIRMAMI”

Wstęp

Aktualny stan w zakresie kształcenia i doksztalcania kadr dla sektora małych i średnich przedsiębiorstw można scharakteryzować następująco:

- Nadal w akademickiej praktyce kształcenie przedsiębiorcy utożsamiane jest z kształceniem profesjonalnego menedżera, gdy tymczasem rzeczywiste potrzeby edukacyjne przedsiębiorców są odmienne i silnie zindywidualizowane. Spełnienie oczekiwań przedsiębiorcy co do zdobycia wiedzy potrzebnej do kierowania własną firmą wymaga, aby oferta programowa szkół i kursów była możliwie wszechstronna, gdyż już takie czynniki, jak: cykl życia firmy, charakter własności, wielkość firmy, rodzaj działalności itd. generują odmienny zakres wymaganych umiejętności, a w związku z tym odmienny typ kształcenia;
- Konieczne jest stosowanie niekonwencjonalnych metod nauczania, pozwalających na wprowadzanie modelu nauczania kontekstowego, silnie związanego z praktyką i otoczeniem. Niestety polskie szkoły nie są przygotowane do realizacji tego nowoczesnego modelu kształcenia przedsiębiorcy. Istnieje więc pilna potrzeba przygotowania i wydania odpowiednio metodycznie opracowanych materiałów dydaktycznych, obejmujących foliogramy, zbiory ćwiczeń, zbiory polskich przypadków

cases itp. oraz bezpośredniego włączenia w sam proces przygotowywania tych materiałów środowiska przedsiębiorców;

- Dotychczasowy rozwój instytucji oferujących usługi w zakresie kształcenia, dokształcania, poradnictwa *consuling* i doradztwa *consulting* przebiegał w warunkach niezrównoważonego rynku na te usługi, gdzie rosnącemu (choć w sposób selektywny i nierównomierny) zapotrzebowaniu ze strony sektora prywatnego na usługi szkoleniowe i doradcze nie towarzyszyła dostatecznie zdywersyfikowana oferta podażowa;
- Powstały w okresie ostatnich 3 lat system edukacyjny zbudowany jest z tysięcy podmiotów, ale nikły odsetek tych instytucji przygotowany jest faktycznie do zaspokojenia specyficznych potrzeb małych firm, choć jednocześnie wiele z nich taką gotowość deklaruje;
- Wydaje się, że dopiero obecny etap rozwoju sektora MSP kreuje autentyczne zapotrzebowanie na kształcenie i dokształcanie samych przedsiębiorców, kadry kierowniczej związanej z sektorem MSP oraz pracowników instytucji otoczenia. Zaspokojenie rosnącej w tej fazie skali potrzeb edukacyjnych wymaga zdecydowanej reorganizacji istniejącego systemu kształcenia i dokształcania skierowanego do tych grup odbiorców, a przede wszystkim kształcenia wykładowców, zdolnych prowadzić zajęcia i wykłady oraz dostarczenie im materiałów dydaktycznych umożliwiających efektywne kształcenie;
- Rozwój samorządu gospodarczego sprawia, że szczególnego znaczenia nabiera przygotowanie licznych, wysoko kwalifikowanych kadr, gwarantujących realizację dotychczasowych i nowych zadań, jakie staną przed samorządem.

Celem Projektu było przygotowanie i weryfikacja materiałów dydaktycznych, wykorzystywanych następnie powszechnie w kształceniu i dokształcaniu kadr niezbędnych do rozwoju sektora MSP, w tym:

- 1) pracowników samorządu gospodarczego i administracji publicznej, instytucji i ośrodków informacyjnych i doradczych, specjalizujących się w usługach prawno-ekonomiczno-technicznych dla małych i średnich firm,
- 2) rzemieślników i przedsiębiorców,
- 3) menedżerów małych i średnich firm,
- 4) osób szukających pracy i skłonnych do przekwalifikowania, jak również do stworzenia własnego stanowiska pracy w postaci uruchomienia własnej firmy. Przygotowane w ramach Programu TESSA materiały służyć będą także modyfikacji i uruchomieniu na szerszą skalę zajęć prowadzonych w ramach uczelni wyższych i szkół zarządzania, na studiach dziennych, dotyczących wymienionych wyżej zagadnień.

Realizacja Projektu

Realizacja Projektu obejmowała dwa etapy:

Etap I realizowany w okresie 1.10.1994–30.09.1995, obejmujący:

- Przygotowanie i weryfikację materiałów dydaktycznych; materiały przygotowane przez Institut für Technik der Betriebsführung im Handwerk oparte na prowadzonych aktualnie przez ITB cyklach szkoleniowych: Existenzgründung jako materiał bazowy oraz Betriebswirt des Handwerks, Führungswissen: Qualitätsmanagement jako materiały pomocnicze;
- Nawiązanie kontaktów z innymi instytutami i placówkami niemieckimi, zajmującymi się działalnością edukacyjną, badawczą i naukową;
- Stworzenie płaszczyzny kontaktów z organizacjami samorządu gospodarczego o zasięgu regionalnym i ogólnokrajowym;
- Rozbudowanie sieci kontaktów z przedsiębiorcami z małych i średnich przedsiębiorstw, pozwalających na ich aktywne włączenie się w proces dydaktyczny;
- Szkolenie i przygotowanie kadry;
- Przeprowadzenie seminariów pilotażowych;
- Weryfikacja materiałów i przygotowanie wersji programowej na potrzeby kursu pilotażowego.

Etap II realizowany w okresie 1.10.1995–31.10.1996, obejmujący:

- Rozwój szerokiej płaszczyzny krajowych i zagranicznych kontaktów w dziedzinie edukacji oraz działalności badawczo-naukowej, koncentrującej swoje zainteresowania na pokonywaniu barier rozwojowych sektora MSP;
- Zorganizowanie i przeprowadzenie kursu pilotażowego;
- Przygotowanie ostatecznej wersji materiałów dydaktycznych;
- Wydanie podręcznika;
- Zorganizowanie konferencji.

Kurs zaplanowany został jako zwarta całość o elastycznej, modułowej strukturze, umożliwiającej prowadzenie go jako całości, jak również odrębne przeprowadzenie poszczególnych modułów, z których kurs się składa. Cały kurs nosił tytuł „Przedsiębiorczość i zarządzanie małymi firmami” i składał się z następujących modułów:

- Procesy przedsiębiorczości i uruchamiania działalności gospodarczej.
- Marketing dla małych firm.
- Doradztwo i konsulting dla małych firm.
- Zarządzanie finansami małej firmy.
- Zarządzanie i organizacja małego przedsiębiorstwa.
- Strategie rozwoju małej firmy.

Modułowa struktura kursu umożliwia późniejszą adaptację jego treści dla szerokiego kręgu słuchaczy i prowadzenia go na różnych poziomach w zależności od przygotowania i zakresu wiedzy.

Podsumowanie rezultatów Projektu będzie przedmiotem przygotowywanej aktualnie konferencji. Konferencja organizowana jest pod hasłem: „Profile kształcenia w zakresie przedsiębiorczości i zarządzania małymi firmami” i jest przygotowywana wspólnie przez Uniwersytet Łódzki – Zakład Przedsiębiorczości i Polityki Przemysłowej, Biuro Koordynacji i Kształcenia Kadr Funduszu Współpracy, Społeczną Wyższą Szkołę Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi i Wojewódzki Urząd Pracy.

Celem konferencji jest wymiana doświadczeń i prezentacja programów w zakresie kształcenia umiejętności myślenia i działania przedsiębiorczego oraz dyskusja na temat roli i funkcji tekstowych i pozatekstowych źródeł informacji w stymulacji procesów edukacyjnych przedsiębiorców i menedżerów.

Konferencja odbędzie się 23.09.1996 r. w Łodzi, w Centrum Konferencyjnym Uniwersytetu Łódzkiego mieszczącym się przy ul. Kopcińskiego 16/18 i składać się będzie z przedpołudniowej sesji plenarnej oraz popołudniowych, równoległe prowadzonych dyskusji panelowych obejmujących bardzo szerokie spektrum tematyczne:

1. Miejsce przedsiębiorczości w nauczaniu zarządzania.
2. Systemy kształcenia przedsiębiorców w świecie.
3. Systemy dokształcania przedsiębiorców w Niemczech.
4. Pomoc międzynarodowa w kształceniu w zakresie przedsiębiorczości.
5. Nowe modele kształcenia zawodowego w obszarze przedsiębiorczości.
6. Problemy kształcenia kadr w urzędach pracy w zakresie wspierania przedsiębiorczości – program Międzynarodowej Organizacji Pracy.
7. Kształtowanie umiejętności myślenia i działania przedsiębiorczego w liceach technicznych.
8. Przedsiębiorczość w programach szkół społecznych.

Efektywność Projektu

Realizacja Projektu pozwala na:

- Wypełnienie luki w systemie edukacyjnym, który składa się aktualnie z dużej liczby zróżnicowanych organizacyjnie i kadrowo podmiotów, przy czym tylko nieliczne są rzeczywiście przygotowane do zaspokojenia specyficznych potrzeb małych firm i instytucji te małe firmy wspomagających;
- Stworzenie w regionie łódzkim, szczególnie mocno odczuwającym negatywne skutki procesu transformacji, oferty szkoleniowej odpowiadającej europejskim standardom (a więc przyczyniającej się do kształcenia kadry dla inwestorów zagranicznych) i realizującej zapotrzebowanie tego regionu na ludzi chcących i potrafiących połączyć potrzebę promocji sektora MSP z potrzebą restrukturyzacji całego regionu;
- Stworzenie płaszczyzny bezpośredniej, wykraczającej poza ramy czasowe samego projektu, współpracy z Institute for Techniques in Crafts Management (ITB), spe-

- cializującym się zarówno w kształceniu treningu konsultantów organizacji tworzących infrastrukturę organizacyjną sektora MSP, jak i samych przedsiębiorców;
- Stworzenie – za pośrednictwem niemieckiego partnera – sieci kontaktów z szeregiem innych niemieckich instytutów zajmujących się obok działalności edukacyjnej także działalnością badawczą i naukową;
 - Nawiązanie kontaktów z czeskimi placówkami zajmującymi się kształceniem w zakresie przedsiębiorczości i zarządzania małymi firmami;
 - Poszerzenie dotychczasowej współpracy z Akademią Ekonomiczną w Poznaniu i Wyższą Szkołą Handlową w Kielcach o nowe elementy programowe, wprowadzane za ich pośrednictwem w regionach pozałódzkich (Wyższa Szkoła Handlowa w Kielcach jest placówką bardzo młodą, nie posiadającą jeszcze doświadczenia i własnej kadry. Ze względu na to nie weszła na obecnym etapie w skład uczestników projektu, deklaruje jednak włączenie przetestowanej oferty programowej do swojego cyklu zajęć);
 - Znaczne rozbudowanie dotychczasowej płaszczyzny kontaktów z organizacjami samorządu gospodarczego o zasięgu zarówno regionalnym, jak i ogólnokrajowym;
 - Przygotowanie kadry i kompletu materiałów dydaktycznych dla innych niż partnerzy projektu instytucji i organizacji, w tym zwłaszcza dla organizacji samorządu gospodarczego i biur pracy;
 - Rozbudowanie dotychczasowej sieci kontaktów z przedsiębiorcami z małych i średnich przedsiębiorstw, pozwalających na ich aktywne włączenie się w proces dydaktyczny.

Mieczysław Adamowicz

Wydział Ekonomiczno-Rolniczy

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego

PROJEKT TESSA nr 6

ZARZĄDZANIE I MARKETING W AGROBIZNESIE – UZUPEŁNIAJĄCE STUDIA MAGISTERSKIE

Wstęp

Gospodarka żywnościowa stanowi istotny element gospodarki narodowej Polski, w którym znajduje pracę prawie jedna trzecia wszystkich zatrudnionych w kraju. Od 1989 r. podlega głębokim przeobrażeniom ekonomicznym i instytucjonalnym. Jednym z istotnych czynników ograniczających te przemiany i jej rozwój był niedobór kadr

przygotowanych do działania w warunkach nowego systemu ekonomicznego, w ramach nowoczesnej gospodarki rynkowej. Dotyczyło to zwłaszcza problematyki marketingu i zarządzania w przedsiębiorstwach i instytucjach sfery przetwórstwa rolno-spożywczego, obrotu, dystrybucji, obsługi finansowej, usługach i w innych obszarach agrobiznesu. Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie i inne uczelnie rolnicze w kraju uruchomiły na początku lat dziewięćdziesiątych szereg nowych form studiów zawodowych przygotowujących w tej, mającej znaczenie strategiczne dla gospodarki polskiej, dziedzinie. Studia te cieszą się dużym zainteresowaniem młodzieży. Brak było natomiast nowocześnie zaprogramowanych studiów na poziomie magisterskim i podyplomowym. Uruchomienie tych form studiów, tak w formie dziennej, jak i zaocznej, wzorowanych na doświadczeniach uczelni zachodnioeuropejskich stwarzało możliwość lepszego dostosowania systemu kształcenia ekonomicznego do potrzeb gospodarki i oczekiwań młodzieży.

Zaproponowano więc utworzenie pod wspólną nazwą „Zarządzanie i Marketing w Agrobiznesie” dwóch rodzajów studiów:

A. Uzupełniające Studia Magisterskie, w formie dziennej i zaocznej.

B. Studia podyplomowe pn. Międzynarodowa Szkoła Zarządzania, przeznaczona dla kształcenia i doksztalcania menedżerów agrobiznesu.

Prezentowane opracowanie dotyczy studiów magisterskich (A).

Nowe formy studiów wiązały się z dziedzinami priorytetowymi określonymi w programie TESSA: zarządzanie przedsiębiorstwem, studia europejskie w dziedzinie prawa i ekonomii, marketing. Ich zadaniem było zorganizowanie kształcenia i doskonalenia wg standardów zachodnioeuropejskich kadry nowoczesnych menedżerów dla sektora agrobiznesu, przygotowanych do zarządzania przedsiębiorstwami i instytucjami działającymi w warunkach gospodarki rynkowej i współpracy z firmami zagranicznymi.

Cele realizacyjne projektu

Celem uzupełniającego studium magisterskiego jest:

- a) zorganizowanie kształcenia na poziomie magisterskim w dziedzinie marketingu i zarządzania dla ważnych dziedzin gospodarki narodowej wchodzących w obręb szeroko pojmowanej gospodarki żywnościowej,
- b) wprowadzenie kształcenia na poziomie odpowiadającym światowym standardom dyplomu „Master of Agribusiness” lub „Master of Business Administration”. Absolwenci uzyskają dyplom w języku polskim i w wybranym języku europejskim (angielski, francuski lub niemiecki).

Dla osiągnięcia tego celu podjęte będą działania zmierzające do:

- a) lepszego wykorzystania kadry nauczającej różnych wydziałów uczelni specjalizującej się w dyscyplinach związanych z proponowanym programem studiów,
- b) podniesienia poziomu nauczania poprzez odpowiednie zaprogramowanie studiów, wybór odpowiednich metod i technik nauczania, opracowanie pomocy dydaktycz-

nych oraz dokształcanie kadry nauczającej z wykorzystaniem doświadczeń innych uczelni polskich i ekspertów zagranicznych.

Poczynając od 1997 r. corocznie studia będzie kończyć 80 do 100 absolwentów z dyplomem magistra ekonomii w dziedzinie zarządzania i marketingu w agrobiznesie.

Dwuletnie studia magisterskie przeznaczone są dla absolwentów studiów zawodowych uczelni rolniczych, studiów pierwszego stopnia uczelni ekonomicznych i niektórych specjalności uczelni technicznych i uniwersytetów. Szczególną bazę rekrutacyjną stanowi Zawodowe Studium Inżynierskie w zakresie rynku rolnego i spółdzielczości prowadzone na Wydziale Ekonomiczno-Rolniczym SGGW od 1992 r. W formie zaocznej, która prowadzona jest wg identycznego programu jak na studiach dziennych, studia przeznaczone są dla osób z wyższym wykształceniem pracujących w przedsiębiorstwach i instytucjach sfery agrobiznesu lub absolwentów studiów różnych kierunków z dyplomem inżyniera, lub tytułem magistra, podejmujących pracę lub przygotowujących się do pracy w szeroko rozumianej sferze agrobiznesu, administracji rolnej i organizacjach społeczno-zawodowych rolnictwa. Studia są więc otwarte zarówno dla nowych absolwentów pragnących kontynuować studia dzienne i zaoczne, jak i dla pracujących.

Przyjęcie na studia odbywa się na podstawie pisemnego egzaminu wstępnego, obejmującego ogólną problematykę rolnictwa i gospodarki żywnościowej. Przy rekrutacji uwzględnia się wyniki uzyskane na studiach pierwszego stopnia, znajomość języków obcych oraz motywacje związane z wykonywanym zawodem. Przyjęcia odbywają się w ramach ustalanego corocznie limitu dla obydwu form studiów. Studia zaoczne są odpłatne.

Cel i zakres studiów

Kluczową sprawą dla powodzenia tych studiów było opracowanie odpowiedniego programu studiów, nowoczesnych form realizacji zajęć i ich oceny, zapewnienie właściwej kadry wykładowców i prowadzących ćwiczenia oraz zapewnienie więzi studentów niepracujących z praktyką, niezbędnej do wykonywania prac magisterskich.

Celem studiów jest opanowanie określonego zasobu wiedzy teoretyczno-poznawczej oraz niezbędnego zakresu umiejętności potrzebnych do kierowania i zarządzania podmiotami gospodarczymi działającymi w sferze gospodarki żywnościowej. Absolwent studiów magisterskich w dziedzinie zarządzania i marketingu w agrobiznesie winien opanować następujący obszar wiedzy teoretyczno-poznawczej:

- podstawowe zasady funkcjonowania systemów gospodarczych, ze szczególnym uwzględnieniem rolnictwa i gospodarki żywnościowej,
- kształt i wzajemne relacje struktur społecznych i zasady funkcjonowania społeczności wiejskich,

- sposoby oddziaływania państwa na przebieg procesów gospodarczych na poziomie podstawowych jednostek (podmiotów) ekonomicznych w systemie gospodarki rynkowej,
- podstawy teoretyczne procesu podejmowania decyzji i zastosowania działań marketingowych w przedsiębiorstwach oraz prowadzenia badań marketingowych w branżach rolno-żywnościowych.

Absolwent studiów magisterskich powinien opanować również następujące umiejętności:

- wykonywanie analiz ekonomicznych i finansowych w układzie statycznym i dynamicznym na poziomie przedsiębiorstwa i na wyższych poziomach agregacji jednostek gospodarczych,
- wykonywanie i ocena projektów, programów, planów i strategii rozwojowych w przedsiębiorstwach i w innych przekrojowych gospodarczych (branża, instytucja, grupa podmiotów, sektor, region, kraj, grupa krajów),
- opanowanie wybranych metod i technik w dziedzinie zarządzania przedsiębiorstwem ze sfery agrobiznesu oraz badań i działań marketingowych, na rynku rolnym, żywnościowym i w sferze usług oraz zaopatrzenia w środki produkcji,
- podstawowych umiejętności sprawnego komunikowania się i prezentowania zasobu zdobytej wiedzy oraz wykazania się posiadanymi umiejętnościami.

Formy studiów

Studia prowadzone są w formie dziennej i zaocznej według jednolitego programu studiów obejmującego 4 semestry.

Studia dzienne przewidują 1100 godzin zajęć kontaktowych prowadzonych głównie w trzech pierwszych semestrach (45 tygodni) oraz około 700 godzin pracy własnej.

Studia zaoczne prowadzone są w systemie zjazdowym – łącznie 28 zjazdów po 2 dni każdy. Wymiar zajęć kontaktowych wynosi 580 godzin, zaś wymiar pracy własnej około 1000 godzin.

Program zajęć zawierający 7 grup dyscyplin obejmuje moduły obowiązkowe i fakultatywne. Szczególnie silnie reprezentowana jest grupa dyscyplin z rynku rolnego i marketingu (8 modułów) oraz zarządzania (7 modułów). Zajęcia prowadzone są metodami aktywizującymi udział studenta przez kadre nauczającą z różnych wydziałów SGGW oraz pracowników z zewnątrz uczelni.

Standardy edukacyjne

Absolwent uzyskuje Dyplom Magistra Ekonomii w dziedzinie Zarządzania i Marketingu w Agrobiznesie. Warunkiem uzyskania dyplomu jest:

- zdanie obowiązkowych egzaminów i uzyskanie obowiązkowych zaliczeń,
- uzyskanie minimum 51% maksymalnej ilości punktów kredytowych przypadających na okres studiów,
- odbycie i zaliczenie obowiązujących praktyk dyplomowych,
- przedłożenie pozytywnie ocenionej pracy magisterskiej,
- zdanie egzaminu magisterskiego.

Wykaz grup dyscyplin oraz przedmiotów obligatoryjnych i fakultatywnych podaje załącznik 1 i 2.

Wdrożenie projektu

Jesteśmy przekonani, że pod względem programowym studia odpowiadają najnowszym i najbardziej zaawansowanym standardom międzynarodowym.

Prace nad uruchomieniem studiów trwały jeden rok, od jesieni 1994 r. do września 1995 r. Pierwszy cykl zajęć został rozpoczęty 1 października 1995 r. Szczególnie wielką wagę przykładaliśmy do przygotowania programu studiów. Wykorzystaliśmy w tym względzie zarówno doświadczenia krajowe, jak i zagraniczne. W pracach nad programem studiów brali udział liczni pracownicy różnych wydziałów SGGW, pracownicy Katedry Agrobiznesu SGH i przedstawiciele praktyki. Ważną rolę spełnił tu 23-osobowy zespół programowy składający się z pracowników różnych wydziałów SGGW, SGH i innych instytucji. Korzystaliśmy z pomocy wybitnych profesorów ze znanych ośrodków zagranicznych – Uniwersytetu w Newcastle w Anglii, Uniwersytetu w Gandawie, Uniwersytetu w Padwie, Uniwersytetu Humboldta w Berlinie oraz Ball State University w Muncie (USA). Konferencja z udziałem ekspertów zagranicznych odegrała bardzo ważną rolę w ostatecznym kształtowaniu ogólnej struktury programu studiów i treści programowych poszczególnych przedmiotów. Ważnym weryfikatorem prac programowych i organizacyjnych była Rada Wydziału Ekonomiczno-Rolniczego zatwierdzająca cały projekt przed jego wdrożeniem.

W wyniku pierwszej rekrutacji przeprowadzonej w lipcu i wrześniu 1995 roku studia rozpoczęło 81 osób, w tym 51 w formie dziennej i 30 w formie zaocznej. W tej grupie znalazło się czworo Litwinów pochodzenia polskiego, którzy ukończyli studia inżynierskie w SGGW. Wszyscy przyjęci to ludzie młodzi, w większości bezpośrednio po ukończeniu studiów I stopnia. Wśród 81 osób jest 47 mężczyzn i 34 kobiety. Pierwszy rok zajęć ukończyło 79 studentów, odpadło jedynie dwóch spośród wszystkich przyjętych. Zajęcia przebiegają bez zakłóceń. Studenci wykonują prace magisterskie w ośmiu katedrach, przy czym najliczniejsza grupa magistrantów skupia się na seminariach w Katedrze Polityki Agrarnej i Marketingu. Rekrutacja na drugi cykl studiów została przeprowadzona w lipcu, w wyniku której zakwalifikowano 60 osób na studia dzienne i 18 osób na studia zaoczne. Dodatkowa rekrutacja na około 30 wolnych miejsc na studia zaoczne zostanie przeprowadzona we wrześniu.

Materiały metodyczne i pomoce dydaktyczne

Do realizacji studiów przygotowano:

- Zestawy foliogramów do poszczególnych przedmiotów w planie studiów. W zależności od liczby godzin przygotowuje się od 45 do 100 foliogramów. Dotychczas przygotowano foliogramy do 7 przedmiotów. Dalsze są w trakcie opracowania. Do końca 1997 r. wszystkie przedmioty będą wyposażone w aktualny zestaw foliogramów do prowadzenia wykładów i niektórych innych zajęć.
- Gra marketingowa.
Do programu studiów została wprowadzona gra marketingowa, w której grupy studentów, dysponując określonymi zasobami majątkowymi, środkami obrotowymi i finansowymi, i opierając się na faktycznych cenach rynkowych symulują prowadzenie konkretnego gospodarstwa lub przedsiębiorstwa. Metoda tej gry, zapożyczona z Anglii i Belgii, zaadaptowana do polskich warunków, zobowiązuje studentów do śledzenia rynku i podejmowania decyzji gospodarczych. Wyniki gry poszczególnych zespołów będą oceniane, a najlepsze z nich nagrodzone.
- Biznes plan.
Częścią składową przedmiotu „Zarządzanie w przedsiębiorstwie” jest wykonanie przez każdego studenta biznes planu dla konkretnego przedsiębiorstwa. Metodyka wykonania biznes planu została dostosowana do przedsiębiorstw działających w rolnictwie lub przemyśle rolno-spożywczym.
- Plan strategii konkurencji.
W ramach przedmiotu „Strategia konkurencji” grupy studenckie według uzyskanych wskazań metodycznych wykonują plan strategii działania na rynku dla wyszukanych przez siebie rzeczywistych przedsiębiorstw sfery agrobiznesu.
- W 1997 r. przewiduje się opracowanie kilku skryptów do przedmiotów wykładowanych na studiach. Przygotowanie tych pomocy znajduje się w formie początkowej. W zajęciach dydaktycznych wykorzystuje się także programy komputerowe oraz filmy wideo.

Ewaluacja prowadzonych studiów

Z pierwszych przeprowadzonych ocen wynika, że studenci akceptują treści programowe i sposób ich prowadzenia. Ewaluacja prowadzonych studiów odbywa się następującymi sposobami:

- Zbieranie i analiza dokumentacji z przebiegu studiów, wyników zaliczeń i egzaminów po zakończeniu każdego semestru. Zadania te wykonują pracownicy Dziekanatu oraz właściwy Prodziekan (inny do spraw studiów dziennych i inny do zaocznych).
- Monitorowanie i ewaluacja projektu poprzez kwestionariusz oceny wypełniony przez studentów po zakończeniu semestru/roku. Kwestionariusz ten zawiera: ocenę

przedmiotu (8 pytań), ocenę prowadzących zajęcia (10 pytań), ocenę wyników nauczania (5 pytań) oraz ocenę ogólną (2 pytania). Wyniki tej oceny wyrażone poprzez wybór z 5 podanych odpowiedzi zostaną przedłożone po zakończeniu pierwszego cyklu zajęć. Ocena poszczególnych przedmiotów będzie znana wcześniej (wzór kwestionariusza w załączeniu).

- Coroczna ocena przebiegu studiów przez Komisję dydaktyczną oraz Radę Wydziału Ekonomiczno-Rolniczego na podstawie sprawozdania dziekana i kierownika projektu TESSA.

Problemy wynikające z wdrożenia

Do istotnych problemów związanych z uruchomieniem studiów należało określenie treści oraz sposobów prowadzenia zajęć z przedmiotów włączonych do planu i związany z tym dobór kadr do realizacji zajęć. Różny stopień przygotowania studentów z dziedziny ekonomii, zarządzania i marketingu stworzył potrzebę wprowadzenia do programu pewnego minimum z zakresu nauk ekonomicznych. Dla absolwentów kierunków ekonomicznych bardziej pożądanym byłoby znaczne poszerzenie i pogłębienie wiedzy z dyscyplin ekonomicznych. Stąd też wykładowcy i prowadzący ćwiczenia musieli podchodzić dość elastycznie do realizacji programu. Z tego względu może być potrzebna korekta planu studiów. Przy opracowaniu niektórych szczegółów programów i metod ich prowadzenia wykorzystaliśmy pomoc partnerów zagranicznych, którzy przyjęli na krótkie staże naszych pracowników. W ten sposób została opracowana większość programów przedmiotów z dziedziny rynku i marketingu, w tym gra marketingowa, która jest wzorowana na tej, jaką prowadzą uczelnie w Wielkiej Brytanii. Doskonalenie treści programowych i metodyki prowadzenia zajęć, przygotowanie pomocy dydaktycznych i materiałów metodycznych, wykorzystanie programów komputerowych oraz dokształcanie posiadanych kadr i pozyskanie nowych wykładowców do niektórych przedmiotów będzie także w przyszłości główną troską kierownictwa projektu.

Realizacja projektu przebiega bez zakłóceń zgodnie z planem. Studia cieszą się rosnącym powodzeniem nie tylko w SGGW, ale także w innych ośrodkach akademickich. Na pierwszym cyklu dwuletnich studiów studiuje aktualnie 79 słuchaczy (49 na studiach dziennych i 30 na studiach zaocznych). W bieżącym roku na drugim cyklu rozpocznie zajęcia 110–120 słuchaczy, więc pełna liczba, jaką planowano w projekcie. Pierwszy cykl realizacji projektu zakończy się w czerwcu 1997 r., wtedy też zostaną rozdane pierwsze dyplomy. Prowadzenie uzupełniających studiów magisterskich stało się programowym działaniem Wydziału Ekonomiczno-Rolniczego SGGW. Tym samym studia te mają wieloletnią przyszłość i perspektywę rozwoju.

Stanisława Borkowska, Bogusława Urbaniak

Ośrodek Naukowo-Badawczy Ekonomiki Pracy i Stosunków Przemysłowych

Uniwersytet Łódzki

PROJEKT TESSA nr 21

ZWIĄZKI ZAWODOWE – PRACODAWCY – RZĄD. JAK KSZTAŁTOWAĆ STOSUNKI PRZEMYSŁOWE

Wstęp

Warunkiem pomyślnego rozwoju ustroju demokratycznego i gospodarki rynkowej jest pokojowa regulacja zbiorowych stosunków pracy przez zainteresowanych partnerów, tj. pracodawców, pracowników i państwo.

Dotychczasowy przebieg relacji między partnerami ma raczej charakter konfliktowy i roszczeniowy, oparty na braku zaufania stron niż na chęci współpracy odwołującej się do kompromisu.

Kształtowanie stosunków przemysłowych wymaga od partnerów rzetelnej wiedzy nie tylko o tym, jak prowadzić rokowania, ale przede wszystkim o ich przedmiocie obejmującym warunki zatrudnienia i pracy.

Kraje zachodnie, szczycące się obecnie rozwiniętymi i zróżnicowanymi modelami stosunków przemysłowych, kształtowały je przez wiele lat. W Polsce problematyka ta jest nadal niedoceniana, a przecież pokojowe kształtowanie stosunków przemysłowych stwarza gwarancje i warunki do szybkiego rozwoju gospodarczego.

W przedsiębiorstwach zachodnich powoływane są specjalne departamenty do spraw stosunków przemysłowych. Wśród polskich przedsiębiorców nie ma pełnego przekonania o konieczności kształtowania stosunków przemysłowych i przygotowywania w tej dziedzinie specjalistów. Wiedza na ten temat jest ciągle niedostateczna i przeważa raczej chęć pozbycia się związków zawodowych niż skłonność do twórczego kształtowania wzajemnych stosunków.

Brak jest w kraju specjalistów od stosunków przemysłowych, którzy wyróżnialiby się zarówno znajomością technik negocjacyjnych, jak i głęboką znajomością przedmiotu rokowań, dotyczących spraw zatrudnienia i wynagradzania.

Do tej pory nie ma na poziomie szkół wyższych systematycznego i rozwiniętego kształcenia w zakresie stosunków przemysłowych, które obejmowałyby równocześnie:

- 1) wiedzę i umiejętności rozwiązywania kwestii merytorycznie stanowiących przedmiot stosunków przemysłowych,
- 2) znajomość uwarunkowań społeczno-gospodarczych określających kształt (model) stosunków przemysłowych,
- 3) sztukę komunikacji interpersonalnej (w tym negocjacji i rozwiązywania konfliktów,

- 4) kwestie prawne,
- 5) gry symulacyjne.

Zgłoszony przez ośrodek program kształcenia na poziomie wyższym jest pierwszą w skali kraju propozycją interdyscyplinarnych studiów na poziomie akademickim, przeznaczonych dla osób legitymujących się co najmniej licencjatem.

Uzyskaną wiedzę i umiejętności absolwenci mogą wykorzystać na stanowiskach pracy w zarządach przedsiębiorstw, w organizacjach pracodawców i związków zawodowych oraz w administracji terenowej i samorządach lokalnych (kształcenie umiejętności analitycznych, doradczych, negocjacyjnych).

Doświadczenia w organizacji, realizacji i ewaluacji kursów

Program szkolenia pt. „Stosunki przemysłowe” realizowany w ramach Projektu TESSA nr 21 na Wydziale Ekonomiczno-Socjologicznym Uniwersytetu Łódzkiego obejmował 2 typy studiów:

- 2-semesteralne studia podyplomowe dla słuchaczy legitymujących się co najmniej licencjatem, niezależnie od profilu posiadanej specjalności (w marcu 1996 zakończono pierwszą edycję szkolenia),
- 2-letnie studia magisterskie w ramach studiów zaocznych II stopnia dla osób posiadających tytuł licencjata ekonomisty (w październiku 1995 przyjęto pierwszą grupę studentów).

Na Studium Podyplomowe zostali przyjęci wszyscy słuchacze, którzy spełniali stawiane wymagania. Pewne preferencje przyznano działaczom związkowym. Nie stosowano egzaminów wstępnych, które zgodnie z regulaminem studiów zaocznych obowiązywały dla kandydatów na Uzupełniające Studia Magisterskie na Uniwersytecie Łódzkim.

Absolwenci studiów podyplomowych otrzymują 2 certyfikaty:

1) świadectwa ukończenia studiów podyplomowych, wydane przez władze uczelni, dyplomy ukończenia studiów podyplomowych, firmowane przez Ośrodek Naukowo-Badawczy Ekonomiki Pracy i Stosunków Przemysłowych Uniwersytetu Łódzkiego, z zaznaczeniem, że program realizowany był w ramach Projektu TESSA.

Absolwenci studiów magisterskich otrzymują tytuł magistra ekonomii oraz dyplom wydany przez ośrodek, podobnie jak słuchacze Studium Podyplomowego.

Realizacja Projektu umożliwiła zebranie różnorodnych doświadczeń w kwestii programowej, dydaktycznej i organizacyjnej.

Opracowany program szkoleniowy sprawdził się w odniesieniu do słuchaczy z wykształceniem policealnym (co najmniej licencjat). Jednocześnie zauważono, że istnieje duża potrzeba kształcenia w zakresie stosunków przemysłowych na poziomie niższym – dla osób legitymujących się wykształceniem średnim, a nawet dla młodzieży uczęszczającej do szkół średnich, w ramach zajęć przygotowujących do poruszania się na rynku pracy. Oczywiście wymaga to opracowania nowego programu szkoleniowego

na podstawie istniejącego programu, opracowanego przez Ośrodek Naukowo-Badawczy Ekonomiki Pracy i Stosunków Przemysłowych Uniwersytetu Łódzkiego w ramach projektu TESSA oraz podręcznika, dostosowanego do możliwości słuchaczy szkół średnich.

W Projekcie uczestniczyli nauczyciele akademicy (polscy i holendercy) oraz wysokiej klasy specjaliści z ministerstw, urzędów centralnych, przedstawiciele związków zawodowych i organizacji pracodawców. Dodatkowo wykładowcy polscy wyjeżdżali do Holandii i Wielkiej Brytanii na krótkie, indywidualne pobyty, które umożliwiły im zapoznanie się z programem i treścią zajęć z wybranego przedmiotu, wchodzącego w zakres programu pt. „Stosunki przemysłowe”. Należy dodać, że kadra była przygotowywana do realizacji szkolenia wcześniej, przed przystąpieniem do Projektu TESSA, albowiem część nauczycieli akademickich uczestniczyła w Programie TEMPUS, przygotowując podręcznik na temat stosunków przemysłowych w okresie transformacji.

Ośrodek dzięki realizacji Projektu dysponuje obecnie kadrami, która jest w stanie przygotować kolejne programy szkoleniowe z dziedziny zakresu stosunków przemysłowych oraz niezbędne pomoce dydaktyczne.

Realizatorzy projektu przywiązywali dużą wagę do monitoringu szkolenia. Ważne dla nas były nie tylko postępy wiedzy u słuchaczy i nabywanych przez nich umiejętności, ale również ich poglądy oraz oceny treści programu i sposobu prowadzenia zajęć przez nauczycieli. W związku z czym wprowadzono monitoring w trzech interesujących nas płaszczyznach. Opracowano trzy kwestionariusze zawierające zestawy pytań otwartych oraz pytania zamknięte, pozostawiając do wyboru podane warianty odpowiedzi. Pierwszy kwestionariusz dotyczył oceny wiedzy słuchaczy. Wraz z metodą punktową ocen aktywności słuchaczy był pomocny przy ocenie łącznych wyników uzyskanych przez słuchaczy. Część A kwestionariusza wręczono słuchaczom na początku szkolenia. Zawierała ona pytania kluczowe, pozwalające rozpoznać poziom wiedzy na początku szkolenia, oczekiwania słuchaczy oraz ich predyspozycje do uczestnictwa w szkoleniu. Pod koniec trwania szkolenia słuchacze wypełnili część B z kwestionariusza, w której zadano pytania oceniające wiedzę słuchaczy w zakresie wiodących obszarów programu zajęć. Niezależnie od powyższego sposobu sprawdzania wiedzy słuchacze przygotowywali prace domowe i semestralne, uczestniczyli w pracach grupowych. W fazie końcowej szkolenia pisali prace dyplomowe (Studium Podyplomowe) lub magisterskie (studia zaoczne II stopnia), które broniли przed komisją, zgodnie z wymaganiami w szkolnictwie wyższym. W dalszej kolejności planuje się śledzenie karier zawodowych osób, które ukończyły studia o specjalności stosunki przemysłowe.

Drugi kwestionariusz był pomocny w ocenie pracy nauczycieli. Słuchacze mieli możliwość wypowiedzenia się na temat sposobów i metod przekazywanej wiedzy przez prowadzących zajęcia. Uwagi studentów, przyjęte raczej życzliwie przez ocenianych nauczycieli, posłużyły do usprawnienia programu i jego realizacji.

Wnioski wypływające z wypowiedzi zawartych w trzecim kwestionariuszu, wsparte wymianą poglądów po zakończeniu szkolenia dotyczyły treści zawartych w

programie w aspekcie ich innowacyjności i przydatności dla uczestników szkolenia w ich dalszej pracy zawodowej.

Ukończenie studiów magisterskich i podyplomowych o specjalności „Stosunki przemysłowe” na UŁ według programu przygotowanego w ścisłej współpracy z Institute for Applied Social Sciences Uniwersytetu w Nijmegen w Holandii ma szansę uzyskania akceptacji przez zagranicę na zasadzie podwójnego uznawania świadectw. Podjęliśmy więc formalne kroki, aby nasz program uzyskał akceptację przez holenderską instytucję NUFFIC. Jej aprobata dla programu, choć nie ma formalnego statusu, to jednak ma wpływ na uznawanie certyfikatu przez inne uniwersytety holenderskie oraz uczelnie zagraniczne.

Równoległe z realizacją programu szkoleniowego przygotowywano zestawy pomocy dydaktycznych i skompletowano księgozbiór. Dzięki wyposażeniu w środki audiowizualne można było wprowadzić atrakcyjne dla słuchaczy aktywne metody nauczania. W realizacji zajęć wykorzystano technikę VHS, nakręcono filmy z udziałem słuchaczy, które wzbogaciły inne materiały pomocnicze zarejestrowane na kasetach VHS, pomocne do studiowania przedmiotu.

„Stosunki przemysłowe” są nową dyscypliną nauczania, dlatego brakuje do niej podręczników. Realizatorzy podjęli więc trud tłumaczenia na j. polski książki jednego z naszych partnerów zagranicznych. Opublikowano ją pod koniec 1995 r. W 1996 r. ukazał się zestaw materiałów pomocniczych do studiowania stosunków przemysłowych. Listę publikacji uzupełnia podręcznik sponsorowany przez MEN pt. „Negocjacje zbiorowe”. Jego autorem jest S. Borkowska, koordynator Projektu TESSA nr 21.

Obecnie ośrodek dysponuje dobrym zestawem podręczników do studiowania stosunków przemysłowych, do których opracowania przyczynili się uczestnicy Projektu TESSA.

W toku prac nad realizacją przyjętego programu napotkano na pewne trudności w związku z nieznaną procedurą związaną z dwustronnym uznawaniem świadectw/dyplomów przez polską uczelnię i uczelnię zagraniczną, w naszym przypadku uniwersytet w Holandii. Zabrało to wiele czasu i opóźniło sam proces podwójnego uznawania certyfikatów.

Kolejną trudnością, której nie przewidziano w okresie opracowywania założeń programu przeznaczonych dla osób legitymujących się dyplomem (co najmniej licencjat) wyższej uczelni był relatywnie niski poziom wykształcenia potencjalnych słuchaczy, rekrutujących się spośród działaczy związkowych. Uczelnia może kształcić na poziomie co najmniej studiów zawodowych lub podyplomowych, nie może natomiast prowadzić szkoleń na poziomie policealnym, co przede wszystkim mogło interesować działaczy związkowych.

Innowacyjność realizowanego projektu polega na tym, że po pierwsze dotyczy on całkowicie nowego przedmiotu nauczania, zarówno w treści, jak i sposobie jego realizacji. Istniejące do tej pory w kraju liczne szkolenia zajmują się głównie samą sztuką negocjowania, jak gdyby zapominając, że nie można doskonalić sposobu prowadzenia

negocjacji bez znajomości merytorycznej przedmiotu negocjacji. Nasze interdyscyplinarne szkolenie łączy oba te elementy, dając zarówno wiedzę o przedmiocie, jak również kształcąc umiejętności prowadzenia rokowań.

Kolejny element innowacyjny projektu to wprowadzenie innej od tradycyjnej metody oceny wiedzy i postępów słuchaczy oraz samych nauczycieli. Techniczne środki nauczania umożliwiły wykorzystanie aktywnych metod nauczania.

Ocena efektywności

Słuchacze stanowili skonsolidowaną grupę otwartą na propozycje aktywnego uczestnictwa w realizowanym programie.

Przyjęty sposób swobodnego komunikowania się słuchaczy z osobami prowadzącymi zajęcia wpłynął na bardziej otwarty sposób kształtowania relacji z otoczeniem, zmienił się ich sposób postrzegania i rozumienia spraw wynikających z relacji między pracownikami i pracodawcą.

Wyniki oceny efektywności kształcenia przeprowadzone w pierwszej edycji Studium Podyplomowego oraz po pierwszych 2 semestrach Uzupełniających Studiów Magisterskich posłużyły do modyfikacji programu szkolenia oraz do ewentualnych dalszych zmian zmierzających do wyodrębnienia 3 zmodyfikowanych programów szkolenia, zgodnie z poziomem i rodzajem wykształcenia słuchaczy:

- 1) program szerokoprofilowy dla słuchaczy z licencjatem, reprezentujący różne dyscypliny i specjalności,
- 2) program specjalistyczny dla słuchaczy z licencjatem z dziedziny nauk ekonomicznych,
- 3) program szerokoprofilowy o charakterze utylitarnym dla słuchaczy ze średnim wykształceniem, którzy mają praktykę w ruchu związkowym.

W pierwszej pilotażowej edycji Studium Podyplomowego, realizowanej w roku akademickim 1995/1996 brało udział 15 słuchaczy. Studium ukończyło 9 osób. Pozostałe 6 osób zrezygnowało z przyczyn obiektywnych (np. zmiana miejsca pracy, uniemożliwiająca kontynuowanie nauki w soboty) lub przenieśli się na Uzupełniające Studia Magisterskie o tej samej specjalności. Naukę kontynuuje obecnie 25 słuchaczy w ramach studiów zaocznych. Jesienią planujemy rozpoczęcie drugiej edycji Studium Podyplomowego.

W przygotowaniu programu szkolenia uczestniczyło w sposób trwały 8 osób – pracowników naukowych Uniwersytetu Łódzkiego oraz 4 osoby obsługi. Należy podkreślić duże zaangażowanie partnera zagranicznego – Institute for Applied Social Sciences Uniwersytetu w Nijmegen w Holandii.

Ocena ekonomiczna szkolenia wskazuje, że jest to tania forma uzupełniania wykształcenia. Opłaty za udział w Studium Podyplomowym były niskie. Wnosili je głównie sami uczestnicy, albowiem pracodawcy nie są zainteresowani w opłacaniu szkoleń w zakresie stosunków przemysłowych, preferując szkolenia z dziedziny finansowania i

zarządzania. Przyjęto zasadę, że doktoranci oraz pracownicy uczelni mogą uczestniczyć w szkoleniu za darmo.

Podsumowanie

Projekt przyczynił się do konsolidacji programowej oraz współpracy naukowców reprezentujących różne dziedziny. Dzięki niemu powstał zespół osób, który w sposób bardziej trwały i ciągły jest w stanie pracować nad modyfikacją programu szkolenia, zgodnie z postępem wiedzy i zachodzącymi zmianami zewnętrznymi, nawet po zakończeniu Projektu TESSA.

Literatura

W ramach projektu opublikowano następujące materiały dydaktyczne:

1. Tłumaczenie na j. polski książki H. Slompa: Między rokowaniami i polityką. Wstęp do europejskich zbiorowych stosunków pracy.
2. Wybór tekstów oraz opisy przypadków w ramach podręcznika: „Materiały do studiowania stosunków przemysłowych”. Część opisów przygotowali sami słuchacze w ramach prac seminaryjnych.
3. 2 filmy z udziałem słuchaczy Studium Podyplomowego (technika VHS) dotyczące rokowań.

Wojciech Gilewski

Politechnika Warszawska, Centralne Biuro ds. Kształcenia Ustawicznego
PROJEKT TESSA nr 22

KURSY ZARZĄDZANIA DLA OSÓB NIEPEŁNOSPRAWNYCH W SYSTEMIE „OPEN/DISTANCE LEARNING”

Wstęp

W pracy przedstawiono doświadczenia autora zdobyte w trakcie realizacji Projektu TESSA-22 „Kształcenie niestacjonarne w dziedzinie zarządzania dla osób niepełnosprawnych w zakładach pracy chronionej”. Celem projektu było przygotowanie i pilotowa realizacja trzech kursów korespondencyjnych w dziedzinie zarządzania: „Ekonomika i finanse przedsiębiorstwa”, „Kierowanie przedsiębiorstwem” i „Organizacja przedsiębiorstwa”. Kursy przygotowano i przeprowadzono według reguł i stan-

dardów bardzo popularnego w świecie systemu edukacyjnego „open/distance learning”. Pilotowa wersja kursów skierowana była do grupy społecznej ludzi o specjalnych potrzebach – do osób niepełnosprawnych. Według oceny Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych istnieje ogromna potrzeba dokształcania w dziedzinie zarządzania osobami (przede wszystkim niepełnosprawnych) pracujących w Zakładach Pracy Chronionej, tak aby środki pomocowe kierowane do tych zakładów były właściwie wykorzystywane na ich restrukturyzację, a nie „przejadane”. Z oczywistych względów wykluczone są w tym przypadku tradycyjne formy nauczania. Realizatorzy projektu mają nadzieję, że opracowane kursy stanowiąc będą pierwszy krok wzbogacenia oferty edukacyjnej dla osób nie mogących uczyć się stacjonarnie.

Kształcenie otwarte, kształcenie na odległość

Kształcenie otwarte („open learning”) kojarzy się w Polsce z rodzajem wszechnicy, popularnych wykładów „dla wszystkich”. „Latający” uniwersytet otwarty szerzący w dusznej wiejskiej świetlicy „kaganek oświaty”, oto obraz, który znamy z wielu filmów i kronik filmowych. Tymczasem w Europie Zachodniej i wielu krajach pozaeuropejskich rozwinęła się w ostatnich latach specyficzna forma kształcenia nazywana „open education” – kształcenie otwarte. Słowo „otwarte” oznacza tu otwarty dla wszystkich dostęp do nauki, oczywiście na różnych poziomach. Nie oznacza ono zatem niskiego poziomu nauczania i nie jest równoważne wszechnicy ani popularyzowaniu wiedzy. W systemie „open learning” można ukończyć studia wyższe, zdobyć wykształcenie średnie, dokształcić się w wybranej, często wąskiej dziedzinie wiedzy, nauczyć się języka obcego lub po prostu studiować coś ciekawego (np. zjawiska przyrodnicze, muzykę Mozarta lub architekturę mostów).

Jedną z form kształcenia otwartego jest **kształcenie na odległość** („distance learning”). Jest to obecnie bardzo popularna forma uczenia się i nauczania, szeroko rozpowszechniona w świecie. „Distance education” oznacza:

- odseparowanie nauczyciela i studenta,
- zastosowanie specyficznych form nauczania, w tym specjalnie przygotowanych materiałów dydaktycznych,
- ustanowienie sposobów komunikowania się nauczyciela i studenta – wykorzystanie mediów,
- możliwość zastosowania w części tradycyjnych form kształcenia.

Kształcenie na odległość może odbywać się za pomocą różnych rodzajów mediów: telewizji, radia, kaset audio i wideo, komputera, CD-ROMów, telefonu, telefaxu, słowa pisanego itp.

Nasuwa się pytanie – czy nauczanie na odległość jest koniecznością, czy modą? Odpowiedź nie jest łatwa. Gdy rozmawiamy ze studentami lub nauczycielami, np. z Australii, to powiedzą oni, że jest to konieczność, gdyż odległości między miastami i osiedlami wykluczają możliwość dotarcia uczniów i studentów do ośrodków naucza-

nia. Australijczyk powie nam, że szkoła przez radio to nie jest wymysł reżysera filmowego, to są realia życia. Przykład z ostatniej chwili: w Centre for Interactive Multimedia w Queensland University opracowywany jest kurs multimedialny nauki języka aborygenów WANG-KANGOORU. Uczynimy pożytek z wyobraźni – oto „dziki” aborygen siedzi przy multimedialnym komputerze i uczy się języka. To są realia życia. Czy podobnie jest w innych krajach? Czy podobnie jest w Polsce?

Oczywiście odległości nie muszą być tak wielkie jak w Australii. Lecz zauważmy, że słowo „odległość” może mieć znaczenie względne. Tysiące ludzi na świecie nie mogą dotrzeć do ośrodka nauczania (np. ośrodka akademickiego), pomimo że mieszkają w tym samym mieście, bardzo blisko uczelni. Są to np.:

- ludzie aktywni zawodowo, którzy muszą uzupełniać swoją wiedzę, a nie mogą zaniedbać pracy poświęcając całe dni na stacjonarną naukę,
- osoby niepełnosprawne, które mają trudności z poruszaniem się. Zwróćmy uwagę, że większość polskich uczelni i szkół nie jest przystosowana dla studentów niepełnosprawnych, co pogłębia problemy tej grupy społecznej,
- matki wychowujące małe dzieci i gospodynie domowe – to grupa osób, które mają zazwyczaj możliwość znalezienia kilku godzin dziennie na naukę, ale nie mogą opuścić domu.

Sądzę, że każdy z nas z łatwością wymieniłby jeszcze inne grupy ludzi, dla których kształcenie na odległość wydaje się być idealną formą nauki.

Nauczanie korespondencyjne jest z kolei jedną z form nauczania na odległość. Mamy tutaj do czynienia z korespondencyjną wymianą informacji między studentem a nauczycielem, wspartą kontaktem telefonicznym, ewentualnie faxem lub pocztą elektroniczną. Nauka odbywa się pod opieką indywidualnego nauczyciela – *tutora*. Również szczególnej formy wymaga przygotowanie materiałów dydaktycznych.

W ostatnich latach obserwujemy na Polskim rynku edukacyjnym pojawienie się firm zachodnich, oferujących kursy korespondencyjne:

- ESKK (Europejska Szkoła Kształcenia Korespondencyjnego) – filia szkoły holenderskiej,
- EDE-Poland – filia szkoły norweskiej,
- CEAC-Polonia – filia szkoły hiszpańskiej.

Firmy te opanowały w zasadzie nasz rynek kursów korespondencyjnych, oferując produkty o nader zróżnicowanej jakości, często odbiegającej od europejskich standardów tej formy nauczania. W ramach Projektu TESSA-22 przeprowadzono szczegółową analizę kursów korespondencyjnych w dziedzinie zarządzania oferowanych na naszym rynku przez ww. firmy. Należy stwierdzić, że proponowane kursy to w większości tłumaczenia z języków obcych, niedostosowane w żadnym stopniu do realiów polskich. Wiele kursów to jedynie wstęp do zarządzania. Stwierdzono, że proponowane kursy i ich realizacja daleko odbiegają od standardów europejskich. Na tym tle rysuje się konieczność przygotowania serii kursów dostosowanych do warunków i regulacji prawnych obowiązujących w Polsce.

W dalszej części pracy przedstawimy kilka wybranych zagadnień dotyczących „open/distance learning”, które zdaniem autora mają kluczowe znaczenie dla tej formy nauczania, a były doświadczone przez realizatorów projektu „na własnej skórze”.

Przygotowanie materiałów dydaktycznych

Przygotowanie materiałów dydaktycznych w systemie kształcenia na odległość zgodnych ze standardem, np. brytyjskim jest procesem długotrwałym i wymagającym sporego wysiłku od całego zespołu realizującego kurs. W projekcie wykorzystano doświadczenia brytyjskich partnerów projektu: City of Bath College w Bath oraz The Open University w Milton Keynes. Pełny proces opracowywania materiałów obejmował:

- *Badania wstępne*
Etap ten to analiza potrzeb przewidywanych grup studenckich, analiza aktualnie obowiązujących programów nauczania (akceptacja przez instytucję zatwierdzającą program), uzasadnienie celowości kursu, badania i ocena istniejących materiałów dydaktycznych.
- *Planowanie*
 1. Ustalenie osoby prowadzącej kurs (autora) oraz zespołu przygotowującego materiał dydaktyczny.
 2. Przygotowanie planu kursu (układu tematów) oraz lekcji próbnej.
 3. Edukacyjna i merytoryczna ocena lekcji próbnej.
- *Pisanie*
Przygotowanie przez autora pozostałych rozdziałów materiału kursu.
- *Ilustrowanie*
Przygotowanie przez grafika rysunków wg specyfikacji autora.
- *Ocena*
 1. Ocena merytoryczna i edukacyjna; modyfikacja tekstu w konsultacji z autorem.
 2. Ocena przez koordynatora czy materiał jest gotowy do edycji.
- *Edycja*
 1. Sprawdzenie przez edytora kompletności całości materiału i poszczególnych rozdziałów.
 2. Korekta językowa: poziom, styl, gramatyka.
 3. Ustalenie poprawek z autorem.
 4. Wprowadzenie poprawek.
- *Korekta*
Sprawdzenie i wprowadzenie poprawek.
- *Skład*
Projektowanie i redakcja układu tekstu; włączenie rysunków.
- *Druk*

Druk materiałów, korekta błędów drukarskich, organizacja dystrybucji.

- *Pilotowanie*

1. Ewaluacja materiałów kursu w trakcie pilotowej realizacji kursu.
2. Ocena zebranych uwag i poprawienie tekstu.

Opracowanie materiału kursu to zadanie dla zespołu ludzi podporządkowanych jednemu celowi – przygotowaniu profesjonalnego materiału edukacyjnego. Każdy z trzech kursów projektu realizowany był przez następujący zespół: koordynator, autor, edytor, konsultant edukacyjny, konsultant merytoryczny i grafik. Konsultanci pełnią rolę życzliwych recenzentów i ich uwagi krytyczne powinny być odbierane pozytywnie przez autora kursu. Aby tak było koordynator projektu (przedsięwzięcia) musi wykazać się często sztuką dyplomacji.

W realizacji trzech kursów autor niniejszej pracy miał do czynienia z trzema diametralnie różnymi reakcjami autorów.

Jeden z autorów od początku wspaniale wczuł się w specyfikę systemu „open/distance learning” przygotowując tekst, który już w pierwszej wersji w niczym nie odbiegał od brytyjskiego standardu, a chwilami nawet go wzbogacał.

Drugi z autorów stosował się bez zarzutu do narzuconych form i reguł nie dodając jednak nic „od siebie”. Jedyne problemy z tym kursem wynikały z konieczności przestrzegania terminów, gdyż wszyscy autorzy to bardzo zapracowani ludzie.

Najtrudniejsza (lecz może najbardziej owocna) była praca z trzecim autorem, który generalnie „był przeciw” wszystkiemu co nowe. Każdy opracowywany zeszyt „rodził się w bólach”, z tym że najtrudniejszy był początek.

Język, którym napisany jest materiał edukacyjny „distance education”, powinien być swobodny i przyjazny. Zaleca się „mówienie” bezpośrednio do studenta poprzez używanie zwrotów „ty”, „my” – jest to szczególnie trudne w języku polskim. Należy unikać strony biernej czasowników oraz „języka książkowego”. Dużą sztuką jest przewidywanie i uprzedzanie ewentualnych trudności, na jakie mogą napotkać studenci.

Rola tutora w systemie „open/distance learning”

Nauka w systemie „open/distance learning” odbywa się pod opieką „tutora”. Nie ma w języku polskim odpowiedniego jednego słowa opisującego w pełni tę rolę. „Tutor” to:

- indywidualny nauczyciel,
- opiekun (naukowy),
- przewodnik,
- osoba życzliwie oceniająca wiedzę studenta,
- egzaminator.

Ciekawym jest, że np. w Wielkiej Brytanii 80–90% „tutorów” wywodzi się spoza ośrodków akademickich. Mamy zatem do czynienia z grupą zawodową różniącą się

znacznie od grupy nauczycieli czy nauczycieli akademickich. Jakie wymagania stawiamy „tutorom”?

1. Znajomość i rozumienie systemu „open/distance learning”, ze szczególnym uwzględnieniem „student centred learning”.
2. Znajomość „communication”.
3. Perfekcyjna znajomość tematyki kursu.
4. „Anielska” cierpliwość.
5. Dyspozycyjność (gotowość na częste kontakty – na dystans i nie tylko – ze studentami).

Poprzez telefoniczne i listowne (a czasem osobiste) kontakty ze studentami „tutor” kieruje procesem przyswajania wiedzy. Powinien przy tym wyłowić informacje o motywacjach studenta do nauki i umiejętnie doradzać i pomagać w przypadku zaistnienia problemów. Tak więc przede wszystkim „tutor” musi MIEĆ CZAS DLA STUDENTA. Na ogół rozmowy „tutorów” ze studentami są długie i prowadzone na różne tematy. W trakcie takiej rozmowy student nie może odnieść wrażenia, że jego „tutor” nie ma dla niego czasu, że nie chce go zrozumieć lub uważa go za nieuka. Nie może też być problemem liczba impulsów telefonicznych. Bardzo często rozmowa schodzi na tematy pozornie pozamerytoryczne, ale pamiętajmy, że „tutor” to także doradca, swego rodzaju „guru” prowadzący studenta. Zatem poznanie studenta od „różnych stron” może pomóc w wybraniu dla niego właściwej drogi w zdobywaniu lub uzupełnianiu wiedzy. Komunikowanie się studenta z „tutorem” nie może być jednostronne. Nie ma zatem nic złego w sytuacji, gdy to „tutor” dzwoni do studenta i pyta, np. dlaczego tak długo nie otrzymał pracy domowej lub po otrzymaniu takiej pracy wyjaśnia telefonicznie niejasności.

Przygotowanie „tutorów” w projekcie było pracą kilkumiesięczną, wymagającą stopniowego „dawkowania” wymagań i oczekiwań. Po przeszkoleniu w Anglii na specjalnie przygotowanym kursie „Tutoring at a distance” przeprowadzono ciąg szkoleń w Polsce, których uwieńczeniem był workshop przeprowadzony w Warszawie przez eksperta brytyjskiego (w lutym 1995).

Ewaluacja kursów i monitoring projektu

Monitoring projektu prowadzony był zewnątrz przez jednego z partnerów zagranicznych – ECTI – Francja. Ciągły kontakt telefaxowy i telefoniczny koordynatora projektu z ekspertem zagranicznym uzupełniony był trzema wizytami roboczymi – jedną we Francji i dwiema w Polsce (na początku, w połowie i pod koniec realizacji projektu). Zgodnie z wymaganiami instytucji monitorującej w zarządzaniu projektem przestrzegano zasad TQM.

Ewaluacja kursów prowadzona była w sposób standardowy dla systemu kształcenia otwartego – drogą systemu ankiet, uzupełnioną o kontakty telefoniczne z uczestnikami kursu. W pilotowej wersji kursów studentami były osoby niepełnosprawne, co

wpływało na regularność i częstotliwość kontaktów student–tutor. Ciekawym był fakt częstych kontaktów studentów z koordynatorem projektu, jakby w obawie przed kontaktami z *tutorem*.

Perspektywy

W trakcie realizacji projektu (od września 1994 do sierpnia 1996) zespół realizatorów zapoznał się gruntownie z metodyką „open/distance learning” w wydaniu brytyjskim oraz opracował i wdrożył trzy kursy korespondencyjne odpowiadające światowym standardom. Jako pozytywne efekty projektu w perspektywie najbliższych lat należy wymienić:

- Przygotowanie kadry do opracowywania materiałów dydaktycznych dostosowanych do standardu brytyjskiego „open/distance learning”,
- Przygotowanie kadry do prowadzenia kursów w systemie „tutoringu”,
- Opracowanie trzech kursów korespondencyjnych z dziedziny zarządzania i włączenie ich do oferty kursów prowadzonych w Politechnice Warszawskiej (zapewnienie tym samym możliwości regularnego powtarzania kursów w przyszłości),
- Przełamanie standardu tradycyjnych form kształcenia w Politechnice Warszawskiej (zainteresowanie kadry i władz uczelni metodologią kształcenia otwartego; propozycja reorganizacji studiów zaocznych w PW do formuły „open learning”),
- Nawiązanie i ustabilizowanie doskonałych kontaktów naukowo-dydaktycznych z partnerami brytyjskimi: City of Bath College i The Open University,
- Poznanie i wdrożenie systemu monitoringu i kontroli jakości kursów i projektu.

Materiały opracowane w ramach projektu

1. Wojciech Gilewski: Przewodnik do nauki w domu. *Podręcznik do kursów korespondencyjnych*.
2. Wanda Janina Pazio: Ekonomia i finanse przedsiębiorstwa. *Kurs korespondencyjny*.
3. Krzysztof Santarek: Organizacja przedsiębiorstwa. *Kurs korespondencyjny*.
4. Wiesław Nosowski: Kierowanie przedsiębiorstwem. *Kurs korespondencyjny*.
5. Praca zbiorowa: Tutoring at a distance.
6. Wojciech Gilewski: Analiza porównawcza kursów korespondencyjnych w dziedzinie zarządzania prowadzonych w Polsce i w Wielkiej Brytanii.
7. Wojciech Gilewski: Wstęp do metodologii kształcenia otwartego.

Piotr Hewelke

Wydział Melioracji i Inżynierii Środowiska

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie

PROJEKT TESSA nr 34

KSZTAŁCENIE PODYPLOMOWE W ZAKRESIE OCHRONY I ZRÓWNOWAŻONEGO ROZWOJU ŚRODOWISKA WIEJSKIEGO

Wstęp

Perspektywa przystąpienia do Unii Europejskiej zobowiązuje Polskę do realizacji koncepcji zrównoważonego rozwoju. Koncepcja ta w ogólnym zarysie zakłada, że wzrost ekonomiczny nie może następować kosztem jakości środowiska (Agenda 21, Rio de Janeiro 1992). Nadanie tak wysokiej rangi problemom środowiskowym wymaga m.in. stosownych narzędzi prawnych i ekonomicznych, odpowiedniej infrastruktury, bazy informacyjnej, a w szczególności odpowiednio przygotowanej kadry inżynierskiej.

Z powyższych względów w ramach programu TESSA opracowano i wdrożono projekt studiów podyplomowych mających na celu przygotowanie inżynierów do zarządzania środowiskiem. Biorąc pod uwagę zapotrzebowanie jak i specyfikę uczelni, w programie nauczania podjęto problematykę obszarów wiejskich uwzględniając szczególną rolę społeczności lokalnych (gmin) w realizacji koncepcji ekorozwoju.

Realizacja projektu

W konstrukcji programu studiów podyplomowych „Ochrona i zrównoważony rozwój środowiska wiejskiego” założono kształcenie w trzech poziomach. Jako pierwszy poziom przyjęto świadomość ekologiczną i wyodrębniono w nim trzy bloki programowe:

- funkcjonowanie ekosystemów w warunkach antropopresji,
- gospodarowanie zasobami środowiska i jego stan w Polsce,
- koncepcja zrównoważonego rozwoju przestrzeni.

Drugi poziom kształcenia, jako pochodną świadomości ekologicznej, stanowią unormowania prawne i rozwiązania ekonomiczne. W poziomie tym zostały wyodrębnione cztery bloki programowe obejmujące:

- światowe trendy w ochronie i korzystaniu ze środowiska,
- zagadnienia prawne kształtowania środowiska i rola społeczności lokalnych w kreowaniu ekorozwoju,

- rachunek ekonomiczny w ochronie środowiska,
- wpływ restrukturyzacji rolnictwa oraz koniunktur rynku rolnego na przemiany w środowisku wiejskim.

Koncepcje etyczne i ekonomiczno-prawne w zakresie ochrony środowiska są realizowane poprzez określone działania techniczne, które są przedmiotem nauczania w trzecim poziomie obejmującym:

- minimalizację skutków produkcji rolniczej,
- wodociągi i kanalizacje w aspekcie sanitacji środowiska wiejskiego,
- oczyszczanie wód i ścieków,
- rekultywację i renaturyzację obszarów wiejskich,
- kształtowanie krajobrazu i ekorekreację.

Program nauczania zakłada uzupełnienie wiedzy słuchaczy, tak aby ich działania w kierunku ochrony środowiska były w pełni świadome i zgodne z ustaleniami międzynarodowymi, a w szczególności z normami krajów Unii Europejskiej. Zgodność standardów programowych zapewniono poprzez współpracę z Katholieke Universiteit Leuven (Belgia) oraz Wageningen Agricultural University (Holandia). W programie zastosowano podejście polegające na identyfikacji podstawowych zasobów i strumieni zagrożeń, pozwalające na określenie strategicznych kierunków rozwoju gminy. Wiedza przekazywana na poziomie działań technicznych, powinna pozwolić inżynierowi, pracującemu na rzecz gminy właściwie określić priorytety w dziedzinie ochrony środowiska oraz na właściwy wybór (ocenę) rozwiązań technicznych dotyczących inwestycji infrastrukturalnych związanych z szeroko pojętą ochroną środowiska.

Studia trwają trzy semestry i są realizowane systemem zjazdów z częstotliwością raz w miesiącu. Zajęcia są prowadzone w formie wykładów, ćwiczeń i dyskusji w gronie ekspertów oraz seminariów terenowych.

W pierwszym i drugim semestrze uczestnicy wykonują z wybranych przedmiotów prace przejściowe, a w trzecim semestrze pracę podsumowującą, polegającą na opracowaniu koncepcji strategii zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska na przykładzie własnej gminy. Przyjęty poziom programu nauczania, wymiar godzinowy, zastosowana metodyka nauczania i kontroli przyrostu wiedzy odpowiadają w pełni wymaganiom studiów podyplomowych w Polsce oraz podobnym kursom organizowanym przez uniwersytet w Wageningen.

W realizacji programu nauczania uczestniczyło 25 pracowników naukowo-dydaktycznych i naukowych. W ramach działań dla doskonalenia kadry dydaktycznej należy wymienić uczestnictwo w szkoleniach i konferencjach związanych z kształtowaniem środowiska, z których do najważniejszych można zaliczyć:

- Water and matter transport in soil at various scales – warsztaty zorganizowane przez Institute for Land and Water Management, Katholieke Universiteit Leuven, Belgia,
- The assessment of impacts of industrial processes on the environment – szkolenie zorganizowane przez Llysfasi College, Ruthin, Walia,
- Water Quality Programming – szkolenie zorganizowane przez Purdue University, West Lafayette, USA.

Należy podkreślić, że udział w programach szkoleniowych i konferencjach w znacznej części był finansowany ze środków spoza programu TESSA.

Przygotowanie materiałów dydaktycznych objęło dwie pozycje książkowe oraz 10 artykułów opublikowanych w czasopiśmie naukowych. Ponadto dla większości przedmiotów przygotowano uzupełniające zestawy dydaktyczne, które każdy uczestnik otrzymał w postaci odbitek kserograficznych. W ramach upowszechniania projektu opublikowano w czasopiśmie branżowych i akademickich 6 artykułów i informacji. Ponadto w 25 gminach udzielono informacji i konsultacji z dziedziny ochrony środowiska i planowania strategii rozwoju.

Pierwsza edycja studiów była dla uczestników nieodpłatna. Dla samofinansowania II edycji przewiduje się, że opłata powinna wynosić 700 PLN (1996 r.) za semestr szkolenia. W badaniach ankietowych uczestnicy szkolenia wskazują, że koszty te powinny być pokrywane przez pracodawcę lub inne zainteresowane instytucje. Osobistego udziału w pokryciu kosztów szkolenia nie deklarowała żadna z ankietowanych osób.

Ocena efektywności projektu

W pierwszej edycji studiów przeszkolono 28 osób. W ramach badań efektywności kształcenia prowadzono badania ankietowe. Ankieta skierowana do uczestników w pierwszym semestrze szkolenia miała umożliwić ściślejsze dopasowanie istniejącego programu do oczekiwań i potrzeb grupy, identyfikację oczekiwań odnośnie poziomu i form kształcenia oraz usprawnienie organizacji toku studiów. Wnioski z ankiety zostały wdrożone do realizacji na bieżąco.

Badania ankietowe przeprowadzone w końcowej fazie szkolenia miały na celu ocenę stopnia i jakości realizacji programu, ocenę przydatności zdobytej wiedzy i skuteczności zastosowanych form kształcenia. Wyniki tych badań stanowiąc będą wytyczne dla następnych edycji szkolenia.

Badania wykazały m.in., że zaoczne studia podyplomowe w dalszym ciągu stanowią atrakcyjną formę podnoszenia kwalifikacji. Uczestnicy podkreślali istotną rolę możliwości bezpośredniego kontaktu z ekspertami. Również jako ważny element kształcenia została wskazana możliwość wymiany poglądów i doświadczeń zawodowych pomiędzy uczestnikami. Za szczególnie pouczającą formę kształcenia uznano seminaria terenowe na obiektach inżynierskich związanych z ochroną środowiska.

Powiązanie indywidualnych projektów podsumowujących z obszarami, na rzecz których pracują uczestnicy szkolenia spotkało się ze szczególnym uznaniem pracodawców. Poziom tych prac oraz sposób ich prezentacji przed komisją ekspertów dokumentuje, że cele założone w programie nauczania zostały zrealizowane. Wizytacje gmin wskazują, że koncepcje rozwojowe opracowane przez uczestników dla swoich gmin w trakcie studiów podyplomowych są etapowo realizowane.

Uczestnicy studiów wskazali również na istotne znaczenie ukończenia studiów podyplomowych w relacjach zawodowych. Około 82% uczestników stwierdziło, że studia

umocniły ich pozycję i autorytet w obecnym miejscu pracy lub powiększyły ich szanse przy poszukiwaniu nowego miejsca zatrudnienia.

Środki finansowe przekazane na realizację projektu pozwoliły zakupić odpowiedni sprzęt audiowizualny i komputerowy podnoszący istotnie poziom efektywności nauczania. Środki te umożliwiły również opracowanie i wydanie niezbędnych materiałów dydaktycznych oraz pozwoliły na doskonalenie umiejętności kadry prowadzącej szkolenie.

Ważniejsze publikacje i materiały

Publikacje powstałe w wyniku realizacji projektu można podzielić na trzy grupy. Pierwszą grupę stanowią podręczniki i publikacje stanowiące pomoce dydaktyczne dla uczestników szkolenia. Drugą grupę stanowią publikacje o charakterze metodycznym, promocyjnym i informacyjnym, mające za zadanie upowszechnienie rezultatów projektu. Trzecią grupę obejmują publikacje będące efektem doskonalenia kadr dydaktycznych.

Do ważniejszych publikacji można zaliczyć:

1. Brandyk T., Hewelke P. (red. naukowa): Ochrona i zrównoważony rozwój środowiska wiejskiego. Wyd. SGGW;1996 s. 455.
2. Brandyk T.: Studia podyplomowe. Ochrona i zrównoważony rozwój środowiska wiejskiego. Edukacja Dorosłych, 1996.
3. Brandyk T., Hewelke P., Szatyłowicz J.: Environmental aspects of subirrigation water management in lowland peat soils. Mat. konf. Sustainability of irrigated agriculture. XVI International Congres ICID, 1996.
4. Brandyk T., Hewelke P.: Ochrona i zrównoważony rozwój środowiska wiejskiego – studia podyplomowe na Wydziale Melioracji i Inżynierii Środowiska. Agricola Nr 26, 1995.
5. Brandyk T., Hewelke P.: Perspektywy gospodarowania wodą dla zrównoważonego rozwoju obszarów rolniczych. Wiad. Mel. i Łąk. Nr 3, 1995.
6. Brandyk T., Szuniewicz J., Szatyłowicz J., Hewelke P.: Gospodarowanie wodą w profilach gleb torfowo-murszowych w aspekcie ich renaturyzacji. Zesz. Nauk. AR we Wrocławiu, Nr 266, 1995.
7. Brandyk T., Hewelke P., Duczyński P.: Zasady czystszej produkcji w ochronie środowiska. Przegląd Naukowy WMiŚ, z. 6, 1995.
8. Hewelke P., Brandyk T.: Wybrane aspekty zrównoważonego rozwoju obszarów użytkowanych rolniczo. Mat. konf. I Międzynarodowej Konf. Nauk Tech. SIMP Czysta Produkcja (w druku), 1996.
9. Hewelke P., Brandyk T.: Kształcenie podyplomowe w zakresie ochrony i zrównoważonego rozwoju środowiska wiejskiego. Edukacja Dorosłych, 4–5/1995.
10. Hewelke P., Brandyk T.: Wybrane zagadnienia zrównoważonego rozwoju środowiska. Przegląd Naukowy WMiŚ, z.7, 1995.

11. Manteuffel-Szege H., Interewicz A.: Analiza ekonomiczna projektu oczyszczalni ścieków komunalnych. Wyd. SGGW; s. 100, 1996.
 12. Hewelke P.: Rola mikronawodnień w zrównoważonym rozwoju obszarów intensywnie użytkowanych rolniczo. Zesz. Nauk. AR Wrocław, Nr 246, 1994.
- Materiały nie publikowane stanowią najczęściej ramowe i szczegółowe programy nauczania oraz konspekty i syntezy wykładów.

Podsumowanie

W wyniku realizacji projektu opracowano programy nauczania oraz materiały dydaktyczne pozwalające na prowadzenie szkoleń na poziomie podyplomowym w dziedzinie ochrony i zrównoważonego rozwoju obszarów wiejskich. Studia te wdrożono dla grupy 28 osób reprezentujących społeczności lokalne. Środki finansowe zagwarantowane w projekcie pozwoliły również na wyposażenie w odpowiedni sprzęt audiowizualny i komputerowy, a ponadto umożliwiły dalsze doskonalenie kadry dydaktycznej. Nawiązane kontakty z partnerami zagranicznymi mają zdecydowanie charakter długofalowy.

Należy podkreślić, że działania na rzecz edukacji w zakresie ochrony środowiska i rozwoju społeczności lokalnych znacznie wybiegły poza formalne ramy projektu i zajęły trwałą pozycję w programie rozwoju Wydziału Melioracji i Inżynierii Środowiska.

Krystyna B. Mędrzycka

Wydział Chemiczny, Politechnika Gdańska

PROJEKT TESSA nr 41

POTRZEBA EDUKACJI W ZAKRESIE GOSPODARKI ODPADAMI NIEBEZPIECZNYMI

Wstęp

Od ponad 20 lat zaczął być dostrzegany problem odpadów jako jeden z najbardziej uciążliwych dla środowiska. Wzrastająca ilość odpadów, zwłaszcza tzw. niebezpiecznych zmusiła różne państwa do zajęcia się tym problemem w sposób kompleksowy. Zorganizowanie prawidłowej gospodarki odpadami wymaga specjalistów z różnych dziedzin, w tym specjalistów do spraw zarządzania, legislacji, chemii, technologii chemicznej, toksykologii itp.

W ostatnich latach w Polsce są organizowane różnego typu seminaria lub kursy związane głównie z wybranym aspektem tematyki odpadowej, np. seminaria nt. spalania odpadów w Łodzi, konferencje nt. gospodarki odpadami w Międzyzdrojach, seminaria nt. składowania odpadów w Łodzi i Gdańsku. Jednakże wciąż brak jest specjalistów mogących zająć się gospodarką odpadami w sposób kompleksowy.

Zorganizowane przez Wydział Chemiczny Politechniki Gdańskiej studium podyplomowe pt. „Gospodarka odpadami niebezpiecznymi” jest próbą kompleksowej edukacji, obejmującej różne aspekty gospodarki odpadami. Stworzenie kompleksowego programu kursu było możliwe dzięki doświadczeniu ekspertów z firmy Chemcontrol S/A z Danii, będących głównymi partnerami w projekcie. Firma ta od ponad 20 lat aktywnie uczestniczy w szkoleniach na terenach Danii i poza nią, a także jest jednym z głównych autorów biorących udział w zorganizowaniu duńskiego systemu gospodarki odpadami niebezpiecznymi, ocenianego jako jeden z najlepszych systemów na świecie. Prócz duńskich ekspertów, swoją wiedzę przekazywali specjaliści z Politechniki Krakowskiej, Politechniki Gdańskiej, Uniwersytetu Gdańskiego, Uniwersytetu Toruńskiego, Freie Universität z Berlina, a także specjaliści z Państwowej Inspekcji Ochrony Środowiska, Urzędów Miejskiego i Wojewódzkiego oraz przedstawiciele firm utylizujących odpady. Zapewniło to szersze niż akademickie spojrzenie na problemy związane z gospodarką odpadami.

Organizacja i realizacja kursu na poziomie podyplomowym

Założeniem organizatorów było, iż uczestnicy kursu będą posiadali wykształcenie wyższe oraz będą posługiwać się językiem angielskim (ze względu na udział specjalistów z Danii i Niemiec). Toteż uruchomiony kurs miał status studium podyplomowego i jako taki musiał spełniać standardy uznawane przez Ministerstwo Edukacji i Szkolnictwa Wyższego. Studium obejmowało 7 sesji w okresie dwóch semestrów. Łączna ilość godzin zorganizowanego kształcenia wynosiła 150, w tym 70 godz. obejmowały wykłady, zaś pozostałe 80 godz. to ćwiczenia terenowe, laboratoryjne, projektowe oraz praktyka zagraniczna.

Program studium nie odpowiadał w pełni programom kursów prowadzonych np. w Danii. Toteż nie stosowano standardów zagranicznych. Jednakże sposoby oceny postępów słuchaczy były podobne. Ocena polegała na wypełnianiu testów, w których pytania dotyczyły materiału wykładanego podczas poprzedniej sesji. Testy oceniano w skali punktowej. Prócz tego ocenie podlegały projekty, a ich przyjęcie odbyło się podczas ostatniej sesji, po prezentacji i obronie przed komisją oraz wszystkimi uczestnikami studium.

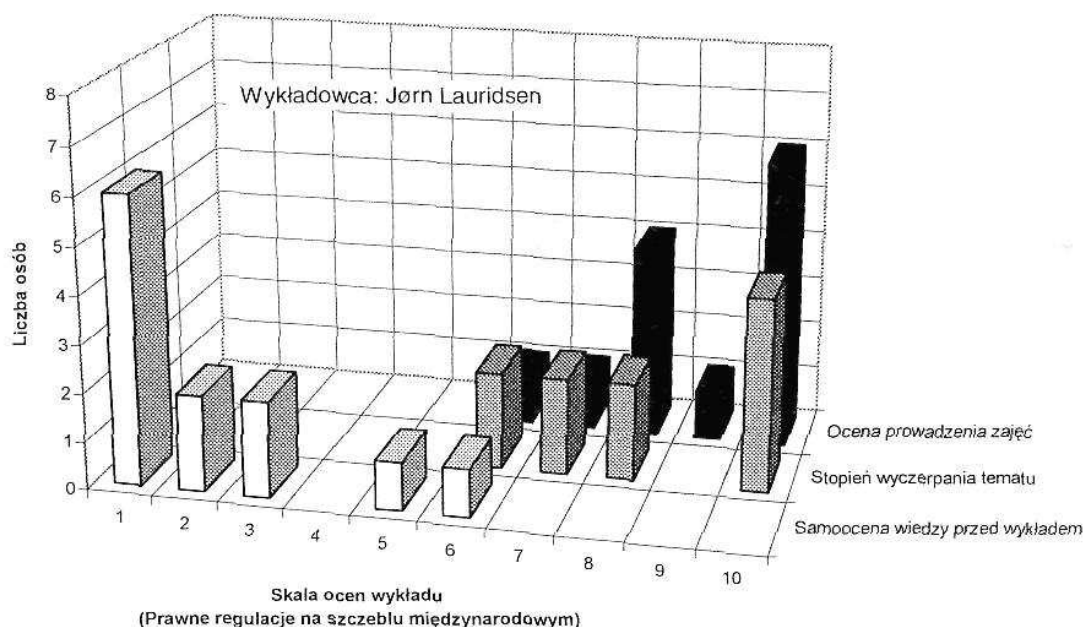
Po ukończeniu kursu słuchacze otrzymali świadectwo ukończenia studium podyplomowego, co jest standardem uznanym przez resort edukacji.

Ocena efektywności projektu

Efektorem realizacji projektu jest przeszkolenie 15 osób w dziedzinie gospodarki odpadami niebezpiecznymi. Wśród przeszkolonych jest 4 nauczycieli akademickich, którzy zdobytą wiedzę wykorzystywać będą w dydaktyce w swoich uczelniach. Do realizacji programu kursu zaangażowanych było 20 specjalistów, wykładowców i ekspertów polskich i zagranicznych. Władze lokalne wykazały duże zainteresowanie prowadzonym kursem i dwóch specjalistów z Urzędu Wojewódzkiego i Urzędu Miejskiego było bezpośrednio zaangażowanych w proces dydaktyczny. W ramach studium zostało wykonanych 6 opracowań projektowych dotyczących rozwiązania konkretnych problemów związanych z różnego typu odpadami, m.in. azbestem, zużytymi oponami, odpadami zaolejonymi, przeterminowanymi lekami, zużytymi bateriami i osadami ściekowymi. Opracowania te zostały przekazane m.in. Zakładowi Utylizacyjnemu w Gdańsku i Urzędowi Miejskiemu w Gdańsku.

Wyniki oceny efektywności kształcenia nie zostały wykorzystane w szerszym zakresie, a większość słuchaczy sugerowała, aby w ogóle zrezygnować z oceny postępów wiedzy.

Natomiast bardzo przydatna okazała się ocena wykładowców prowadzona po każdym wykładzie. Pytania były tak sformułowane, iż słuchacze musieli równocześnie przeprowadzić samoocenę z danego tematu. Na tej podstawie można było stwierdzić, które zajęcia dały najlepszy efekt edukacyjny. Na rys. 1 przedstawiono wyniki oceny wykładów jednego z ekspertów z Danii.



Rys. 1. Ocena wykładu „Prawne regulacje na szczeblu międzynarodowym” prowadzonego przez Jørn Lauridsena

Na zakończenie studium słuchacze wypełnili ankietę oceny studium, w której ustosunkowali się do programu, metod edukacyjnych, poziomu merytorycznego i spraw organizacyjnych. Sugerowano różne zmiany dotyczące wymiaru godzinowego i tematyki. Na przykład wszyscy byli zgodni, że program ekotoksykologii należałoby powiększyć. Poza tym osoba prowadząca ten przedmiot uzyskała najlepszą ocenę spośród innych wykładowców. Wiele osób sugerowało, aby studium trwało 2 lata. Sugerowano inny zakres zajęć laboratoryjnych. Bardzo pozytywnie oceniono praktykę w Danii oraz terenowe ćwiczenia w Polsce. Generalnie domagano się więcej praktyki niż teorii. Sugerowano np. pominięcie wykładu z teorii spalania. Z drugiej strony proponowano wprowadzenie innych, nowych zagadnień, co zwykle było związane z bezpośrednią stycznością z danym problemem. Dotyczyło to m.in. tematyki odpadów lakierniczych, pogałwanicznych, azbestowych.

Niektóre z sugestii słuchaczy uwzględniono w trakcie trwania studium, zaś inne będą uwzględnione w następnej edycji studium.

Upowszechnienie wyników projektu będzie możliwe dzięki wydaniu dwóch skryptów i filmu dydaktycznego (patrz: Literatura), przeznaczonych do wykorzystania w zajęciach ze studentami na studiach dziennych, a także w następnych edycjach studium podyplomowego.

Upowszechnieniu wyników służy także fakt przeszkolenia nauczycieli akademickich, którzy m.in. w bieżącym roku akademickim wprowadzili tematykę odpadową do prowadzonych przez siebie zajęć dydaktycznych.

Podsumowanie

Reasumując można stwierdzić, że zostały spełnione zaplanowane cele projektu, polegające m.in. na przygotowaniu i zgromadzeniu materiałów dydaktycznych niezbędnych do prowadzenia kursów nt. „Gospodarki odpadami niebezpiecznymi”. Mogą to być zarówno kursy na poziomie podyplomowym, jak i na poziomie studiów wyższych. Przeszkolono też kilku nauczycieli mogących realizować program tego kursu lub jego część w innych jednostkach.

Należy stwierdzić, że współpraca z partnerem zagranicznym, przede wszystkim z firmą Chemcontrol A/S z Nyborg w Danii była bardzo cenna. Jednakże słuchacze sugerowali, aby nie ograniczać się do przykładu duńskiego systemu, ale wykorzystać doświadczenia innych krajów, np. Niemiec.

Oprócz celów planowanych osiągnięto także inne, nie przewidziane w projekcie rezultaty, m.in. zgromadzono bazę danych o instytucjach i osobach związanych z problemem odpadów. Baza ta została wykorzystana przy organizowaniu Międzynarodowej Konferencji pt. „Analiza i Utylizacja Odpadów Zaolejonych AUZO'96”, która odbyła się w Politechnice Gdańskiej w dniach 9–12.09.1996. Dzięki kontaktom nawiązanym w trakcie realizacji Projektu TESSA 41 udało się zgromadzić na konferencji AUZO'96 grupę najlepszych specjalistów znających problemy odpadów zaolejonych.

Również dzięki projektowi nawiązano kontakty i rozpoczęto rozmowy, które prawdopodobnie doprowadzą do uruchomienia na terenie gminy Gdańsk centrum zajmującego się problemem odpadów azbestowych.

Literatura

Dorobek projektu stanowią pomoce dydaktyczne w formie dwóch skryptów (poz. 1, 2), 2-godzinowego filmu (poz. 3) oraz 2 albumów fotograficznych (poz. 4, 5). Prócz pomocy dydaktycznych w trakcie realizacji projektu zostało wykonane opracowanie dotyczące ewaluacji kursu (poz. 6) oraz projekt zarządzania kursem (poz. 7), a także 6 opracowań projektowych będących wynikiem pracy słuchaczy studium (poz. 8-13).

1. Mędrzycka K.B., Szymański J., skrypt pt.: „System gospodarki odpadami niebezpiecznymi w Danii. Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk 1996.
2. Gospodarka odpadami niebezpiecznymi, skrypt pod redakcją K.B. Mędrzyckiej. Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk 1996.
3. Wiergowski M., Mędrzycka K., Gospodarka odpadami w Danii, film edukacyjny: Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk 1996.
4. Mędrzycka K., Lamparska E.: Album fotograficzny pt. System gromadzenia i przesyłania odpadów w Danii.
5. Mędrzycka K., Lamparska E.: Album fotograficzny pt. Sposoby unieszkodliwiania odpadów i ścieków w Danii.
6. Mędrzycka K., Wiergowski M.: Analiza wyników ankiet dotyczących oceny studium podyplomowego „Gospodarka odpadami niebezpiecznymi”. Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk 1996.
7. Pastewski S.: Kontrola realizacji projektu „Gospodarka odpadami niebezpiecznymi” przy wykorzystaniu systemu MS Project 4.0 for Windows. Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk 1995.
8. Nalaskowski J., Pogorzelski H., Sawicki J.: Odpady ropopochodne–źródła i metody ich utylizacji. Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk. 1996.
9. Dembicka B., Janiak T., Kuczyńska I., Skwierawski S.: Zagospodarowanie zużytych opon samochodowych na terenie województwa gdańskiego. Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk 1996.
10. Obmiński A.: Neutralizacja odpadów azbestowych pochodzenia budowlanego. Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk 1996.
11. Cytawa S., Ptaszyńska Ł., Wiergowski M.: Projekt rozwiązania gospodarki osadowej na oczyszczalni ścieków komunalnych w Kościerzynie i Swarzewie. Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk 1996.
12. Lamparska E., Pastewski S., Szymański J.: Projekt systemu zbiórki, segregacji i utylizacji zużytych baterii w gminie Gdańsk. Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk 1996.
13. Buzuk M.: Wirtualny model systemu zbiórki i zagospodarowania przeterminowanych leków, Politechnika Gdańska, Wydział Chemiczny, Gdańsk 1996.

Mieczysław Dworczyk, Andrzej Wąs
Instytut Organizacji Systemów Produkcyjnych
Politechnika Warszawska
PROJEKT TESSA nr 46

ZARZĄDZANIE ROZWOJEM, TRANSFEREM, UŻYTKOWANIEM I MARKETINGIEM INNOWACJI TECHNICZNYCH

Wstęp

Polska z 1990 rokiem wkroczyła na drogę przekształcania gospodarki państwowej w gospodarkę rynkową, w której czynnikami decydującymi o konkurencyjności przemysłu są umiejętności kreowania i wdrażania do praktyki innowacji. Nakłada to na kadrę menedżerów i specjalistów jednostek badawczo-rozwojowych oraz kierownictwo służb technicznych przedsiębiorstw umiejętność organizowania i zarządzania całym cyklem realizacji innowacji od badań do wdrożenia dla osiągnięcia sukcesu rynkowego. Występuje w Polsce deficyt kadr kierowniczych i specjalistów wystarczająco przygotowanych w dziedzinie organizacji i zarządzania innowacjami stanowiący podstawowy czynnik ekonomicznego rozwoju. Na podstawie badań relacji między potrzebami rzeczywistymi a posiadanym wykształceniem i umiejętnościami kadr kierowniczych, i specjalistów małych, średnich i dużych przedsiębiorstw publicznych i prywatnych, jednostek badawczo-rozwojowych zajmujących się badaniami, konstrukcją, technologią i wdrażaniem do produkcji nowych produktów i procesów, został opracowany program szkolenia korelujący z aktualnymi i wyprzedzającymi przeobrażeniami wynikającymi z przewidywanych zmian w gospodarce światowej i wejścia Polski do Unii Europejskiej.

Tematyka studium nakierowana jest na praktyczne przygotowanie jej uczestników do rozwiązywania problemów w zakresie:

- wykorzystywania mechanizmów polityki naukowo-technicznej, gospodarczej, finansowej i aktywów prawnych do rozwijania działalności innowacyjnej, marketingowej zwiększającej konkurencyjność rynkową wyrobów i usług,
- doskonalenia procesów przemysłowej realizacji innowacji własnych, uzyskiwanych z licencji oraz kierowania przedsięwzięciami (projektami),
- doskonalenia systemów zarządzania jednostkami badawczo-rozwojowymi i zapleczem technicznym przedsiębiorstw łącznie z przygotowaniem programów naprawczych i restrukturyzacyjnych ukierunkowane na marketingowe, ekonomiczne i menedżerskie myślenie,
- zarządzania zasobami ludzkimi, wykorzystania ich potencjału intelektualnego,

- zastosowań systemów komputerowych do wspomaganie procesów projektowania i zarządzania innowacji naukowych, technicznych, handlowych, patentowych,
- zagadnień dotyczących ochrony własności intelektualnej i przemysłowej, zawierania umów na transfer techniki i technologii, pozyskiwania informacji i wykorzystania jej w planowaniu i realizacji przedsięwzięć innowacyjnych,
- uzasadnień ekonomicznych projektów w staraniach o uzyskanie źródeł finansowania,
- wprowadzania systemów poprawy jakości na podstawie normy ISO i innych standardów.

Należy podkreślić, że o tej tematyce i programie studium jest jedyne w Polsce i unikatowe w skali światowej, co przyznają zagraniczni konsultanci, którzy oceniali program.

Doświadczenia w organizacji, realizacji i ewaluacji studium

Zorganizowane studium podyplomowe stanowi wyższy poziom nauczania i jest częścią systemu ustawicznego dokształcania kadry Politechniki Warszawskiej, która ukończyła wyższe studia, ma wieloletnią praktykę przemysłową, pełni funkcje kierownicze lub samodzielnych pracowników. W związku z czym nie natrafiono na specjalne trudności, ponieważ problematyka zawarta w programie studium jest jedną ze specjalności działania Instytutu, a wykładowcy i konsultanci krajowi i zagraniczni pochodzili z jednostek, z którymi Instytut wiele lat współpracował.

Zajęcia prowadzone są metodami aktywnymi (w tym m.in. metodami przypadków, inscenizacji, symulacji) oraz ilustrowane przykładami i ćwiczeniami, a także wspomagane komputerowo.

Zastosowane standardy są uznawane przez władze uczelni, zostały zaakceptowane przez konsultantów zagranicznych i stowarzyszenia zawodowe, jak SIMP, NOT oraz MPiH.

Poziom studiów i jego zakres jest uznawany za równoważny studiom podyplomowym lub kilku kursom razem prowadzonym przez ośrodki zagraniczne. Słuchacze studium – absolwenci politechnik z kilkuletnią praktyką mogą ubiegać się w stowarzyszeniach inżynierskich NOT o tytuł specjalisty pierwszego i drugiego stopnia oraz uzyskanie tytułu euroinżyniera nadawanego przez organizację FEANI.

Monitorowanie studium odbywało się na bieżąco i polegało na ciągłym uczestnictwie wyznaczonej przez koordynatora osoby. Śledzi ona przebieg merytoryczny zajęć, powiązanie między przedmiotami, zabezpiecza słuchaczy w materiały szkoleniowe, wysłuchuje różnych dezyderatów słuchaczy. Bierze również udział w ocenie przedmiotu przez słuchaczy po jego zakończeniu. Zapewnia to ciągły kontakt słuchaczy z wykładowcami i kierownikiem studium i pozwala, o ile to możliwe, dokonywać zmian operacyjnych, jak i wyciągać wnioski dla zmian w następnych kursach. Wyniki ocen są przedstawiane na zarządzie projektu programu TESSA.

Ocena efektywności projektu

Ocena efektywności kształcenia od strony pedagogicznej i organizacyjnej prowadzona była przez eksperta ds. dydaktyki Politechniki Warszawskiej. Stosowane były różnego rodzaju oceny indywidualne i grupowe (dyskusja piramidowa, technika prognostyczna i in.). Wyniki ocen były dyskutowane w grupie wykładowców, jak i ze słuchaczami, stanowiły podstawę do wprowadzania zmian bieżących jak i do modyfikacji programów i organizacji następnych kursów. Doskonalenie kadr dydaktycznych odbywało się poprzez seminaria, pracę własną i wyjazdy zagraniczne.

W ramach projektu w latach 1995/1996 studium ukończyło 19 słuchaczy, a kontynuuje go 12 słuchaczy, którzy ukończą studium w 1997 r. Liczba kadry zaangażowanej w realizację projektu wynosi 52 osoby w tym 5 z zagranicy, 25 wykładowców stanowią pracownicy dydaktyczni Politechniki Warszawskiej w tym 11 z tytułem profesora docenta doktora habilitowanego.

W wyniku ukończenia studium, gospodarka otrzymuje kadry o wysokich kwalifikacjach i kompetencjach, co świadczy, że 80% słuchaczy studium z lat 1995/1996 awansowało na stanowiska, w tym dyrektorów, kierowników, czy samodzielnych specjalistów działów technicznych, marketingu i promocji, sekretarzy naukowych.

Tematy prac końcowych, bronionych publicznie, są projektami mającymi znaczenie praktyczne i zostały przyjęte do wdrożenia w zakładach, z których pochodzą słuchacze. Temat, jak i zakres merytoryczny jest uzgadniany z dyrektorem przedsiębiorstwa słuchacza. Ze strony organizatora studium słuchacze mają zapewnione konsultacje wykładowców i promotorów prowadzących prace końcowe. Przykładowe tematy zrealizowanych prac końcowych:

- Strategia rozwoju formy (3 projekty: Zakłady Budowy i Mechaniki Maszyn, „DOM” Milanówek, ICSO – „BLACHOWNIA”),
- Kierunki i przedsięwzięcia dostosowania techniki wydobycia i przetwórstwa siarki na potrzeby rynku (SIARKOPOL),
- Perspektywy i przedsięwzięcia rozwoju pionu metalurgicznego (FWzPS „POLMO” S.A.),
- Organizacja i zarządzanie zakładem badawczym (2 projekty: ICSO „BLACHOWNIA”, OBR „SKARŻYSKO”),
- Marketing w instytucie (Instytut Włókiennictwa),
- Zarządzanie zasobami ludzkimi (ZWAR SA.),
- System planowania i kierowania zleceniami prac naukowo-technicznych (2 projekty: Instytut Lotnictwa, OBR – „SKARŻYSKO”).

W pracach tych szeroko były wykorzystywane materiały dydaktyczne i techniki prezentowane słuchaczom na studium. Prace końcowe są wdrażane w jednostkach i przedsiębiorstwach bezpośrednio pod kierunkiem czy nadzorem autorów.

Wiedza z dziedziny marketingu przyczyniła się do uzyskania wysokich miejsc w konkursie materiałów promocyjnych jednostek badawczo-rozwojowych dwóm instytucjom – materiały do prezentacji przygotowali słuchacze naszego studium.

Uczestnicy studium, którzy wykonali projekt końcowy, obronili go i zdali końcowy egzamin przed komisją, otrzymali „Świadectwo Ukończenia Studium Podyplomowego” Politechniki Warszawskiej z podaniem wyniku końcowego i zestawieniem zaliczonych przez uczestnika przedmiotów ujętych programem studium. Ponadto otrzymali „Wykaz osiągnięć” wg wzoru przyjętego w programie TESSA określającym umiejętność i temat pracy końcowej z nazwiskiem promotora i oceną końcową oraz wykazem zaliczonych przedmiotów.

Studium rozpowszechniane było w prasie (codziennej i pismach technicznych), prezentowane na różnych seminariach związanych z problematyką innowacji oraz w organizacjach rządowych, jak KBN, MPiH.

Ponadto materiały dydaktyczne i wykładowcy studium są wykorzystywani w szkoleniach organizowanych przez inne ośrodki krajowe, jak i zagraniczne (Artur D’Little Cambridge Consultants w programie „SCI-TECH POLAND”) oraz na studiach magisterskich „Zarządzanie i Marketing”, profilu Zarządzanie badaniami i rozwojem produkcji.

Podsumowanie

Realizacja projektu przyczyniła się do wymodelowania i ukierunkowania nowoczesnego programu działalności naukowo-badawczej i dydaktycznej Zakładu Badań i Rozwoju Produkcji IOSP PW. Skupiony został w nim wysoko kwalifikowany zespół, który związany jest wieloletnimi umowami i współpracą z przemysłem i gospodarką narodową, jak również z ośrodkami zagranicznymi (Francja, Niemcy, Rosja, USA, Wielka Brytania i inne).

Studium jest elementem systemu kształcenia ustawicznego i weszło na stałe do programu szkoleń podyplomowych Politechniki Warszawskiej organizowanych przez Zakład Badań i Rozwoju Produkcji Instytutu Organizacji Systemów Produkcyjnych. Dalsze działania zmierzają do modernizacji szkolenia studentów na studiach dziennych, na kierunku Zarządzanie i Marketing.

Ponadto w przygotowaniu jest modyfikacja programu przez oferowanie krótkich kursów z tematyki studium. Po zaliczeniu wszystkich kursów, wykonaniu pracy końcowej i zdaniu egzaminów będzie można uzyskać świadectwo ukończenia studium podyplomowego.

Literatura

Dorobkiem projektu jest opracowanie dla każdego tematu wykładów materiałów dydaktycznych w postaci skryptów, materiałów do ćwiczeń, studiów przypadków, programów symulacji komputerowej niezbędnych dla prowadzenia zajęć. Łącznie obejmują one około 3000 stron maszynopisu. Ponadto utworzono specjalistyczną bibliotekę publikacji krajowych i zagranicznych związanych z problematyką studium oraz projektów (prac końcowych) realizowanych przez słuchaczy studium.

Jan Koch, Tomasz Koch, Roman Dziuba
Instytut Technologii Maszyn i Automatyzacji (ITMiA)
Wrocławskie Centrum Transferu Technologii
Politechnika Wrocławska
PROJEKT TESSA nr 126

ZARZĄDZANIE JAKOŚCIĄ – STUDIUM PODYPLOMOWE W RAMACH PROGRAMU TESSA

Wstęp

Jednym z istotnych elementów gospodarki rynkowej jest utworzenie systemów mających na celu ochronę konsumentów, szczególnie w zakresie:

- bezpieczeństwa wyrobów,
- zdobycia zaufania klientów,
- promowania wzrostu jakości i postępu technicznego,
- utrzymania na stabilnym poziomie wymagań zawartych w dokumentach normalizacyjnych i warunkach technicznych, dotyczących bezpieczeństwa i jakości.

Wymienione elementy warunkują swobodę w handlu, sprzyjają rozwojowi eksportu oraz stanowią jeden z warunków stowarzyszenia Polski ze Wspólnotą Europejską („*Działania na rzecz dostosowania polskiego przemysłu do wymagań rynków krajów EWG w zakresie systemów jakości i normalizacji – Informacja Ministerstwa Przemysłu i Handlu,*” *Mechanik* nr 12/1993).

Polscy eksporterzy towarów i usług coraz częściej spotykają się ze strony swoich odbiorców zagranicznych z żądaniem wdrożenia u siebie znormalizowanego zgodnie z zaleceniami norm ISO serii 9000 (EN 29000) systemu zapewnienia jakości, uwiarygodnionego odpowiednim certyfikatem. Dlatego zachodzi pilna konieczność rozpowszechnienia w naszych firmach zasad funkcjonowania znormalizowanych rozwiązań dotyczących zapewnienia jakości, a także przystąpienie do wdrażania tych rozwiązań. Należy jednocześnie uwzględnić to, że na polskim rynku pracy występuje brak kadry posiadającej dostateczną wiedzę i doświadczenie w dziedzinie zarządzania systemami jakości. W związku z tym konieczna jest modernizacja polskiego systemu edukacji w tym właśnie zakresie. Jest to szczególnie ważne ze względu na fakt wprowadzenia do polskiego prawa nowych ustaw, które wprowadzają nowy system normalizacyjny, zgodny z normami zachodnimi.

Na Politechnice Wrocławskiej świadomość tej sytuacji narastała na początku lat dziewięćdziesiątych. W szczególności, gdy w kursach na temat jakości przeprowadzanych na Politechnice Wrocławskiej na wiosnę 1994 przez wykładowców z Centralnego Stanowego Uniwersytetu w Connecticut wzięło udział około 50 inżynierów z przemy-

słu. Program czterech kursów na temat jakości odbył się w ramach większego grantu finansowanego przez Amerykańską Agencję Rozwoju Międzynarodowego (USAID). Dało to dodatkowy impuls i nowe pomysły do zdobytego już wcześniej bogatego doświadczenia na uniwersytetach w Wielkiej Brytanii i w Niemczech przez wnioskodawców i pomysłodawców programu kursów Zarządzanie Jakością.

Doskonałą okazją do rozwijania tych działań okazał się program TESSA (Training and Education in Strategically Significant Areas).

Cele realizacyjne projektu „Zarządzanie Jakością”

Celem projektu było wprowadzenie nowego programu nauczania w dziedzinie priorytetowej, jaką jest Zarządzanie Jakością, tj. uruchomienie:

- cyklu 5 nowych kursów zorientowanych na pracowników przemysłu (kadra kierownicza, inżynieryjno-techniczna, kadra związana bezpośrednio z zarządzaniem, produkcją i zapewnieniem jakości),
- studium podyplomowego zorientowanego na pracowników przemysłu (jak wyżej),
- nowych kursów i kierunku dyplomowania dla studentów studiów dziennych.

Kursy te miały na celu przygotowanie kadr dla dostosowania organizacyjnego i technicznego polskich przedsiębiorstw do wymagań rynku europejskiego.

Działania przygotowawcze do uruchomienia kursów

Na pierwszym posiedzeniu zarządu projektu, w skład którego wchodził również przedstawiciele przedsiębiorstw produkcyjnych przedstawiono i przedyskutowano plan realizacji projektu. Wyznaczono podkoordynatorów poszczególnych 5 sesji studium podyplomowego i zaakceptowano wstępną listę wykładowców. Wyznaczeni podkoordynatorzy i wykładowcy opracowali szczegółowy program swoich wykładów, który na następnym posiedzeniu zarządu projektu został omówiony i po drobnych modyfikacjach zaakceptowany. Ustalono dokładne daty sesji studium podyplomowego i sposób reklamowania studium.

Wszyscy wykładowcy zatwierdzeni przez zarząd otrzymali zamówienia na opracowanie odpowiedniej liczby godzin wykładów wraz z materiałami do skryptu, slajdów/folii, pytań sprawdzających wiedzę słuchaczy, wraz z informacją o dacie dostarczenia tych materiałów.

Zaprojektowane zostały i rozpropagowane zaproszenia na kursy do firm przemysłowych i organizacji takich, jak np. Dolnośląska Izba Gospodarcza, SIMP.

Wystąpiono oficjalnie do pięciu firm przemysłowych: ABB-Dolmel we Wrocławiu, WSM Krotoszyn, PZL Hydral we Wrocławiu, Beloit Poland w Jeleniej Górze, Fiat AUTOPOLAND – Zakład w Twardogórze, o zorganizowanie całodniowych pre-

zentacji systemów zapewnienia jakości, co miało stanowić integralną część kursów. Uzgodniono z tymi firmami ramowy program wizyty i prezentacji.

W okresie opracowywania programu studium utrzymywano stały kontakt konsultacyjny z brytyjskim partnerem dr. Clive Butlerem. Ustalono szczegółowy program wykładów dr. Butlera i zamówiono opracowanie stosownych materiałów, jak w przypadku polskich wykładowców. Ponadto przetłumaczono szczegółowy program kursów na język angielski i skonsultowano go z dr. Butlerem. Dr Clive Butler, jako zastępca dyrektora Centrum Metrologii w Wytwarzaniu na Uniwersytecie Brunela (BCMM) w Londynie, które zostało uznane przez Brytyjski Instytut Zapewnienia Jakości (IQA) za centrum doskonałości na polu edukacji w dziedzinie jakości, był ważnym konsultantem, a także wykładowcą niektórych części pierwszych edycji kursów.

Dzięki współpracy ITMiA z firmą Carl Zeiss nawiązano kontakt z jeszcze jednym zagranicznym ekspertem – Hansem Joachimem Neumann'em, który jest ekspertem niemieckiego VDI. Ustalono wstępnie program jego wykładów, a firma Carl Zeiss zobowiązała się w ramach sponsoringu pokryć jego honorarium.

Jednego z pracowników instytutu przeszkolono w zakresie oprogramowania MS Project i zlecono mu opracowanie przy pomocy tego narzędzia planu przedsięwzięcia, jakim jest projekt TESSA. W tym też czasie zbierano oferty w zakresie specjalistycznego oprogramowania w dziedzinie zapewnienia jakości. Pozwoliło to na dokonanie zakupów oprogramowania wspomagającego zarządzanie jakością, które było prezentowane podczas szkoleń.

Opracowano i wydano po 100 egzemplarzy 5 skryptów przeznaczonych do poszczególnych sesji oraz przedmiotów dla studentów studiów dziennych (średnio po 200 stron):

1. „Strategia zarządzania przez jakość”;
2. „Normy ISO serii 9000”;
3. „Metody i techniki zapewnienia jakości”;
4. „Statystyczne sterowanie procesem”;
5. „Techniczne aspekty zapewnienia jakości”;

Charakterystyka programów kursów

Zakres tematyczny cyklu 5 kursów oferowanych w odstępach miesięcznych przedstawia się następująco:

1. Total Quality Management (TQM), Zarządzanie Zasobami Ludzkimi, Jakość w strategii zarządzania firmą.

Strategia TQM (Total Quality Management) i TQL (Total Quality Leadership); Podstawowe elementy TQM; Analiza procesu, doskonalenie i zmiany; Wprowadzanie TQM/TQL; Narzędzia i techniki TQM.

Przywództwo; Menedżer jednominutowy; Zespołowe podejmowanie decyzji; Władza i wpływ; Zmiana; Zarządzanie konfliktem; Komunikacja; Obsadzanie stanowisk; Najlepsi.

Strategia konkurencyjności; Osiąganie konkurencyjności; Formułowanie strategii wytwarzania; Decyzje i zadania w procesie wytwarzania.

2. ISO 9000

Zalecenia norm serii ISO 9000 (EN 29000); Systemy zapewnienia jakości w gospodarce rynkowej; Dokumentowanie systemu jakości w przedsiębiorstwie; Audyty jakości; Koszty jakości w przedsiębiorstwie; Certyfikacja i akredytacja w gospodarce polskiej; Organizacja systemu normalizacyjnego w gospodarce rynkowej.

3. Metody i techniki zapewnienia jakości

Metody Taguchiego; Quality Function Deployment (QFD); Failure Mode and Effects Analysis (FMEA); planowanie jakości; Poka-Yoke i inne metody i techniki; stosowanie poszczególnych technik w fazach projektowania i wprowadzania nowego produktu; strategia Simultaneous Engineering.

4. Statystyczne Sterowanie Procesem (SPC)

Wprowadzenie do SPC jako narzędzia zapewnienia jakości; Przegląd metod statystycznych; Histogramy; Krzywa rozkładu normalnego; Zmienność procesu; Zbieranie danych; Niestabilność narzędzi pomiarowych; Karty kontrolne; Karty X i R; Karty X indywidualnych pomiarów i ruchomego rozstępu R; Karty kontrolne dla mediany; Obliczanie granic kontrolnych; Interpretowanie kart kontrolnych; Zdolność procesu; Obliczanie wskaźników zdolności procesu C_p i C_{pk} ; Karty kontrolne dla atrybutów; Karty p; Karty np; Karty c; Karty u; Techniki rozwiązywania problemów; Analiza Pareto; Schemat procesu technologicznego; Diagram przyczynowo-skutkowy; Diagram korelacji.

5. Techniczne aspekty zapewnienia jakości

Metody pomiarów; Zaawansowane metody pomiarów; Środki pomiarowe; Bazy danych dla środków pomiarowych; Współrzędnościowa Maszyna Pomiarowa i jej programowanie; Nadążne układy zapewnienia jakości; Monitorowanie; Nadzorowanie i diagnostyka; Komputerowo Wsparte Zapewnienie Jakości – CAQ (Computer Aided Quality Assurance).

Program obejmował 200 godzin zajęć oraz wykonanie pracy końcowej. W ramach każdej sesji odbyła się jednodniowa wizyta w wybranej firmie przemysłowej, w której rozwiązania dotyczące zapewnienia jakości stoją na najwyższym poziomie (m.in. firmy posiadające certyfikat ISO 9001/2). Praca końcowa (około 80 godzin) polegała na samodzielnym opracowaniu, pod kierunkiem prowadzącego, wybranego zagadnienia, pochodzącego zazwyczaj z macierzystej firmy uczestnika.

Modernizacja programu studiów dziennych będzie polegała na wprowadzeniu przedmiotów z dziedziny Zarządzania Jakością na kilku specjalnościach Wydziału Mechanicznego Politechniki Wrocławskiej w wymiarze 30 godzin (jeden semestr – 2 godziny tygodniowo).

Standardy kształcenia przyjęte w projekcie

W projekcie przyjęto standard studium podyplomowego, który został ustalony przez Politechnikę Wrocławską i Ministerstwo Edukacji Narodowej. Wykorzystano również wzory kursów prowadzonych:

- na Uniwersytecie Brunela w Zachodnim Londynie dla studentów studiów inżynierskich, magisterskich i dla inżynierów z przemysłu,
- w Centralnym Uniwersytecie Stanowym w Connecticut dla inżynierów z przemysłu.

Charakterystyka materiałów metodycznych, wydawnictw oraz środków i pomocy dydaktycznych

Słuchacze studium otrzymali skrypty opracowane przez wykładowców studium do każdej sesji. Skrypty te po uaktualnieniu zostaną wydane jako skrypty Politechniki Wrocławskiej.

Słuchacze studium mieli do dyspozycji zasoby biblioteki instytutowej, które zostały znacznie wzbogacone literaturą krajową i zagraniczną z zakresu jakości, dzięki zakupom dokonany w ramach projektu.

Opis działań monitoringowych projektu i ewaluacji kursów

Monitorowanie i ocena przebiegu realizacji projektu polegała na:

- dokonywaniu oceny podczas organizowanych spotkań zarządu projektu, jak również pozostałej kadry,
 - słuchacze mieli możliwość dokonania oceny kursu przez ankiety na końcu każdego z prowadzonych kursów i na końcu studium podyplomowego,
 - jak również przez spotkania z wykładowcami i nieformalne uwagi,
 - Ocena postępów słuchaczy dokonywana była na podstawie:
 - egzaminów pisemnych po zakończeniu danego kursu,
 - pracy dyplomowej w przypadku studium podyplomowego.
- Absolwenci otrzymali ustanowiony przez MEN dyplom ukończenia studium.

Podsumowanie

Po zakończeniu pierwszej edycji studium do chwili obecnej przeprowadzono jeszcze dwie edycje, w ramach których przeszkolono w sumie ponad 200 słuchaczy, w tym około 75 poprzez udział w pełnym programie studium uzyskało dyplom ukończenia studium podyplomowego wg wzoru MEN. Zgodnie z przyjętym harmonogramem na wrzesień br.

zaplanowano obronę prac słuchaczy trzeciej edycji. Obecnie przyjmowane są zgłoszenia od osób, które chcą wziąć udział w czwartej edycji studium, która będzie trwała od września 1996 do stycznia 1997.

Koszt prowadzenia studium pokrywany jest w całości z opłat wnoszonych przez uczestników.

Na kilku specjalnościach Wydziału Mechanicznego Politechniki Wrocławskiej w sumie kilkuset studentów brało udział w uruchomionych zajęciach z zakresu zarządzania jakością.

Na wydziale Informatyki i Zarządzania powołano z inicjatywy kierownika projektu, obecnie Dziekana Wydziału Mechanicznego Politechniki Wrocławskiej, od roku 1996/97 nowy kierunek studiów dziennych *Zarządzanie i Marketing o profilu Systemy Produkcyjne* z dwiema specjalnościami. Jedną z nich jest *Zarządzanie Jakością w Przemysle*.

Dzięki zorganizowanemu w ramach programu TESSA projektowi, nawiązane zostały bezpośrednie kontakty z firmami przemysłowymi. Pozwoliło to na rozpoznanie potrzeb rynku pracy w zakresie prowadzenia szkoleń z innych dziedzin. Dzięki współpracy z Wrocławskim Centrum Transferu Technologii, powołanym w ramach programu TEMPUS, zorganizowano szkolenia i seminaria między innymi:

1. Współczesne systemy zarządzania produkcją (MRP II, JiT, OPT).
2. Controlling. System informacyjnego wspomaganie procesu zarządzania przedsiębiorstwem.
3. Systemy CAD/CAM.
4. Komputerowo wspomaganie projektowanie procesów wytwórczych (studium podyplomowe rozpoczyna się w październiku 1996).

Dzięki temu do chwili obecnej w przeciągu półtora roku przeszkolono około 1000 osób.

Przy organizacji tych szkoleń wykorzystano nie tylko kontakty zdobyte dzięki projektowi „Zarządzanie Jakością”, ale posłużono się również doświadczeniami zdobytymi przy jego realizacji. WCTT przejęło również rolę organizacyjną polegającą na rozpowszechnianiu informacji o kolejnych edycjach studium oraz na propagowaniu osiągniętych wyników w wydawanych materiałach reklamowych, prasie i pismach specjalistycznych.

Literatura

1. Butler C., Moszkowicz M., Koch J., Koch T.: *Strategia zarządzania przez jakość*. Instytut Technologii Maszyn i Automatyzacji, Politechnika Wrocławska, 1995.
2. Gańko J., Golik J., Gruszka J., Ożóg A., Zymonik J., Zymonik Z.: *Normy ISO serii 9000*, Instytut Technologii Maszyn i Automatyzacji, Politechnika Wrocławska, 1995.
3. Butler C., Koch T., Chlebus E., Bielski S., Dudzik R., Dziuba R., Zymonik Z., Hubicki M.: *Metody i techniki zapewnienia jakości*, Instytut Technologii Maszyn i Automatyzacji, Politechnika Wrocławska, 1995.
4. Płaska S., Dziuba R., Jednoróg A.: *Statystyczne sterowanie procesem*, Instytut Technologii Maszyn i Automatyzacji, Politechnika Wrocławska, 1995.

5. Fita S., Sozański L., Jednoróg A., Smalec Z., Kwaśny W., Sobiech J., Żaba K., Fornalczyk M., Kowal W., Niewodniczański T., Neumann H.J., Gruszka J.: Techniczne aspekty zapewnienia jakości, Instytut Technologii Maszyn i Automatyzacji, Politechnika Wroclawska, 1995.

Marek Wirkus

Wydział Zarządzania i Ekonomii

Katedra Organizacji i Projektowania Systemów Produkcyjnych

Politechnika Gdańska

PROJEKT TESSA nr 154

PRAKTYCZNE ASPEKTY KSZTAŁCENIA MENEDŻERÓW NA POZIOMIE PODYPLOMOWYM

Wstęp

Menedżerskie Studium Podyplomowe pt.: Trening Zarządzania Przedsiębiorstwem nakierowane jest na podnoszenie wiedzy i umiejętności słuchaczy w dziedzinie organizacji i zarządzania produkcją oraz ogólnego zarządzania przedsiębiorstwem. Nowatorski charakter studium polega na wykorzystaniu nowo opracowanego programu nauczania dotychczas nie oferowanego przez żadną jednostkę dydaktyczną w kraju oraz na wykorzystaniu nowoczesnych metod oraz form kształcenia. Studium trwa dwa semestry i ukierunkowane jest na członków kadr kierowniczych dużych przedsiębiorstw państwowych. W tym zakresie nie występuje luka w zapotrzebowaniu na kadry. Natomiast występuje luka w zapotrzebowaniu na kadry o określonych kwalifikacjach. Wielu współczesnych menedżerów nie posiada żadnego wykształcenia w dziedzinie zarządzania przedsiębiorstwem lub kwalifikacje takie zdobywało przed okresem transformacji gospodarczej w Polsce. Stąd studium jest propozycją dla członków kadr kierowniczych przedsiębiorstw, uporządkowania i podniesienia wiedzy oraz umiejętności kierowniczych z punktu widzenia wymogów gospodarki rynkowej.

Ocena przebiegu realizacji projektu

Patrząc z perspektywy czasu, który upłynął od chwili rozpoczęcia projektu, istotnymi elementami do jego realizacji okazały się następujące okoliczności i trudności:

- dużą część czasu – więcej niż wcześniej planowano – w początkowym okresie realizacji projektu zajęło podnoszenie kwalifikacji przez nauczycieli akademickich, którzy mieli prowadzić zajęcia na Studium. Działania te były jednym z celów projektu. Dopiero po pewnym zaawansowaniu tych działań było możliwe przystąpienie do opracowania programu Studium i materiałów dydaktycznych, a następnie uruchomienia pierwszej edycji Studium. Proces podnoszenia kwalifikacji przez wykładowców jest w dalszym ciągu realizowany. Efektywność tego procesu ma istotny wpływ na poziom jakości zajęć na Studium;
- w trakcie realizacji pierwszej edycji Studium powstało szereg doświadczeń i propozycji zmian. Wnioski odnośnie zmian były formowane przez wykładowców i słuchaczy. W celu utrwalenia nowych rozwiązań w połowie realizacji pierwszej edycji Studium, uruchomiono drugą edycję realizowaną w Centrum Edukacji Dorosłych w Tczewie, a następnie po pół roku trzecią edycję, która jest obecnie realizowana na Politechnice Gdańskiej. Takie działania w istotny sposób wpłynęły między innymi na sposób przygotowania materiałów dydaktycznych do poszczególnych zajęć. Materiały obejmują najczęściej konspekt poruszanego tematu oraz foliogramy. Autorami materiałów dydaktycznych są wykładowcy na Studium. W ramach prac przygotowawczych do uruchomienia studium przyjęto, że materiały będą opracowywane sukcesywnie stosownie do programu zajęć na pierwszej edycji Studium. Zastosowanie materiałów dydaktycznych w formie odbitek ksero w trakcie pierwszej edycji Studium pozwoliło na ocenę ich przydatności i sformułowanie uwag usprawniających. Okazało się, że w większości przypadków autorzy materiałów odczuwali potrzebę ich usprawnienia, a także na skutek uwag słuchaczy konieczne było wniesienie szeregu poprawek i korekt. Skorygowane programy nauczania i materiały dydaktyczne zostały ponownie wykorzystane w drugiej edycji Studium. Dopiero po co najmniej dwukrotnym (a niekiedy i trzykrotnym) wykorzystaniu programów i materiałów dydaktycznych następuje wypracowanie ich ostatecznej formy i ich publikacja w formie skryptów, możliwych do szerszego rozpowszechniania. Ten wieloetapowy proces przygotowawczy powinien zabezpieczyć opracowanie programów nauczania, materiałów dydaktycznych na właściwym poziomie i w pełni użytecznych. W trakcie opracowywania programów i materiałów dydaktycznych, kierowano się zasadą organizacji i przeprowadzania zajęć dydaktycznych w systemie czterogodzinnych modułów. Umożliwia to obecnie stosowanie wybranych modułów na innych studiach podyplomowych, a także uruchamianie poszczególnych modułów w formie odrębnych krótkich kursów i warsztatów.

Realizacja projektu natrafiła na trudności we współpracy z partnerami zagranicznymi, którymi byli Institut für Arbeitswissenschaft und Betriebsorganisation Uniwersytetu w Karlsruhe (Niemcy) oraz Southampton University Management School (Wielka Brytania). Według pierwotnych założeń rolą partnerów zagranicznych była pomoc w procesie dokształcania nauczycieli wykładających na Studium oraz dokonanie oceny studium pod kątem spełnienia standardów nauczania w krajach UE. Ponadto zakładano zakup oprogramowania komputerowego od partnera z Niemiec. Niestety

żadnego z zakładanych działań nie zrealizowano w pełni. Obie zagraniczne instytucje z różnych powodów wycofały się z wcześniejszych ustaleń.

W związku z zaistniałą sytuacją podjęto i realizowano następujące działania zastępcze:

- wykorzystując dotychczasowe, inne kontakty zagraniczne, prowadzono doszkolenie wykładowców na studium poprzez wysyłanie ich na staże do innych uczelni zagranicznych nie będących partnerami w programie, angażowano wykładowców zagranicznych do prowadzenia zajęć na Studium itp. Tego typu forma współpracy, z punktu widzenia programu była korzystna, gdyż pozwalała na realizację pewnych celów programu i jednocześnie nie angażowała (lub jedynie w niewielkim zakresie) środków finansowych projektu,
- w celu pełnej realizacji założeń projektu odnośnie współpracy z jednostkami zagranicznymi podjęto intensywne działania w kierunku pozyskania nowych partnerów zagranicznych, w miejsce wymienionych wyżej. W tym zakresie zanotowano pewne rezultaty i należy spodziewać się że zakładane cele projektu zostaną osiągnięte.

Poza trudnościami we współpracy z partnerami zagranicznymi zanotowano znaczne trudności z zagadnieniami metodologicznymi odnośnie sposobu organizacji i prowadzenia procesu dydaktycznego. Trudności te dotyczyły przede wszystkim takich zagadnień, jak:

- ◆ sformułowania odpowiednich standardów nauczania. Odnośnie studium podyplomowego, które jest przedmiotem programu nie natrafiono na żadną publikację, która by w pełni regulowała te zagadnienia. Nastąpiła konieczność wypracowania własnych standardów nauczania. Co okazało się procesem trudnym i czasochłonnym. Przy opracowaniu standardów nauczania wykorzystano pewne wymagania określone w pracy [6] oraz „mapę”, przedstawioną na rys. nr 1, określającą strukturę wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać współczesny menedżer,
- ◆ wyboru metod i form bieżącego oceniania wiedzy zdobytej przez słuchaczy. Słuchaczami studium są członkowie kadry kierowniczej przedsiębiorstw. Są to osoby, które z racji zajmowanych stanowisk i codziennej pracy nie są skłonne poddawać się procedurze oceniania posiadanej wiedzy. Wśród wykładowców na Studium cały czas trwają dyskusje nad znalezieniem najbardziej korzystnej – akceptowanej przez słuchaczy formy oceniania zdobytej przez nich wiedzy. Między innymi na podstawie odpowiedzi umieszczonych w ankietach wypełnionych w trakcie pierwszej edycji studium, jako obecnie stosowane metody oceny wiedzy zdobytej przez słuchaczy przyjęto:
 - bieżąco stosowane testy i rozwiązywanie problemów w trakcie zajęć,
 - zaliczenie, najczęściej w formie zbiorczego testu lub w formie kilkunastostronicowego opracowania, trzech przedmiotów wybranych przez słuchacza z programu Studium. Opracowanie powinno dotyczyć praktycznych aspektów zastosowania wiedzy z danego przedmiotu do praktyki w przedsiębiorstwie słuchacza,
 - wykonanie i zaprezentowanie przez słuchacza lub grupę słuchaczy pracy końcowej – dyplomowej, dotyczącej zastosowania wiedzy zdobytej w trakcie Studium,

do rozwiązania określonego problemu w przedsiębiorstwie słuchacza. Szczegółowe zasady wykonania, prezentacji i oceny pracy końcowej zawarto w pracy [4]. Wykonywanie pracy końcowej jest krytykowane przez słuchaczy za jej czasochłonność, ale jednocześnie ponad 85% słuchaczy z pierwszej edycji Studium stwierdziło, że wyniki pracy końcowej wykonanej w ramach Studium są bardzo przydatne i są wykorzystywane (wdrażane) w macierzystym przedsiębiorstwie [3].

- ◆ znalezienia fachowców z dziedziny nowoczesnych technik nauczania, a zwłaszcza „nauczania na odległość”, którzy przeprowadziliby szkolenia dla nauczycieli wykładających na studium.

Stosowanie odpowiednich, efektywnych technik nauczania jest bardzo istotnym i niewrażliwym czynnikiem w prowadzonym Studium. Wynika to przede wszystkim z faktu, że słuchaczami Studium są osoby, które posiadają pewne doświadczenie praktyczne wynikające z dotychczasowej pracy na stanowiskach kierowniczych i uczestnictwo w zajęciach na studium ma na celu przede wszystkim uporządkowanie i rozszerzenie posiadanej wiedzy. Ponadto u słuchaczy studium występuje permanentny brak wolnego czasu, którego jedynie niewielką część mogą poświęcić na uczestnictwo w zajęciach dydaktycznych realizowanych w uczelni. Przy prowadzeniu zajęć mało efektywnymi metodami (np.: tylko w oparciu o tradycyjny wykład) zauważano u słuchaczy zniecierpliwienie i zniechęcenie, a w konsekwencji rezygnację z uczestnictwa w zajęciach. Według wyników ankiet [3] za najbardziej efektywne metody nauczania słuchacze uznali warsztaty (40% respondentów) oraz wykład połączony z metodami audiowizualnymi i formą seminarium – dyskusji (40% respondentów).

Mechanizm monitoringu i ewaluacji Studium

Działania dotyczące monitoringu projektu i ewaluacji studium są istotnym czynnikiem mającym wpływ na poziom jakości i efektywność osiąganych wyników. Działania te przyjmują następujące formy:

- ze strony instytucji uczestniczących w projekcie bieżący monitoring jest prowadzony przez członków ZARZĄDU projektu, którzy reprezentują te instytucje. Na okresowo odbywanych posiedzeniach zarządu dokonywana jest analiza i kontrola realizowanych działań i osiągniętych wyników. Członkowie Zarządu – poprzez bieżące kontakty z wykładowcami i słuchaczami Studium (np.: prowadząc zajęcia na Studium), mają również możliwość pełniejszego zapoznania się z działaniami realizowanymi w kolejnych edycjach Studium,
- okresowo organizowane są ogólne zebrania wykładowców, na których dyskutuje się rozwiązania aktualnych problemów. Poza ogólnymi spotkaniami, stosowaną metodą monitoringu są robocze spotkania kilku wykładowców, na których dyskutuje się i analizuje bieżące zagadnienia związane z realizacją zajęć na Studium.

- ankiety – w trakcie każdej edycji studium słuchacze są proszeni o wypełnienie dwóch – trzech ankiet, w których zawarte są pytania dotyczące różnych aspektów realizacji Studium, zwłaszcza w odniesieniu do programu i zasad realizacji zajęć. Odpowiedzi słuchaczy zbiorczo zestawione w formie raportów, np.: w pracy [3], pozwoliły na zebranie szeregu cennych informacji diagnostycznych wykorzystanych do usprawnienia kolejnych edycji studium, zwłaszcza pierwszej.
- często stosowanym szybkim i efektywnym sposobem zebrania opinii słuchaczy o przebiegu zajęć na Studium są bieżące spotkania kierownika Studium – koordynatora projektu, ze słuchaczami w trakcie realizacji poszczególnych sesji zajęć. Spotkania te mają różny charakter, począwszy od krótkiej wymiany zadań z niektórymi słuchaczami, aż do trwających jedną godzinę spotkań z wszystkimi słuchaczami, w trakcie których dokonywane są oceny dotychczasowego przebiegu zajęć. Zgłoszone przez słuchaczy zastrzeżenia są najczęściej spisywane, a następnie przekazane wszystkim wykładowcom w celu ich uwzględnienia.

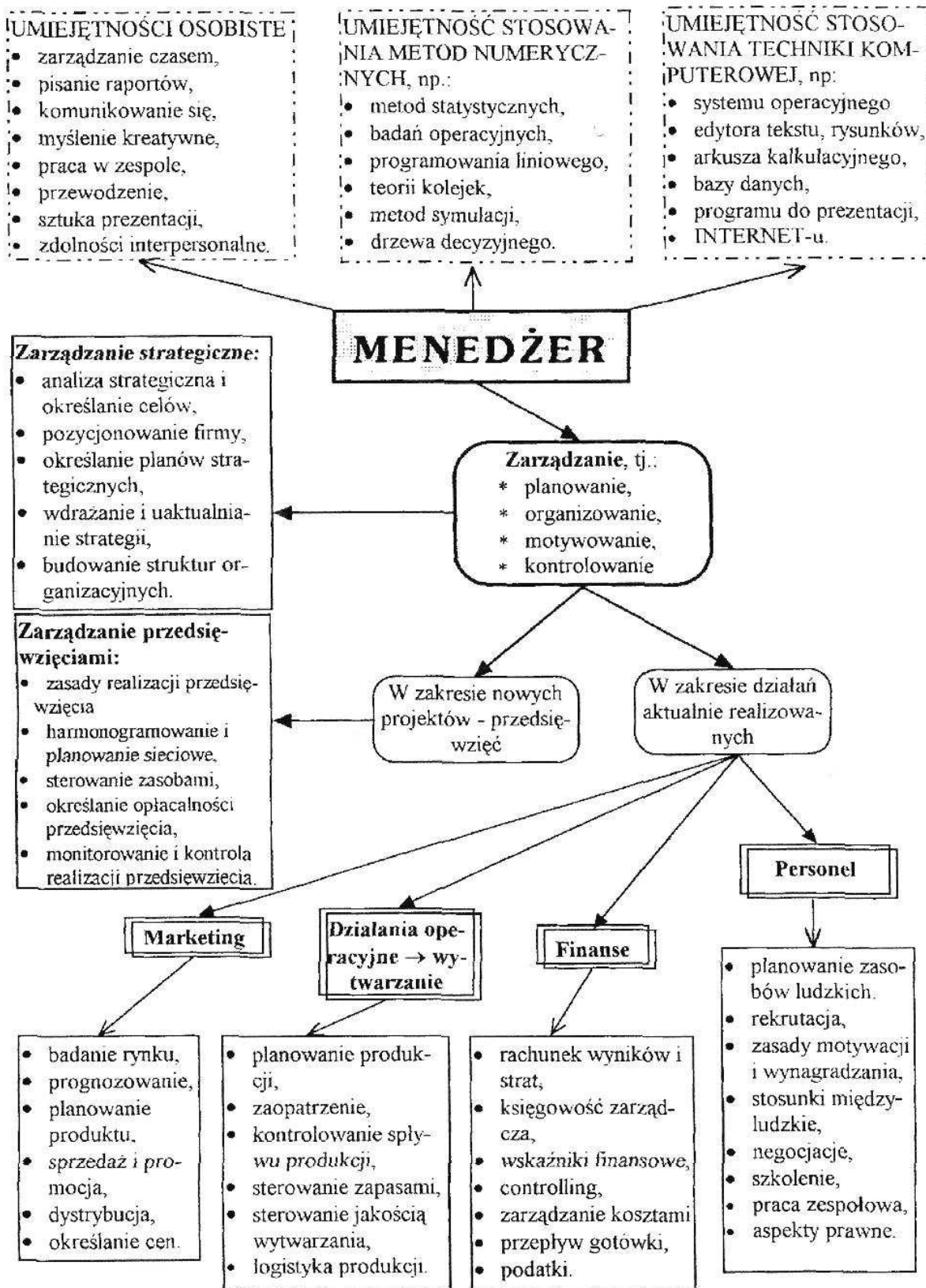
Cenną metodą dokonania ewaluacji przebiegu zajęć na pierwszej edycji studium było dwudniowe seminarium pt: „OCENA WYNIKÓW I PRZEBIEGU ZAJĘĆ NA STUDIUM”, przeprowadzone po zakończeniu zajęć. Seminarium miało formę wyjazdową. Uczestnikami byli wykładowcy, członkowie zarządu projektu i słuchacze pierwszej edycji studium. W trakcie seminarium dokonano:

- podsumowania osiągnięć słuchaczy w zakresie wiedzy zdobytej na Studium poprzez o prezentacje i ocenę projektów dyplomowych wykonanych na zakończenie studium,
- oceny programu oraz zasad realizacji zajęć na Studium. Słuchacze między innymi wypełnili ankietę na temat oceny szczegółowych zasad przebiegu Studium,
- wspólnego wypracowania uwag i wytycznych do usprawnienia przyszłych edycji Studium. Słuchacze między innymi zestawili: „WSZYSTKO CO NAJGORSZE O STUDIUM”, przeprowadzili w grupach „ANALIZĘ ATUTÓW I KORZYŚCI ORAZ WAD I NIEDOMAGAŃ STUDIUM”, a także zaproponowali zasady przebiegu i program „idealnego studium”.

Wyniki seminarium zestawiono zbiorczo w raporcie, poz. [2], który rozpowszechniono wśród wykładowców na Studium. Dokonywane formy ewaluacji Studium pełnią dla wykładowców formę sprzężenia zwrotnego, które pozwala zweryfikować stosowane programy i metody nauczania.

Ocena efektywności projektu

Dokonanie całkowitej oceny efektywności realizowanego projektu nie jest w pełni możliwe, przede wszystkim ze względu na trudności z wymierną oceną wyników projektu. Projekt posiada szereg pozytywnych rezultatów, których nie można wyrazić w kategoriach finansowych, a których liczba na pewno wzrośnie po zakończeniu projektu.



Rys. 1. Struktura wiedzy i umiejętności, które powinien posiadać współczesny menedżer
Źródło: opracowanie własne

Dotychczasowymi osiągnięciami projektu są między innymi:

- podniesienie kwalifikacji merytorycznych i pedagogicznych przez nauczycieli z Wydziału Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej – proces ten jest jeszcze kontynuowany,
- wypracowanie programu i zasad realizacji Menedżerskiego Studium Podyplomowego dla kadry kierowniczej przedsiębiorstw. Szczegółowy program Studium ujęto w formie opracowania skryptowego [5]. Program ten jest jeszcze stale przedmiotem analiz i dyskusji. Opublikowanie ostatecznej wersji programu planowane jest po zakończeniu trzeciej edycji Studium,
- opracowanie materiałów dydaktycznych wspomagających realizację zajęć na studium – pełna ich publikacja w formie skryptów planowana jest na koniec bieżącego roku,
- zrealizowanie trzech edycji Studium, w ramach których przeszkolono (lub szkolenie jest w trakcie) ok. 70 członków kadr kierowniczych przedsiębiorstw różnej branży. Absolwenci Studium otrzymują dyplom jego ukończenia, wydany przez Politechnikę Gdańską, wg wzoru ustalonego przez MEN,
- wdrożenie na Wydziale Zarządzania i Ekonomii Politechniki Gdańskiej nowych programów nauczania – wykładowcy wykładający w Studium realizowanym w ramach programu TESSA-154, prowadząc zajęcia, również na innych formach kształcenia w ramach wydziału przenoszą osiągnięcia „studium TESSA” na te, inne zajęcia. Podczas tych zajęć wykorzystują również materiały dydaktyczne opracowywane w trakcie programu TESSA. W ten sposób nastąpiło już znaczne rozpowszechnienie osiągnięć Studium realizowanego w ramach programu TESSA na inne rodzaje kształcenia oferowane w ramach WZiE PG,
- zorganizowanie 10-stanowiskowego laboratorium komputerowego, które jest wykorzystywane do zajęć na Studium oraz do innych form kształcenia prowadzonych na WZiE PG. Prace przy organizacji laboratorium polegały między innymi na adaptacji pomieszczenia, zakupie i uruchomieniu sprzętu komputerowego, wykonaniu sieci komputerowej w wyniku czego komputery w laboratorium zostały dołączone do sieci INTERNET-u itp.,
- nawiązanie bliższej współpracy pracowników uczelni z „ludźmi z przemysłu”.

Wyżej wymienione osiągnięcia projektu należy uznać za trwałe, świadczą o tym realizowane kolejne edycje studium podyplomowego. Od października bieżącego roku planowane jest uruchomienie czwartej edycji studium. Ponadto na podstawie dotychczasowych osiągnięć projektu opracowano program i założenia Menedżerskiego Studium Podyplomowego pt.: TRENING ZARZĄDZANIA PRZEDSIĘBIORSTWEM HANDLOWYM. Studium to opracowano na bazie programu, zasad realizacji i doświadczeń studium TRENING ZARZĄDZANIA PRZEDSIĘBIORSTWEM. Wdrożenie nowej „odmiany” studium przeznaczonej dla członków kadr kierowniczych przedsiębiorstw handlowych powinno nastąpić w roku akademickim 1996/1997.

Literatura

1. Wirkus M.: Trening zarządzania przedsiębiorstwem, Edukacja Dorosłych, nr 4–5/1995.
2. Wirkus M., Cichy J.: Raport z seminarium szkoleniowego „Ocena wyników i przebiegu zajęć na studium”. Maszynopis.
3. Wirkus M.: Wyniki ankiety nr 3 oceniającej przebieg zajęć na studium – edycja I. Maszynopis.
4. Wirkus M.: Zasady realizacji, prezentacji i oceny pracy końcowej–dyplomowej na studium podyplomowym Trening Zarządzania Przedsiębiorstwem. Maszynopis.
5. „Program Menedżerskiego Studium Podyplomowego pt.: Trening Zarządzania Przedsiębiorstwem” – praca zbiorowa pod redakcją M. Wirkusa. Maszynopis.
6. System Akredytacji Programów Kształcenia Menedżerskiego – publikacja Stowarzyszenia Edukacji Menedżerskiej FORUM, Warszawa 1995.

Ryszard S. Domański

Wyższa Szkoła Handlu i Finansów Międzynarodowych

PROJEKT TESSA nr 189

FILOZOFIA STUDIÓW PODYPLOMOWYCH „MASTER OF BUSINESS ADMINISTRATION” A WYZWANIA GOSPODARCZE W OTWARTYM ŚWIECIE

Identyfikacja wyzwań

Budowa i rozbudowa systemu otwartej gospodarki rynkowej w Polsce i krajach regionu, a więc systemu opartego z jednej strony na autonomiczności i dominacji zjawisk pieniężnych nad zjawiskami realnymi, a z drugiej strony na aktywności i kreatywności uczestników gry rynkowej uczyniła strategicznymi te kierunki kształcenia ekonomicznego, które były lekceważone (a w najlepszym przypadku podporządkowane odmiennej logice gospodarowania) w poprzednim reżimie gospodarczym. Teza powyższa syntetycznie opisująca przełom gospodarczy i konieczny intelektualny stanowiła ogólną przesłankę i najważniejsze uzasadnienie wystąpienia przez Międzynarodową Szkołę Handlu z ofertą programu kształcenia (czy raczej dokształcania i przekwalifikowania) wychodzącego naprzeciw wyłaniającej się potrzebie i popytowi na kwalifikacje w zakresie zarządzania finansowego i zarządzania marketingowego na rynku międzynarodowym przydatne w gospodarce otwierającej się i coraz ostrzej wystawionej na konkurencję globalną.

Trzeba też pamiętać, że absolwenci pierwszej edycji oferowanego programu będą kontynuowali swoją aktywną działalność już przecież w szybko zbliżającym się wieku

XXI w sytuacji determinowanej niezwykle szybkim postępem nauki, w tym wiedzy ekonomicznej i na taką ewentualność muszą być przygotowani najlepiej, jak na to nas stać obecnie.

Autorzy programu studiów MBA przedstawionych do konkursu Programu TESSA PHARE stanęli zatem wobec generalnego wyzwania stworzenia programu wychodzącego naprzeciw tak rysującym się perspektywom, ale też wobec silnej konkurencji innych licznych placówek oferujących różnorodny wachlarz propozycji dydaktycznych nierzadko budowanych we współpracy z renomowanymi placówkami z Europy Zachodniej i USA.

Oferta programowa studiów MBA w MSH musiała być zatem zarówno komplementarna, jak i konkurencyjna w stosunku do istniejących. Komplementarność oferty staraliśmy się uzyskać kładąc nacisk na problematykę marketingu międzynarodowego i zarządzania finansowego w otoczeniu międzynarodowym, a więc na te aspekty kształcenia menedżerów, które są relatywnie słabiej uwypuklane w wielu już funkcjonujących programach MBA zorientowanych raczej, zgodnie z ich tradycją, na problemy wewnętrznego funkcjonowania firm. Tymczasem w oferowanym przez MSH, a potem również przez WSHiM, chodzi o wykształcenie typu menedżera funkcjonalnego – obywatela świata – a więc dobrze czującego się w funkcjach odpowiadających nabytej specjalności w każdego rodzaju firmie na takie umiejętności zgłaszającej zapotrzebowanie i w każdej części świata.

Cele realizacyjne projektu i standardy nauczania

Potrzeba funkcjonalnego uprofilowania programu MBA w MSH wynika z przeświadczenia o istnieniu już popytu na kadry kierownicze zdolne swobodnie i skutecznie działać w otoczeniu międzynarodowym. Jest to z kolei wyrazem wiary, że po okresie trudności spowodowanych nie zawsze szczęśliwą polityką gospodarczą nadejdzie czas śmielszego wkraczania i instalowania się firm polskich na rynkach międzynarodowych, w tym zwłaszcza, co wydaje się dziś oczywiste, rynku Zachodniej Europy.

Z tych przesłanek wypływa konkurencyjność naszej oferty dydaktycznej, którą staraliśmy się osiągnąć odwołując się do programów nauczania wiodących uniwersytetów zachodnich, jak The University of Chicago i Harvard University w USA, Cambridge i Durham University w Anglii, Erasmus University Rotterdam w Holandii. Zdając sobie sprawę z konieczności wykształcenia absolwentów mobilnych na rynku pracy staramy się dostarczyć możliwie szerokie tło ogólnoteoretyczne (ekonomiczne, matematyczne, humanistyczne), tak aby nasz absolwent miał zdolność i łatwość samodzielnego rozpoznawania problemów, identyfikacji zagrożeń i wyboru właściwych decyzji w zmiennej rzeczywistości i w różnym otoczeniu.

Program, jaki przygotowaliśmy, jest ambitny i trudny i siłą rzeczy oryginalny – ale oryginalny właśnie w efekcie podporządkowania jego konstrukcji i treści postawionym

zadaniom. Siłą też faktu program został zatem obliczony na najbardziej umotywowane jednostki. W tym sensie może być uważany za elitarny.

Postawiliśmy sobie za cel dostarczenie programu szkoleniowego takiej jakości, by był w stanie kreować elitę organizatorów gospodarki operujących na rynkach międzynarodowych. Wiadomo bowiem, że postępujący proces otwierania się polskiej gospodarki, jej dekoncentracja i decentralizacja idąca w parze z posuwającą się naprzód integracją z Unią Europejską wywołują potrzebę elastyczności w spełnianiu funkcji kierowniczych we wszystkich dziedzinach działalności gospodarczej i społecznej – elastyczności gwarantowanej rozległością wiedzy i umiejętnością rozumowania rozwijanego raczej przez poznawanie tajników teorii niż akumulowanie znajomości kolejnych przykładów.

Powyższe fakty stanowią linię przewodnią dla programu Master of Business Administration koordynowanego przez Międzynarodową Szkołę Handlu (kontraktor), realizowanego w Wyższej Szkole Handlu i Finansów Międzynarodowych we współpracy z Erasmus University Rotterdam, pracownikami naukowymi Durham University w Anglii i The University of Chicago.

Standardy kształcenia na studiach MBA w MSH w Ryni zostały wyznaczone zatem przez odwołanie się do dorobku kadry zatrudnionej w czołowych europejskich i światowych ośrodkach kształcenia ekonomicznego i biznesowego, a sam program został przygotowany na podstawie analizy porównawczej programów nauczania ekonomii i zarządzania działalnością gospodarczą prowadzonych w:

- Graduate School of Business The University of Chicago,
- Durham University Department of Economics oraz Durham University Business School,
- Interfaculty of Business Administration, Erasmus University Rotterdam,
- Du Paul University Business School (Chicago),
- Department of Economics and Business Administration Hope College, (Michigan).

Przy budowaniu szczegółowej listy tematyki wykładów wykorzystywaliśmy „syllabusy” takich wybitnych profesorów, jak:

- M. Miller (Nagroda Nobla 1990), E. Fama oraz J. Cochrane przy programie wykładów zarządzania finansami na rynkach międzynarodowych.
- A. Jeuland, B.P. Pashgian i M. Sullivan przy programie wykładów z marketingu międzynarodowego,
- G. Becker (nagroda Nobla 1992), L. Telser, S. Peltzman, E. Lazear, R. Topel, przy programie wykładów z mikroekonomii oraz zestawie wykładów dotyczących zarządzania działalnością gospodarczą,
- R. Lucas (Nagroda Nobla 1995), N. Stokey, T. Sargent, S. Davies przy przygotowywaniu programu wykładów z makroekonomii i finansów międzynarodowych,
- R. Fogel (Nagroda Nobla 1993) przy przygotowywaniu programu wykładów z marketingu międzynarodowego i etyki w działalności gospodarczej.

Odwołanie się do autorskich opracowań programowych poszczególnych przedmiotów wykładanych na wymienionych zachodnich uniwersytetach było też dobrym punktem do osobistego wciągnięcia ich autorów w realizację programu studiów MBA.

Wyżej wymienione materiały zazwyczaj też służyły naukowcom ze Szkoły Głównej Handlowej, stanowiącym trzon kadry wykładowej jako, pomoc w ich autorskich konspektach programowych.

Tworząc i wprowadzając w życie taki program istotną sprawą jest odróżnienie tych uczestników kursu MBA, którzy ukończyli uczelnie ekonomiczne (i wydziały ekonomiczne uniwersytetów) przed wprowadzeniem reformy programów nauczania i tych, którzy w ogóle nie kończyli studiów ekonomicznych z jednej strony, od tych, którzy nabyli już podstawową wiedzę ekonomiczną zgodnie z zachodnimi standardami z drugiej strony.

W ślad za tym zamierzamy prowadzić dwa równoległe programy typu MBA nakierowane na powyższe dwie grupy odbiorców, odpowiednio MBA-1 oraz MBA-2.

Pierwszy – MBA-1 jest nakreślony dla tych osób, które nie miały okazji zapoznać się bliżej z zachodnią teorią ekonomiczną i nie mają dobrych podstaw wiedzy z zakresu ekonomii i zarządzania działalnością gospodarczą. Program skierowany do tej grupy ludzi zawiera „blok wyrównawczy” i trwa dłużej o pół roku poświęcone właśnie na wykłady wyrównawcze.

Drugi program – MBA-2 jest nakreślony dla tych osób, które są absolwentami uczelni już po wprowadzeniu i zrealizowaniu reformy programów nauczania przedmiotów ekonomicznych. Program MBA-2 zakłada zatem, że polscy jego uczestnicy już nagromadzili podstawową wiedzę porównywalną i pasującą do wiedzy oferowanej na wydziałach ekonomicznych zachodnich uniwersytetów i w szkołach biznesu.

Obydwa programy zawierają Blok Bazowy zajęć z zakresu zarządzania i Blok Rozszerzenia i Zastosowania. Zajęcia w Bloku Rozszerzenia i Zastosowania mają charakter fakultatywny i są powiązane z głębszą specjalizacją uczestników, jak i pisanie pracy dyplomowej. Jediną różnicą między programem MBA-1 oraz MBA-2 jest Blok Wyrównawczy.

Słuchacze kursu mogą wybrać specjalizację w jednej z dwu dziedzin:

- Marketing Międzynarodowy,
- Zarządzanie Finansami Międzynarodowymi.

Realizacja programu

Nauczamy uczestników kursu posługiwania się pojęciami i wykorzystywania metod analitycznych stosowanych w teorii ekonomii, statystyce, dziedzinach opisujących zachowania ludzi podczas rozwiązywania skomplikowanych i kompleksowych problemów prowadzenia międzynarodowej działalności gospodarczej. Proponowany program kursu, równoważąc rozwiązywanie zagadnień praktycznych z rozwijaniem pojęć i spojrzeń o szerszej perspektywie, zamierza przygotować absolwentów wład-

nych sprostać wyzwaniom kierowania działalnością gospodarczą w międzynarodowym, wysoce konkurencyjnym otoczeniu przez dostarczenie im bazowej wiedzy teoretycznej niezbędnej do identyfikacji problemów, prowadzenia analizy sytuacji, kreowania i implementacji rozwiązań w organizacjach posiadających międzynarodowe powiązania i kontakty.

Program skupia się na głównych dyscyplinach formujących podstawy kierowania i zarządzania działalnością gospodarczą. Staramy się połączyć tradycyjną siłę amerykańskich szkół biznesu z europejską tradycją akademicką i europejskimi problemami ekonomicznymi włączając tu kwestie transformacji systemowej w Europie Środkowej i Wschodniej.

Naszym celem jest stymulowanie rozwoju i wniesienie własnego wkładu w budowę międzynarodowej perspektywy w studiach menedżerskich. Zamierzamy zapewnić międzynarodowy standard nauczania przez zaangażowanie nauczycieli akademickich i współpracę z najlepszymi uniwersytetami w Europie i w Stanach Zjednoczonych, z personelem kierowniczym zarówno zachodnich, jak i najlepszych polskich firm.

W realizacji programu nie zanotowaliśmy zakłóceń merytorycznych. Pomyślnie przebiega współpraca z wykładowcami kooperujących uczelni, tzn. Durham University, Anglia, Erasmus University Rotterdam, Holandia oraz wykładowcami z Graduate Business School of the Chicago University. Wykładowcy zagraniczni wygłosili do tej pory 232 godziny wykładów z ogólnej zaplanowanej dla nich liczby 280 godzin.

Przygotowano komplet oryginalnie wypracowanych dla tego projektu szczegółowych programów zajęć (sylabusów) oraz literatury pomocniczej (reddery).

Przykładanie należytej wagi do jakości programu studiów zachęcało też do położenia odpowiedniego nacisku na sprawdzenie postępu wiedzy i jej egzekwowanie. Realizowane jest to poprzez system prac domowych pisanych i zaliczanych po zakończeniu każdego cyklu wykładów i wieńczonych pracą dyplomową, której obrona stanowi ostateczną podstawą przyznania dyplomu sygnowanego przez partnerów zagranicznych uczestników programu.

Kierunki ekspansji

Z samych założeń programu TESSA wiadomo, i na to kładziony był nacisk przez przedstawiciela Brukselskiego Biura programu TESSA, pana Clifa Sinclara, w trakcie ubiegłorocznej konferencji sprawozdawczo programowej, że zasadniczym celem I edycji tego programu było nie tyle rozpoczęcie programów jako akcji jednorazowej, co początek trwałego procesu rozwoju i urozmaicenia systemu edukacji w Polsce. Od stopnia przebiegu tego procesu zależeć miało uruchomienie II, „znacznie większej”, jak mówił Clif Sinclair edycji programu TESSA. Kierując się tymi wytycznymi, i trzeba dodać, nadziejami rozpoczęliśmy realizację następujących kierunków ekspansji koordynowanego projektu:

1. Wypracowanie na podstawie zbudowania programu studiów MBA i doświadczenia zaangażowanej naukowej kadry polskiej i zagranicznej oryginalnego programu studiów licencjackich na kierunkach „marketing międzynarodowy” i „finanse międzynarodowe” i powołanie na podstawie tego programu nowej wyższej uczelni ekonomicznej o poziomie kształcenia odpowiadającym zachodnioeuropejskim standardom „bachelor”.
2. Uruchomienie nowej, zmienionej edycji programu MBA (zmiany polegają na większej koncentracji tematycznej na poszczególnych kierunkach i zmniejszeniu ogólnej liczby wykładanych godzin o około 1/5). Edycja została uruchomiona w marcu 1996 r. i do tej pory przeprowadzono 144 godziny zajęć, w tym 40 przez wykładowców zagranicznych.
3. Mając na celu zalecane przez program TESSA dalsze upowszechnienie programu i mając nadzieję na powiązane z tym dalsze fundusze wspierające zamierzam wprowadzić nasz oryginalnie wypracowany program studiów do Szkoły Głównej Handlowej jako Program Specjalnych Europejskich Studiów Podyplomowych.

W sumie mamy do czynienia ze swoistym „overlapping” – mianowicie rozwojem nowych kierunków działań i faktyczną kontynuacją zaangażowania partnerów zagranicznych już w trakcie realizacji jego wyjściowego kształtu i zakresu.

Krzysztof Symela

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu
PROJEKT TESSA Nr 212

ZAPEWNIENIE JAKOŚCI KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO W RAMACH KURSÓW POLICEALNYCH REALIZOWANYCH W PROJEKCIE TESSA

Wstęp

Jednym z istotnych zadań oświaty zawodowej jest uwrażliwienie wszystkich jej podmiotów na jakość we współczesnym rozumieniu tego słowa. W. Edwards Deming twórca teorii TQM (Total Quality Management – globalne zarządzanie jakością) przyjął, że jakość to „to, co zadowala, a nawet zachwyca klientów”. Jakość jako spełnienie oczekiwań i potrzeb klientów wyraźnie wskazuje na konieczność określe-

nia kto jest klientem i czego klient oczekuje¹. Dobra jakość kształcenia zawodowego to przede wszystkim wyższa efektywność i skuteczność procesów edukacyjnych w relacji z oczekiwaniami rynku pracy. Kluczowe czynniki mające wpływ na jakość kształcenia odnoszą się przede wszystkim do: programów nauczania, zastosowanych systemów oceniania, ewaluacji i monitorowania, kompetencji i roli personelu dydaktycznego, organizacji procesów edukacyjnych, infrastruktury technodydaktycznej.

Istniejący rozdźwięk między kwalifikacjami wynoszonymi ze szkół a wymaganiami sfery zatrudnienia, wyrażający się liczbą bezrobotnych absolwentów, skłania do myślenia i działania. Uwrażliwienie na jakość podmiotów edukacyjnych jest jednym z kierunków, który może przynieść wymierne efekty w skali mikro i makro, zwłaszcza jeśli liczymy się z perspektywą integracji europejskiej. Już teraz wiele przedsiębiorstw, z których pochodzą lub do których trafią absolwenci szkół zawodowych i kursów opracowuje i wdraża systemy jakości według wymagań międzynarodowych norm ISO serii 9000.

Jakość w edukacji kształtowana poprzez badanie rynku, formowana w projektowaniu i realizacji procesów edukacyjnych – nie pojawia się samoczynnie, nie tworzy jej przypadek lub los. Musi być planowana, sterowana i weryfikowana w całym procesie kształcenia. Stosowanie się do wymagań jakości pozwala na maksymalne wyeliminowanie nietrafionych programów nauczania, stosowania nieefektywnych metod kształcenia, angażowanie do procesów nauczania właściwie dobranych fachowców i środków materialnych.

Proces kształcenia może być zorganizowany w formie modułowej, zajmującej słuchaczowi kilka godzin lub dni. Może też przybierać formy kursu składającego się z kilku modułów, trwającego kilka tygodni, miesięcy lub lat. W nauczaniu tym mogą być wykorzystywane różnorodne środki przekazu od form drukowanych poprzez ilustracje i środki audiowizualne, z techniką multimedialną włącznie.

Uruchomienie nowych kierunków kształcenia policealnego

Projekt PHARE TESSA, pn. „Przygotowanie programów i uruchomienie kursów na poziomie policealnym:

- Ekonomia i organizacja przedsiębiorstw transportowych,
- Zastosowanie sprzętu informatycznego w zarządzaniu, administracji i obsłudze przedsiębiorstw” realizowany był w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr od września 1994 r. do czerwca 1996 r.

¹ Dzierzkowska I., Wlazło S.: Mierzenie jakości pracy szkoły. Poradnik dla wizytatorów, inspektorów, dyrektorów szkół i placówek oświatowych oraz nauczycieli. Program TERM FROS, MEN.

Dla tak określonych kierunków priorytetowych w regionie radomskim opracowano i wdrożono dokumentacje programowe w układzie modułowym dla średniej 2-letniej policealnej szkoły zawodowej w nowych zawodach:

- Technik informatyk,
- Technik ekonomista – ekonomika i organizacja przedsiębiorstw transportowych,
- Technik ekonomista – finanse i rachunkowość.

Zapotrzebowanie na specjalistów z tego zakresu jest naturalną konsekwencją przewartościowań w sferze ekonomicznej i organizacyjnej przedsiębiorstw zarówno w regionie radomskim, jak i innych regionach Polski. Powiększający się zakres usług transportowych krajowych i zagranicznych zarówno towarowych, jak i pasażerskich oraz związany z tym rozwój zaplecza technicznego transportu wymaga przygotowania średniej kadry ekonomicznej potrafiącej realizować marketingową strategię działania przedsiębiorstwa oraz organizować zaopatrzenie, produkcję, zbyty, zakupy, usługi, sprzedaż zgodnie z europejskim poziomem jakości. Umiejętność komunikowania się, negocjacji oraz wykorzystanie nowoczesnego sprzętu informatycznego w statystyce, rachunkowości, arytmetyce gospodarczej i organizacji prac biurowych to kolejne bardzo ważne cechy kwalifikacji zawodowych tej grupy pracowników.

Podobnie rozwój zastosowań komputerów we wszystkich dziedzinach gospodarki stwarza duże zapotrzebowanie na kompetentnych pracowników umiejących obsługiwać sprzęt komputerowy, posługiwać się gotowymi pakietami oprogramowania użytkowego, a także programować, projektować i zakładać proste bazy danych i ich oprogramowanie aplikacyjne, administrować bazami danych i systemami przetwarzania informacji, dobierać konfigurację sprzętu i oprogramowania dla prostszych zastosowań, obsługiwać lokalne sieci komputerowe i nadzorować ich pracę.

Zapotrzebowanie na informatyków wypełniających funkcję techników obsługi sprzętu komputerowego istnieje nie tylko w czysto informatycznych instytucjach, jak ośrodki obliczeniowe albo przedsiębiorstwa zajmujące się tworzeniem i eksploatacją oprogramowania, ale wszędzie tam, gdzie potrzebna jest fachowa wiedza do instalowania, uruchamiania, wykorzystywania i naprawiania sprzętu, a więc praktycznie w większości podmiotów gospodarczych.

W Polsce masowa komputeryzacja staje się faktem. Obserwuje się charakterystyczny dla tej fazy brak jasno określonych i ogólnie stosowanych kryteriów oceny kwalifikacji pracowników, którym powierza się wykorzystanie lub wprowadzanie środków informatyki w gospodarce. Dla tych osób projektowany kurs policealny jest szansą na uzupełnienie posiadanych kwalifikacji i uzyskanie tytułu zawodowego według uznawanych przez pracodawców standardów.

W projekcie wypracowano nowe formy organizacyjne procesu kształcenia w średniej szkole policealnej, nowy model dokumentacji programowej, materiały metodyczne, system oceny jakości kształcenia oraz nowy typ świadectw (certyfikatów) nawiązujących do standardów krajów Unii Europejskiej.

Projekt jest jednym z 31 grantów, które wspierają restrukturyzację systemu szkolnictwa policealnego i wyższego, dostosowanie go do europejskich standardów i wymagań gospodarki rynkowej. Istotnym elementem działań rozwijanych w projekcie jest ukierunkowanie ich na osiągnięcie nowej jakości usług szkoleniowych oraz promocja i upowszechnianie wyników Programu PHARE TESSA w czasopismach „Edukacja Dorosłych” i „Pedagogika Pracy”.

Etapy realizacji projektu

Projekt składał się z następujących komplementarnych etapów (schemat ideowy kluczowych działań w projekcie ilustruje rys.1)

I. ETAP PRZYGOTOWAWCZY.

1. Opracowanie standardów kwalifikacji zawodowych (opisów zawodów):
 - technik informatyk,
 - technik ekonomista:
 - ekonomika i organizacja przedsiębiorstw transportowych,
 - finanse i rachunkowość.
2. Porównanie przygotowanych opisów zawodów ze standardami NVQ obowiązującymi w Anglii i ich weryfikacja.
3. Opracowanie koncepcji zawodów w konwencji modułowej.
4. Opracowanie ramowych planów nauczania dla zawodów objętych eksperymentem.
5. Opracowanie programów nauczania dla wydzielonych modułów.
6. Opracowanie oprogramowania dydaktycznego dla poszczególnych modułów, materiałów metodycznych dla uczniów i nauczycieli.
7. Dostosowanie procesu dydaktyczno-wychowawczego do kształcenia zawodowego w systemie modułowym.
8. Opracowanie narzędzi pomiaru (testów) do oceny jakości kształcenia.
9. Przedempiryczna weryfikacja programów nauczania i obudowy dydaktycznej.
10. Przeprowadzenie naboru na poszczególne kierunki kształcenia.

II. ETAP WDROŻENIA PROGRAMÓW

1. Przygotowanie (doskonalenie) organizacyjne, metodyczne i merytoryczne personelu dydaktycznego do podjęcia działań eksperymentalnych (wdrożenia).
2. Uruchomienie pilotażowych krótkich kursów modułowych (4 kursy).
3. Wdrożenie od nowego roku szkolnego 1995/96 nowych dokumentacji programowych i technologii kształcenia w systemie modułowym.
4. Koordynacja działań eksperymentalnych, naukowo-metodyczne wspomaganie szkół i nauczycieli.
5. Stały monitoring przedsięwzięcia oraz ocena jakości kształcenia (po każdym module i na zakończenie semestru).
6. Przeprowadzenie egzaminów końcowych.

III. ETAP EWALUCJI I UPOWSZECHNIANIA WYNIKÓW:

1. Zebranie wyników oceny jakości kształcenia (testy na wejściu, testy w trakcie kształcenia, egzaminy końcowe)
2. Przeprowadzenie wywiadów, sondaży wśród uczestników kursów policealnych i nauczycieli.
3. Wymiana doświadczeń z realizacji kursów pomiędzy jego uczestnikami (seminaria).
4. Podsumowanie końcowe projektu, przygotowanie wniosków do weryfikacji przyjętych założeń dokumentacji programowej.
5. Upowszechnianie wyników projektu i programu TESSA w czasopismach: „Edukacja Dorosłych” i „Pedagogika Pracy”.

Model ewaluacji

Istnieje wiele rodzajów i odmian projektów ewaluacyjnych dotyczących programów nauczania. W projekcie TESSA zastosowano model przedstawiony na rysunku 1.

Sam termin „ewaluacja” oznacza „ocenę, oszacowanie”, jednakże w odniesieniu do programów kształcenia ewaluacja to znacznie coś więcej niż ocena. Jej kluczowymi składnikami są: opis, ocena, podjęcie decyzji oraz próba wpłynięcia na bieg zjawisk.

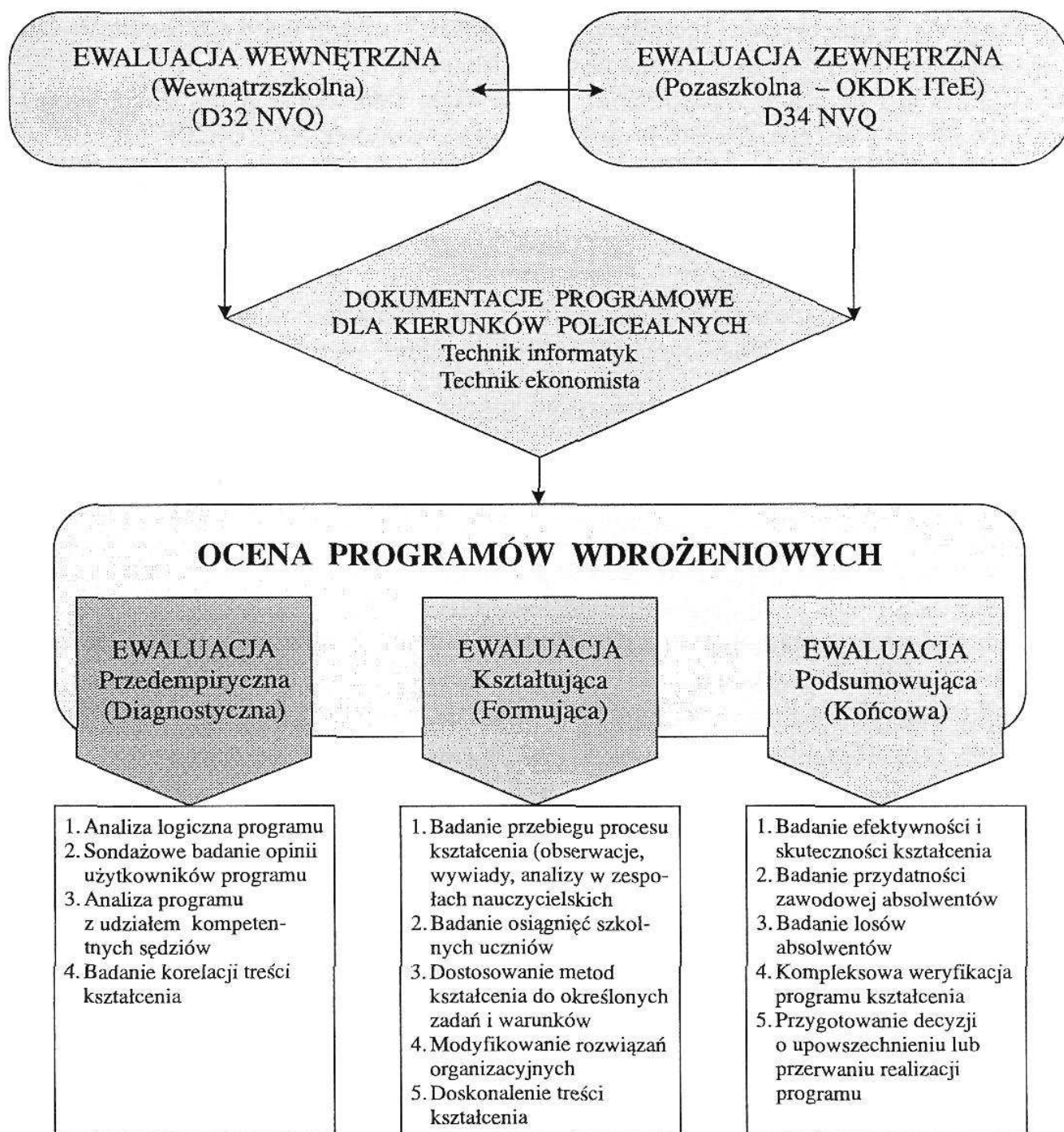
Każdy z przedstawionych etapów ewaluacji stanowi zamknięte postępowanie badawcze, które realizowane powinno być na podstawie odrębnej procedury i harmonogramu badań dla każdego zawodu.

Z uwagi na fakt, że projekty opracowanych programów modułowych zostały poddane ocenie zewnętrznej niezależnych recenzentów, przed zespołami wdrożeniowymi i ewaluacyjnymi pozostają do realizacji zadania związane z ewaluacją kształtującą i podsumowującą. Wyniki tych ocen stanowią podstawowe źródła informacji o stanie realizacji nowych programów nauczania i efektywności kształcenia.

Wyniki realizacji projektu

Realizacja projektu pozwoliła na osiągnięcie następujących wyników:

- ◆ Opracowanie, wdrożono i zweryfikowano dokumentacje programowe dla 2 zawodów poszukiwanych na rynku pracy.
- ◆ Modułowy układ programów powoduje, że stanowią one niezależne części (mini-programy), które prowadzą do osiągnięcia określonych kompetencji. Dlatego każdy z oferowanych kursów stanowić będzie niezależną ofertę ok. 20 „minikursów” dla doksztalcania i doskonalenia zawodowego.
- ◆ Wypracowano modelowe, elastyczne rozwiązania prowadzenia zajęć oraz oceniania i dokumentowania zdobytej wiedzy i umiejętności, które po empirycznym zweryfikowaniu będą upowszechniane w kształceniu zawodowym zarówno w systemie szkolnym, jak i pozaszkolnym.



Rys. I. Model ewaluacji programów nauczania wdrażanych w ramach Projektu TESSA

- ◆ Nowe, poszukiwane na lokalnym rynku pracy kwalifikacje uzyska ok. 200 osób.
- ◆ Przeszkolona zostanie kadra dydaktyczna szkół radomskich i personelu odpowiedzialnego za realizację projektu w liczbie ok. 40 osób w zakresie projektowania i realizacji programów modułowych. Brytyjskie certyfikaty NVQ D32 i D34 otrzymało 16 osób.

- ◆ Powstały opracowania metodyczne, poradniki, oprogramowanie dydaktyczne wspomagające proces wdrażania nowych programów.
- ◆ Rozwinięto kontakty z partnerami, którzy będą kontynuować realizację programów kursów po zakończeniu projektu (szkoły zawodowe, KO, WUP).
- ◆ Opracowano procedury konstruowania modułowych programów kształcenia i pakietów edukacyjnych.
- ◆ W czasopiśmie pedagogicznym ITeE o zasięgu ogólnopolskim i międzynarodowym („Pedagogika Pracy”, „Edukacja Dorosłych”) powstały cykle publikacji promujące doświadczenia projektu realizowane w ramach seminariów i konferencji.
- ◆ Ukształtowały się nowe więzi pomiędzy szkołami, instytucjami naukowymi oraz przedsiębiorstwami.
- ◆ Opracowano standardy kwalifikacji zawodowych dla nowych kierunków kształcenia policealnego w Polsce, które nawiązują do standardami NVQ w Wielkiej Brytanii.
- ◆ Absolwenci kursów uzyskują nowe rodzaje certyfikatów (świadectw) dokumentujące ich kwalifikacje i kompetencje uznawane w Polsce i w Anglii.
- ◆ Zakupiona i wdrożona zostanie do praktyki dydaktycznej nowoczesna aparatura i oprogramowanie dydaktyczne.
- ◆ Umocnione zostaną kontakty z partnerami z zagranicy, powstanie nowa sieć transferu kwalifikacji pomiędzy uczestnikami projektu z Polski i Wielkiej Brytanii.

Podjęto działania kontynuacji projektu TESSA w ramach Programu PHARE Leonardo da Vinci oraz programu SMART.

Tabela 1. Wyniki projektu w „liczbach”

Kategoria kursów i szkoleń	Ilość	Łączna liczba uczestników	Rodzaje wydanych świadectw certyfikatów
Doskonalenie personelu i kadry dydaktycznej	6	88	<ul style="list-style-type: none"> • Certyfikat otwartego i elastycznego College, • Certyfikat Sheffield College • Certyfikat Parsons Cross Centre Sheffield College
Krótkie kursy modułowe	5	102	<ul style="list-style-type: none"> • Świadectwo OKiDK ITeE (ze specyfikacją osiągniętych umiejętności)
Studium policealne (2-letnie)	2	88	<ul style="list-style-type: none"> • Świadectwo szkolenia zgodne z wymaganiami MEN
Praktyki zawodowe	2	12	<ul style="list-style-type: none"> • Świadectwo OKiDK ITeE (ze specyfikacją osiągniętych umiejętności)
Sesje oceniające wg standardów NVQ	1	16	<ul style="list-style-type: none"> • Certyfikat NVQ D32 dla asesora – Parsons Cross Centre Sheffield College akredytowane przez BE-TEC (Anglia)
Seminaria	7	140	–
Konferencje	2	240	–

Podsumowanie – kierunki kontynuacji prac

Zapewnienie wysokiej jakości kształcenia zawodowego to nie tylko problem organizacji procesu kształcenia, a w głównej mierze odpowiednio zaprojektowane elastyczne programy nauczania oraz kompetentna, przygotowana do ich realizacji kadra dydaktyczna. Obecna reforma edukacji zawodowej w Polsce wspomagana przez Programy PHARE stwarza duże szanse na przebudowę treści i metod kształcenia. Nowe programy nauczania umiejętności powinny kreowanie postaw aktywności zawodowej, w tym: zwłaszcza umiejętności wykonywania zadań zawodowych w warunkach konkurencji, posługiwanie się nowoczesnymi technikami, przystosowanie się do zmian w technologii i organizacji pracy oraz gotowość do kształcenia ustawicznego oraz wielokrotnej zmiany zawodu. Jest to założenie nader ważne dla ukształtowania nowej jakości programów nauczania, gdyż przyczynia się do bardziej twórczego stosunku nauczyciela do projektowania i realizacji treści kształcenia.

Modułowe podejście do projektowania treści kształcenia zawodowego wynika z oczekiwań pracodawców, aby nabywający kwalifikacje uczeń mógł bezpośrednio wykonywać zadania zawodowe zgodnie ze standardami wymaganymi na danym stanowisku pracy, tj. z zachowaniem przepisów bezpieczeństwa, norm czasowych, jakości itp. Dlatego też wydaje się, że jednym z podstawowych zadań edukacji przełomu wieków staje się tworzenie warunków osiągania kwalifikacji zawodowych opartych na kompetencjach, a więc sprawności i zachowań związanych z wykorzystaniem określonej pracy. Te specyficzne warunki wymuszają konieczność funkcjonowania otwartych systemów i struktur oświatowych oraz elastycznych kierunków i programów kształcenia, pozwalających na osiąganie kwalifikacji zawodowych, które dopasowane będą do wymagań rynku pracy.

Wychodząc z powyższych przesłanek, zapoczątkowane w projekcie TESSA działania będą zmierzały do budowania własnego systemu zapewniania jakości usług obejmujących: projektowanie, wdrażanie i ewaluację (ocenę) modułowych programów kształcenia oraz materiałów wspomagających proces nauczania-uczenia się.

Przez system jakości rozumiemy strukturę organizacyjną, podział odpowiedzialności i kompetencji, procesy oraz zasoby umożliwiające zarządzanie jakością świadczonych usług edukacyjnych w danej placówce szkoleniowej. Budowanie systemu jakości w oparciu o normy ISO 9000 wymagają udokumentowania systemu zapewnienia jakości, któremu służy przygotowanie podstawowej dokumentacji obejmującej²:

1. Księga jakości;
2. Pakiet procedur jakościowych w poszczególnych obszarach decyzyjnych;
3. Szczegółowe instrukcje uzupełniające procedury.

Wyżej wymienione dokumenty opisywać powinny wszystkie zaplanowane i systematyczne działania, konieczne do uzyskania i utrzymania odpowiedniego stopnia wia-

² K. Giera, W. Werpachowski: Księga jakości. Europejskie wymagania w zakresie jakości wyrobów i usług. Model dokumentacji systemu zapewnienia jakości. ITeE, Radom 1994.

rygodności, że świadczone usługi spełniają ustalone wymagania jakościowe. Dzięki wprowadzeniu systemu jakości na grunt edukacji uzyskać możemy następujące korzyści:

- zwiększenie konkurencyjności placówek szkolących, posiadających udokumentowany system jakości usług edukacyjnych w stosunku do innych podmiotów oświatowych,
 - możliwość udokumentowania sponsorom (krajowym i zagranicznym), że placówka posiada zdolność świadczenia usług szkoleniowych zgodnie z wymaganiami odbiorcy tych usług (często jest to warunek konieczny do podpisania umowy),
 - możliwość uzyskania tzw. „certyfikatu” na posiadany system zapewnienia jakości.
- Zarysowane kierunki działań będą rozwijane w przygotowywanych aplikacjach Projektów PHARE Leonardo da Vinci oraz SMART.

Literatura

1. Bednarczyk H.: Otwarty modułowy system kształcenia ustawicznego kadr eksploatacyjnych. Edukacja Dorosłych 3/94.
2. Symela K.: Kształcenie modułowe odpowiedzią edukacji na potrzeby rynku pracy. W: Kształcenie modułowe. ZGZZDZ, Warszawa 1994.
3. Kwiatkowski S.M.: Moduły kwalifikacyjne w procesie doksztalcania i doskonalenia zawodowego. W: Rynek Pracy Nr 6. Warszawa, Urząd Pracy, 1993.
4. Symela K.: Procedura opracowywania modułowych programów nauczania dla form pozaszkolnych. ZGZZDZ, Warszawa 1994 (maszynopis powielony).
5. Symela K.: Kształcenie modułowe – projektowanie i wdrażanie w szkołach zawodowych. W: Kształcenie zawodowe w warunkach gospodarki rynkowej, Kwiatkowski S. M. (red.). IBE, Warszawa 1994.
6. Chrosciel E., Plumbridge W.: Szkolenie z zastosowaniem modułów umiejętności zawodowych. MPiPS-MES, Warszawa 1994.
7. Butkiewicz M. (red.): Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych. Edukacja i Praca, ITeE, Warszawa 1995.
8. Figurski J.: Z badań nad opracowaniem standardów kwalifikacji w zawodach grupy mechanicznej, Pedagogika Pracy Nr 23/94.

WDRAŻANIE POLITYKI EKOLOGICZNEJ PAŃSTWA – KOGO I JAK SZKOLIĆ?

Wstęp

Uprzemysłowione i najgęściej zaludnione okręgi Polski stały się w ostatnim ćwierćwieczu obszarami zagrożenia, a nawet klęski ekologicznej. Jest to wywołane w dużej mierze ukierunkowaniem naszej gospodarki na eksploatację kopalin, eksport mało przetworzonych surowców oraz nieracjonalnym użytkowaniem energii i zasobów wodnych. Górnictwo i energetyka są jednocześnie gałęziami opornie poddającymi się restrukturyzacji, w dużej mierze deficytowymi i mającymi trudności w generowaniu środków na poprawę stanu środowiska. Hasła ochrony zasobów mineralnych, z natury nieodnawialnych, nie były w praktyce realizowane pomimo centralnie sterowanej gospodarki. Jeszcze szybszego ich wyczerpania można spodziewać się w systemie wolnorynkowym, jeśliby państwo nie prowadziło racjonalnej polityki ekologicznej.

Jedną z pierwszych ustaw III Rzeczypospolitej, wyznaczających nową orientację była polityka ekologiczna państwa (1991). Stawia ona m.in. zadania:

- „stymulowanie rozwoju nauki, organizowanie systemów edukacji ekologicznej nauczycieli, dzieci i młodzieży oraz edukacji podnoszącej kwalifikacje zawodowe,
- tworzenie warunków i inspirowanie działań na rzecz podnoszenia świadomości i wrażliwości ekologicznej społeczeństwa”.

Spójne z nią są następne ustawy „Prawo geologiczne i górnicze” (1994), „O zagospodarowaniu przestrzennym” (1994), dokument Min. OSZNiL „Polityka w dziedzinie poszukiwania, rozpoznawania i eksploatacji kopalin” (1994) i w mniejszym stopniu Uchwała Rady Ministrów o restrukturyzacji górnictwa (1996).

Sformułowano najpilniejsze kierunki działań, a wśród nich:

- ograniczenie ilości trujących substancji wprowadzanych do ziemi i wód podziemnych,
- wdrożenie technologii mało- i bezodpadowych,
- uregulowanie strony prawnej ochrony złóż kopalin i zasobów wód podziemnych i ustalenie trybu egzekwowania przyjętych regulacji,
- wydanie szczegółowych przepisów dotyczących ochrony gleb i zapewnienia ich realizacji,
- stworzenie systemu monitoringu środowiska, w tym stanu wód podziemnych i geochemii warstwy przypowierzchniowej.

Wynikają stąd nowe zadania dla instytutów badawczych, przedsiębiorstw geologiczno-górnicznych, hut i innych zakładów przetwórczych. W tej sytuacji potrzeba szkolenia jest bezsporna. Do dyskusji pozostają problemy:

- kogo szkolić?
- jak szkolić?
- jakie będą koszty i efekty szkolenia?

Słuchacze

Edukacja ekologiczna młodego pokolenia i uwrażliwianie społeczeństwa na potrzeby ochrony środowiska poczyniły w ostatnich latach duże postępy. Są realizowane zadowalająco przez MEN, środki masowego przekazu, różne wydawnictwa specjalistyczne. Szkoły wyższe przyciągają studentów rozszerzając nazwy wydziałów o człon „ochrona (lub inżynieria) środowiska”. Można mieć nadzieję, że w przyszłości kadry odpowiedzialne za gospodarkę i warunki życia będą lepiej realizowały zadania ekorozwoju. Obecne kadry jednak nie są wystarczająco przygotowane do rosnących wymagań ochrony środowiska i do działania w warunkach nowych rozwiązań prawnych i głębokiej restrukturyzacji całej gospodarki. Najprostszym rozwiązaniem wydaje się szkolenie podyplomowe pracowników, w tym szkolenie nauczycieli. Największe potrzeby zarysowują się w tych gałęziach gospodarki, które najsilniej wpływają na przekształcenia środowiska, statystyki wskazują tu na górnictwo, energetykę, ciężki przemysł przetwarzający surowce mineralne oraz na ośrodki miejskie. Program naszego studium podyplomowego jest dostosowany do nowych potrzeb rynku pracy głównie w przedsiębiorstwach geologicznych i hydrogeologicznych, rejonowych zarządach gospodarki wodnej, działach ochrony środowiska, zakładach przemysłu surowcowego, inspektoratach ochrony środowiska, administracji geologicznej i górniczej koncesjonującej i nadzorującej eksploatację terenów pogórnicznych, także w samorządach lokalnych.

Program i formy szkolenia

Ochrona środowiska stała się kierunkiem popularnym. Społeczeństwo kojarzy ją niemal wyłącznie z przyrodą żywą, różnorodnością gatunków, zatruciem atmosfery i wód powierzchniowych. Zagadnienia te poruszają liczne już podręczniki. Jest coraz bardziej oczywiste, że przyroda jest układem złożonym, a trwałe korzystanie z jej zasobów wymaga wielodyscyplinarnego wysiłku.

Program studium „Ochrona Środowiska Przyrodniczego i Zasobów Mineralnych” jest w pełni oryginalny. Jego konstrukcja wychodzi z założenia, że trzeba dać nie tylko wiedzę o stanie środowiska i jego uwarunkowaniach, lecz także wskazywać na sposoby rozwiązywania problemów. Studium służy doksztaleni kadry w dziedzinie ochrony

środowiska abiotycznego – otaczającej człowieka litosfery, hydrosfery i w mniejszym stopniu atmosfery. Zasoby tego środowiska są w dużej mierze nieodnawialne i tym bardziej wymagają ochrony. Te właśnie zasoby warunkują rozwój organizmów żywych na naszej Ziemi, tworzących różnorodne ekosystemy, wśród których działa człowiek. Gospodarka w środowisku nieożywionym daje największe, statystycznie wymierne skutki – zużycie nieodnawialnych złóż kopalin, zanieczyszczenia i degradację gleb, wód powierzchniowych i podziemnych, atmosfery, także skutki niewymierne – zabór przestrzeni, przekształcenie krajobrazu, klimatu i inne. Realna poprawa stanu środowiska, zagwarantowanie dostępu do surowców i warunkowany nim rozwój może nastąpić tylko z udziałem specjalistów z wielu dziedzin nauki i gospodarki zarówno doksztalcanych, jak i doksztalcających. Kadra wykładowców jest więc liczna i obejmuje wybitnych specjalistów krajowych.

Program ma dać przegląd najbardziej aktualnego stanu wiedzy i pogląd na system ochrony środowiska z jego wewnętrznymi powiązaniem. Poszczególne tematy nie mają być wyczerpane, a dyskusja ma pobudzać do ich pogłębienia. Kontakt z wieloma wykładowcami umożliwia kontynuowanie specjalistycznych zainteresowań w dalszej współpracy w trakcie powstawania pracy dyplomowej i rozwiązywania problemów zawodowych.

Osadzenie studium „Ochrona Środowiska Przyrodniczego i Zasobów Mineralnych” na AGH nie jest dziełem przypadku. Absolwenci tej uczelni zatrudnieni w przemyśle, biurach projektowych i administracji mają bodaj największy wpływ na przekształcanie środowiska i tym samym mogą wpłynąć na znaczące ograniczenie jego postępującej degradacji. Obecnie uczelnia realizuje idee sozologiczne swego zasłużonego profesora Walerego Goetla (1889–1972), a badania jej kadry w coraz większym stopniu zmierzają do naukowej diagnozy stanu środowiska i stworzenia podstaw metodycznych dla działań i rozwiązań technicznych, czyli dla sozotechniki. Około 60% kadry pochodzi z AGH, a 40% z innych ośrodków krajowych.

Duży nacisk kładziemy na interaktywne formy kształcenia. W praktyce są one wprowadzane różnie, zależnie od tematu, talentu dydaktycznego wykładowcy, przygotowania merytorycznego słuchaczy itp. Doświadczenie zawodowe słuchaczy odgrywa istotną rolę w utrzymaniu profesjonalnego i interaktywnego charakteru kursu, co nie byłoby możliwe na studiach inżynierskich i magisterskich. Słuchacze wnoszą własne doświadczenia i problemy czekające na rozwiązanie. Zajęcia są hospitowane przez kierownika kursu i oceniane „oddolnie” przez słuchaczy, którym postawiono bieżące ocenianie jako obowiązek. Oceny te są analizowane przez Zarząd Studium. Proporcja droższych zajęć praktycznych do wykładów wynosi powyżej 1:4.

Program kursu jest elastyczny i otwarty na propozycje zmian. Z inicjatywy słuchaczy powiększono pulę zajęć praktycznych w zakładach przemysłu surowcowego, które zaczynają stosować technologie proekologiczne. Istnieje zainteresowanie tym kursem w krajach Europy Wschodniej (Ukraina, Słowacja), lecz barierą okazały się koszty utrzymania w Polsce. W roku bieżącym żywe zainteresowanie naszym programem wykazał Uniwersytet La Serena w Chile, który ma podobny do AGH profil

kształcenia (i został założony m.in. przez I. Domeykę). We wrześniu br. na zaproszenie strony chilijskiej realizowana jest wizyta kierownictwa naszego kursu w celu wykładów na tamtej uczelni.

Istotną częścią szkolenia jest pogłębienie fachowe i rozwiązanie praktycznego problemu w ramach pracy dyplomowej. Dyplomanci otrzymują konsultantów – opiekunów pracy, którzy mogą zagwarantować oryginalność i poziom opracowania. Wyboru tematu dokonuje się z reguły z inicjatywy studiujących, nie wyklucza się przy tym zadań, które stawia im zakład pracy. Spektrum tematów, które było przedmiotem oddzielnie publikowanej analizy („Przegląd Geol.” 4/96) odzwierciedla do pewnego stopnia bieżące zadania ochrony środowiska abiotycznego i zapotrzebowanie na określonych fachowców. Prace dyplomowe weszły w skład poczytnej biblioteki fachowej, a informacja o nich znajduje się w sieci Internet.

Niewielka grupa nauczycieli szkół podstawowych i średnich doksztalająca się na naszym studium napotyka na trudności własnych rozwiązań sozotechnicznych. Umożliwiamy im podjęcie tematów studialno-kompilacyjnych w ramach prac dyplomowych. Dużą pomocą dla studiujących jest oryginalny podręcznik „Ochrona środowiska przyrodniczego i zasobów mineralnych” wydany w ramach grantu PHARE/TESSA. Pierwsze wydanie (1995) rozeszło się już w pełni, drugie (1996) skierowano do czołowych ośrodków uniwersyteckich kraju, a część nakładu zarezerwowano na potrzeby kolejnych kursów. Pomocą jest też załączek specjalistycznej biblioteki, stworzony dzięki środkom TESSA. Środki te umożliwiły także zakup nowoczesnego sprzętu komputerowego wraz z oprogramowaniem, biurowego i audiowizualnego.

Słuchacze otrzymują ponadto wydawnictwa programu CPBP 04.10, kserokopie wielu prac i materiałów przygotowanych przez specjalistów-wykładowców lub pozyskanych z innych źródeł. W związku ze znacznym kosztem tej formy pomocy naukowych rozważane jest odpłatne ich przekazywanie. Wyniki grantu były prezentowane dotąd na konferencjach: Pedagogika pracy wobec wyzwań współczesności (Jachranka 1995), relacja między rynkiem pracy a edukacją (Warszawa 1995), zastosowanie metod aktywizujących w nauczaniu zarządzania firmą i administracji publicznej (Krynica 1996) oraz w wydawnictwach. Nabór słuchaczy jest ogłaszany w czasopismach fachowych „Aura” i „Przegląd Geologiczny”, ponadto zawiadamiane są dyrekcje wielu przedsiębiorstw i ośrodków kształcenia nauczycieli.

Koszty i efekty szkolenia

Szkolenie jest płatne. Stwarza to pozytywne motywacje wśród studiujących. Środki finansowe programu PHARE/TESSA odegrały dużą rolę w pokonaniu trudności początkowych, ukształtowaniu programu, przygotowaniu i edycji materiałów pomocniczych. Kontynuowanie szkolenia na kolejnych kursach odbywa się na warunkach samofinansowania. Koszt całkowity 1000 zł (bez zakwaterowania i wy-

żywienia) jest aprobowany przez kandydatów. Dofinansowanie np. ze strony NFOŚ IGW, Min. OSZNiL uczyniłoby go z pewnością bardziej atrakcyjnym dla wykładowców, którzy na szczęście w przewadze podchodzą ideowo do zagadnienia. Poniżej 20 słuchaczy organizacja kursu staje się nieopłacalna, a wydatki na reklamę przepadają.

Dotychczasowe doświadczenia wskazują na właściwe adresowanie programu studium i dobrą atmosferę współpracy. Absolwenci są zadowoleni, bezrobotni znaleźli pracę, inni na ogół awansowali, lepiej radzą sobie z zadaniami. Badania wśród nowych kandydatów wskazują, że większość zdecydowała się na nasze studium pod wpływem opinii tych, którzy niedawno go ukończyli. Zaznacza się jednak rosnąca wstrzeźliwość angażowania swego czasu i pieniędzy na coraz bardziej nieokreślony efekt. Studium było inspirowane przez MOSZNiL. Pierwotnie ukończenie tego studium było jednym z warunków stawianych przez to ministerstwo wobec kandydatów ubiegających się o uprawnienia rzeczoznawcy, jednakże obecne przepisy pozostawiają tę sprawę otwartą. Zablokowanie poszerzenia listy rzeczoznawców przez MOSZNiL jest przyczyną opóźnienia wielu prac, nadmiernych kosztów ekspertyz, rozgoryczenia wśród osób i instytucji starających się o uprawnienia, a może uczynić nasze szkolenie nieatrakcyjnym.

Literatura

1. „Ochrona środowiska przyrodniczego i zasobów naturalnych” – Materiały Studium Podyplomowego AGH w Krakowie, pod redakcją Andrzeja Paulo, Wydawnictwo CPPGSMiE, Kraków 1995, wydanie I.
2. Paulo A., Strzelska-Smakowska B.: „Ochrona środowiska przyrodniczego i zasobów mineralnych”, Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej pt. „Pedagogika pracy wobec wyzwań współczesności”, Jachranka 1995.
3. Paulo A., Strzelska-Smakowska B.: „Z doświadczeń w aktywizowaniu studentów w trakcie nauczania geologii stosowanej”, Materiały Konferencji zorganizowanej przez Wyższą Szkołę Biznesu. – National-Louis Univ. W Nowym Sączu, Krynica 1996.
4. Paulo A., Strzelska-Smakowska B.: Rynek pracy a kształcenie geologów w warunkach zmian gospodarczych w Polsce. Materiały Konferencji pt. „Relacje między rynkiem pracy a edukacją”. Warszawa 1995.
5. Paulo A., Strzelska-Smakowska B.: Prace dyplomowe na Studium Podyplomowych AGH Ochrona środowiska przyrodniczego i zasobów naturalnych. Prz. Geol. 4,407.
6. „Ochrona środowiska przyrodniczego i zasobów naturalnych” – materiały studium podyplomowego AGH w Krakowie, pod redakcją Andrzeja Paulo, Wydawnictwo CPPGSMiE, Kraków 1996, wydanie II.

Józef Chwedorowicz

Centrum dla Nowej Ekonomii w Łodzi

PROJEKT TESSA nr 252

ROLA KIEROWNIKÓW LINIOWYCH WE WDRAŻANIU I ZARZĄDZANIU JAKOŚCIĄ I PRODUKTYWNOŚCIĄ

Wstęp

Lata 90. to w gospodarce Polski okres intensywnej adaptacji przedsiębiorstw do warunków gospodarki rynkowej. Aby przetrwać i z powodzeniem konkurować na wolnym rynku producenci, jak również firmy świadczące usługi muszą szczególnie zadbać o wysoką jakość i dostatecznie niskie koszty produkcji. Przedsiębiorstwa, które nie potrafiły temu wyzwaniu sprostać upadły. Te, które utrzymały się na rynku przystąpiły do długiego, żmudnego procesu zmian technologicznych, organizacyjnych i kulturowych. Powstały liczne organizacje, których misją jest wspieranie przedsiębiorstw w podnoszeniu jakości i produktywności. Bogaty wachlarz szkoleń, które oferują w tym zakresie obejmuje:

- dokumentowanie systemu jakości,
- audit jako narzędzie weryfikacji skuteczności działania systemu jakości,
- wdrażanie systemów jakości opartych na normach ISO 9000,
- procedury w systemie jakości itp.

Duże zapotrzebowanie na szkolenie kadr odpowiedzialnych za wdrażanie systemów jakości i zdobywanie certyfikatów sprawiło, że bardzo niewiele uwagi poświęcano jak dotąd kadrze kierowniczej bezpośrednio nadzorującej produkcję i usługi – stosując terminologię zachodnią – kierownikom liniowym (KL). A przecież to od ich praktycznych umiejętności zależy efekt produkcyjny nie tylko przed, ale i po wprowadzeniu systemu jakości. Oni też są najważniejszymi potencjalnymi autorami udoskonalenia systemu.

W praktyce krajów zachodnich podnoszenie kwalifikacji kierowników liniowych odgrywa istotną rolę w zapewnianiu jakości. Zapewne niedługo będzie tak również w Polsce. Wdrażanie systemu jakości bez kompetentnej i zaangażowanej kadry nie jest możliwe. Obecnie w realiach polskich największe zapotrzebowanie na szkolenie kierowników liniowych odczuwają młode firmy, które w ostatnich latach zwiększyły liczbę pracowników. Firmy te muszą sprostać wymaganiom jakości i produktywności, które wymusza na nich rynek. Jednocześnie często nie są jeszcze zainteresowane uzyskiwaniem certyfikatów jakości. Interesuje je nie tyle certyfikat, co umiejętność roz-

wijania, doskonalenia niesformalizowanego systemu pracy. Kilkuletnie doświadczenie przekonało szefów tych firm, że ich najcenniejszym zasobem jest kadra i od niej najwięcej zależy. Gotowi są inwestować w nią, tym bardziej, że kierownikami w ich firmach są często awansowani szeregowi pracownicy, którzy choć wykazali się energią i inicjatywą, często nie mają właściwego przygotowania do nowej lub od niedawna pełnionej roli.

W ramach programu TESSA-PHARE Fundacja CdNE przygotowała projekt „Wdrażanie i zarządzanie jakością i produktywnością”, który trafia dokładnie w to zapotrzebowanie. Oferuje przy tym unikalny system szkolenia, gwarantujący przełożenie prezentowanych treści na ich praktyczne zastosowanie w realiach danej firmy i podporządkowuje proces szkoleniowy realizacji jej celów strategicznych.

Innowacyjność projektu polega między innymi na tym, że podporządkowuje on proces zdobywania kwalifikacji celom firmy kierującej swoich kierowników liniowych na szkolenia. Zarząd na podstawie celów przedsiębiorstwa określa kluczowe obszary oddziaływania programu i wyniki pracy, jakie powinny być osiągnięte przez osoby szkolone. W zależności od wytycznych dyrekcji projekt akcentuje te treści, które umożliwiają zainicjowanie pożądanych zmian i osiągnięcie wskazanych rezultatów poprzez działania podjęte przez szkolonych pracowników na ich stanowiskach pracy.

Od początku projektu szkolenie uczestników pozostaje pod nadzorem ich bezpośrednich przełożonych. Proces ten jest sformalizowany poprzez system kontraktów i zapewnia kontrolę kierownictwa nad przebiegiem programu.

Uczestnictwo w projekcie obejmuje pracę indywidualną w ramach modułów, zespołowe rozwiązywanie problemów, udział w warsztatach szkoleniowych, konsultacje z przełożonym i konsultacje z instruktorem oraz działania usprawniające pracę własną i swoich podwładnych.

Praktyczne stosowanie uzyskanych podczas szkolenia wiadomości stanowi istotną część projektu. Uczestnik jest rozliczany nie tyle ze zdobytych wiadomości, co z umiejętności praktycznego ich stosowania na swoim stanowisku. Praktyczne stosowanie przyswojonych, a niekiedy tylko odświeżonych i uporządkowanych w trakcie szkolenia wiadomości nie jest też celem samym w sobie. Celem jest wprowadzenie takich zmian w pracy własnej KL i pracy osób, które nadzoruje, które prowadziłyby do poprawy jakości i wzrostu produktywności czyli redukcji kosztów oraz zwiększenia efektywności pracy. Zmiany, które dzięki uczestnictwu w tym programie wprowadzić mają KL w jakiś sposób przyczynić się muszą do sukcesu, do rozwoju firmy, do zwiększenia jej zysków, tak by i sam KL zaczął zarabiać więcej. Zmiany te to drobne korekty stosowanych procedur, jak również poważniejsze, bardziej złożone usprawnienia zapewniające różnego rodzaju oszczędności, eliminacje braków, zapobieganie opóźnieniom, nieporozumieniom itd. Przeważnie są to ulepszenia, które można stopniowo wprowadzać z dnia na dzień, z miesiąca na miesiąc, w czasie trwania całego programu.

Doświadczenia

W pracy nad projektem bazowano na holenderskich, angielskich i amerykańskich wzorach programów szkoleniowych. Rozwiązania metodyczne przyjmowane były z wykorzystaniem praktycznych doświadczeń autorów programu w prowadzeniu warsztatów szkoleniowych ze średnią kadrami kierowniczą. Obok podręczników – modułów przygotowano arkusze oceny uczestników, instrukcje do kolejnych warsztatów szkoleniowych, standardy osiągnięć dla kolejnych modułów, scenariusz filmu promocyjno-szkoleniowego i program szkoleniowy dla trenerów-instruktorów.

W okresie, gdy fundacja CdNE składała wniosek o sfinansowanie całego projektu w biurze TESSA zainteresowanie programem szkoleniowym dla podstawowej kadry kierowniczej w zakresie wprowadzenia jakości i produktywności deklarowało 20 dużych przedsiębiorstw łódzkich. Dyrektorzy wielkich firm włókienniczych spodziewali się, że będą mogli rozpocząć szkolenie już jesienią następnego roku. Przesunięcie procesu kwalifikacyjnego w czasie sprawiło, że w tym terminie prace nad programem dopiero rozpoczynały się. Gdy program był gotowy do testowania wiele z tych wielkich firm już nie istniało, w innych zmienił się zarząd, a pozostałe zaczęły już wdrażać system jakości przy pomocy innych firm.

Zdecydowaliśmy się na przeprowadzenie projektu pilotażowego w firmach, które były najbardziej przekonane o potrzebie szkolenia kierowników liniowych i najszybciej podjęły decyzję o zaproszeniu CdNE do współpracy. Były to firmy młode, szybko rozwijające się. Projekt zrealizowano w przedsiębiorstwach: INTER-COBO, FARINA, COLO-ROLO.

Podczas wdrażania projekt był na bieżąco weryfikowany przez jego autorów. Wobec bardziej praktycznego niż zakładano nastawienia uczestników niektóre *partie materiału teoretycznego zostały okrojone*. Podręczniki zostały za to dodatkowo wyposażone w autentyczne przykłady problemów i rozwiązań, które omawiane były podczas zajęć. Rozbudowany został moduł poświęcony produkcji, a procedury tworzone i analizowane podczas zajęć za zgodą dyrekcji zostały wykorzystane jako wzory ćwiczeń. Najtrudniejsze okazało się zrobienie filmu promocyjno-szkoleniowego, który miał być integralną częścią programu. Dyrektorzy firm, w których realizowano program pilotażowy nie mieli żadnych zastrzeżeń do filmowania uczestników programu i omawiania analizowanych problemów. Przeszkodą była natomiast treść uczestników programu i brak czasu na powtarzanie nieudanych wystąpień. Niewiele osób potrafiło dość zwięźle zaprezentować przed kamerą opracowywane rozwiązania problemów. Zebrany materiał jest wciąż jeszcze przedmiotem obróbki.

Realizacja projektu pilotażowego pozwoliła na przygotowanie programu szkoleniowego oraz skryptu dla instruktorów programu.

W świetle doświadczeń projektu pilotażowego uległy modyfikacji standardy wstępnie przyjęte dla każdego modułu. W związku z oczekiwaniami dyrekcji firm pojawiły się nowe kryteria oceny umiejętności nabytych przez uczestników. Arkusze ocen

umiejętności uczestników przed i po szkoleniu zostały zbudowane we współpracy z nimi i skonsultowane z przyszłymi potencjalnymi nabywcami programów.

Ocena efektywności projektu

Efektywność kształcenia kierowników liniowych powinna być wymierna ekonomicznie. Wyniki finansowe 3 firm, które przeszkoliły swoją kadre kierowniczą powinny poprawić się dzięki lepszej organizacji pracy, wprowadzeniu oszczędności zasobów, lepszemu przepływowi informacji i lepszej współpracy zespołów i wydziałów. Do lepszego wyniku finansowego powinny przyczynić się również wypracowane usprawnienia i innowacje. Ponieważ niemal na rok obliczony cykl szkoleniowy kończy się w październiku 1996 roku, to mimo pozytywnej oceny pracodawców i uczestników (zgodnie z ustalonymi standardami) wzrost efektywności osób szkolonych i wymierny finansowo efekt tego wzrostu można będzie ocenić nie wcześniej niż pod koniec roku.

Psychologicznym efektem szkolenia jest wzrost motywacji do wdrażania kultury jakości i produktywności, samodzielności, pewności siebie i kreatywności uczestników oraz rozwój umiejętności interpersonalnych. Niewątpliwy jest również efekt socjologiczny szkolenia, jakim jest integracja szkolonej kadry i lepsze zrozumienie wzajemnych relacji i odniesień.

Ocena efektywności bazowała na porównaniu początkowych i końcowych arkuszy oceny umiejętności uczestników. Powstały one we współpracy z pracodawcami, jednakże dopiero na etapie porównywania arkuszy okazało się, które umiejętności były z punktu widzenia pracodawców ważne.

Ocena efektywności metod pracy warsztatowej z uczestnikami dokonywana była i korygowana na bieżąco. Na podstawie zapisów i uwag systematycznie nanoszonych na plan zajęć warsztatowych powstała jego nowa wersja, na której bazuje skrypt dla instruktorów, którzy będą szkoleni we wrześniu.

Zajęcia prowadzone były w 3 niezależnych grupach w 3 różnych firmach. We wszystkich firmach pracodawcy byli zaangażowanymi, aktywnymi partnerami twórców i realizatorów programu. Współpracowali w dobrze rozumianym własnym interesie określając starannie swoje potrzeby i wymagania, jak również oceniając przedstawiane im propozycje. Projekt ulegał w trakcie realizacji sugerowanym przez nich modyfikacjom.

Pracodawcy byli w zasadzie jedynymi aktywnymi partnerami fundacji. Aprobata i deklarowane na piśmie wsparcie moralne dla programu ze strony władz lokalnych nie zaowocowały w trakcie realizacji żadnymi konkretnymi posunięciami. Jak się wydaje nie było takiej potrzeby.

Firmy, w których przeprowadzony został projekt deklarują chęć dalszej współpracy w przyszłości. Z powodu dużego obciążenia przy realizacji projektu fundacja nie prowadziła żadnej promocji projektu. Mimo to projekt spotkał się już z zainteresowaniem firm ATLAS (kleje do glazury), WÓLCZANKA oraz RICOH- POLSKA.

Józefina Turło

Wydział Fizyki i Astronomii
Uniwersytet Mikołaja Kopernika
PROJEKT TESSA nr 361

INTERDYSCYPLINARNA EDUKACJA EKOLOGICZNA

Wstęp

Studia nad środowiskiem zostały uznane przez program Unii Europejskiej PHARE – TESSA (Training and Education in Strategically Significant Areas), obok takich dyscyplin, jak administracja publiczna, zarządzanie przedsiębiorstwem, nauczanie języków obcych i studia europejskie w zakresie prawa i ekonomii, za dziedzinę o znaczeniu strategicznym. Żyjemy bowiem w czasach, w których trudno jest znaleźć taką dziedzinę działalności człowieka, która nie miałaby żadnego związku z zagadnieniem ochrony środowiska. Ekologia – dziedzina nauki, która wyrosła z gruntu nauk biologicznych stała się obecnie nauką interdyscyplinarną, o coraz bliższych związkach z fizyką, chemią, geologią, geografą, fizjologią, inżynierią sanitarną, medycyną, agronomią, a także z dyscyplinami ekonomicznymi, prawnymi, humanistycznymi, włączając w to filozofię i edukację.

Edukacja jest najbardziej efektywną strategią ochrony środowiska, a więc tzw. edukacji środowiskowej, czyli edukacji o środowisku, poprzez środowisko i dla środowiska, a w konsekwencji dla zapewnienia zrównoważonego rozwoju świata przypada zadanie szczególne.

Mając to na uwadze zorganizowaliśmy w Toruniu **interdyscyplinarne studia podyplomowe w zakresie szeroko pojętych zagadnień ochrony i kształtowania środowiska pod nazwą Podyplomowe Studium Badania Środowiska PRONAT.**

Zorganizowany przez nas kurs miał charakter studiów specjalnych, przeznaczony był dla absolwentów szkół wyższych, w tym nauczycieli i służył zdobyciu dodatkowych kwalifikacji z zakresu różnych aspektów ochrony środowiska, ze szczególnym uwzględnieniem lokalnych problemów w tej dziedzinie.

W Regionie Pomorsko-Kujawskim i w jego najbliższym sąsiedztwie nie istniała instytucja zapewniająca możliwie wszechstronne, **interdyscyplinarne** wykształcenie (lub uzupełnienie tego wykształcenia) w zakresie ochrony środowiska na poziomie szkoły wyższej, mimo powszechnie znanych lokalnych potrzeb i problemów w tej dziedzinie.

O celach kursu, programie i doświadczeniach w organizacji (w tym ze współpracy z partnerami zagranicznymi) pisaliśmy w Edukacji Dorosłych wcześniej [8]. Obecnie skupimy się na omówieniu uzyskanych wyników, w tym wyników badań wiedzy i

świadomości ekologicznej uczestników kursu, wyników najciekawszych projektów wykonanych przez słuchaczy i perspektywach ich kontynuacji, a także na sposobach upowszechniania osiągnięć kursu.

Porównanie wyników wstępnych i końcowych badań wiedzy i świadomości ekologicznej uczestników kursu

L. Kozuchowski przygotował narzędzie do badań wiedzy i świadomości w postaci testów (do badań wstępnych – 45 pytań i końcowych – 49 pytań), przeprowadził badania oraz je opracował. Celem badań było rozpoznanie efektów edukacji ekologicznej na wcześniejszych etapach kształcenia i porównanie poziomu wiedzy, którą słuchacze mieli w momencie badań wstępnych i po zakończeniu studiów podyplomowych związanych z ochroną środowiska w czterech uczelniach. Poniżej przedstawiamy jedynie krótkie podsumowanie uzyskanych wyników dla Podyplomowego Studium Badania Środowiska PRONAT na UMK w Toruniu, inne wyniki i dokładniejsze analizy zostały przygotowane w postaci szerszego opracowania [13].

Pytania testu obejmowały:

- podstawowe pojęcia – kategorie analityczne ekologii;
- kontekst cywilizacyjny zagrożeń społecznych, w tym ekologicznych, znajomość substancji ekotoksycznych, ich źródeł i skutków działania; czynników warunkujących zdrowie, poziom życia i możliwości rozwoju kraju; aspekty wartości środowiska; orientację w ocenie stanu środowiska, skażenia żywności; wiedzę o zjawisku nadumieralności, zapadalności na nowotwory; zagrożeniach hałasem, promieniowaniem elektromagnetycznym, w tym ultrafioletowym i ich skutkach.

Poziom znajomości podstawowych pojęć ekologicznych w badaniach końcowych przeprowadzonych po zakończeniu studium podyplomowego w stosunku do wyników w badaniach wstępnych wzrósł od 10 do 60%. O ile pojęcie „ekologia” w badaniach wstępnych poprawnie określiło 90% słuchaczy, to w końcowych 100%. Znaczenie greckiego słowa „oikos” znało na początku studium tylko 17% badanych, a w fazie końcowej – 77%.

Jeśli chodzi o różnicę poprawnych odpowiedzi na pytania o abiotyczne elementy biosfery, to powietrze wskazało w badaniach wstępnych 47%, a w końcowych 69%, wodę 33% i 92%, glebę 37% i 92%, a energię 7% i 31%. Zatem przyrost wiedzy o elementach biotycznych wyniósł odpowiednio: 22, 59, 55 i 24%.

Znajomość elementów biotycznych – biocenozy (roślin i zwierząt) wzrosła z 3,3% do 100%, czyli o 96,7%. Z 60% do 100% wzrosła także liczba poprawnych definicji pojęcia „ekosystem”.

Odsetek poprawnych odpowiedzi będących wskaźnikiem orientacji o stanie środowiska wzrósł w różnych częściach Polski o 22% (od poziomu 55%). Odnotowano także wzrost poziomu wiedzy o rodzajach czynników ekotoksycznych i uciążliwych od 30–46%, źródłach ich pochodzenia od 30–62% i poszczególnych skutkach działania do 62%.

Odsetek poprawnych odpowiedzi dotyczących rocznej wielkości emisji gazów wzrósł do 38,3% (od 3,3%), a pyłów do 24,4 % (od 1,4%).

Znajomość wskaźników organoleptycznych wody decydujących o jej przydatności do picia wzrosła do 54% (od 37%), a mikrobiologicznych do 85% (od 80%).

Znajomość zasobów wody wzrosła u 54% badanych (od poziomu 10%), a globalnych przyczyn jej deficytu u 19% (od 50%). Znajomość faktu, iż freony są przyczyną powstania dziury ozonowej wzrosła do 93% (od 63%), a wiedza na temat warstw ozonowych w atmosferze: troposferycznej do 69% (od 17%) i stratosferycznej do 85% (od 17%).

Odnotowano wzrost znajomości źródeł narażenia na pola elektromagnetyczne do 77% (od 37%), a np. niepłodności jako skutku ekspozycji na nie do 77% (od 10%).

Poziom poprawnych odpowiedzi związanych z zagrożeniem ponadnormatywnym hałasem na terenie Polski wzrósł od 7% do 69% (o 62%).

Wśród zagrożeń cywilizacyjnych zatrucie środowiska i jego degradacja uzyskały o 40% więcej wskazań (od 17 % do 57 %) niż w fazie wstępnej badań.

W opinii badanych wzrosła także o 19% (od 73% do 92%) ranga wykształcenia i jakości pracy o 30% (od 41% do 71%), a nowoczesnych technologii o 29% (od 37% do 66%) w hierarchii czynników wyznaczających poziom życia i możliwości rozwoju kraju.

W układzie rangowym czynników wpływających na zdrowie pierwsze miejsce zajęły czynniki genetyczne (87%, 77%), drugie – środowisko przyrodnicze (86%, 62%), trzecie – wewnętrzna harmonia (37%, 77%), czwarte – środowisko społeczne (54%, 69%), piąte – rodzina (43% ,46%), szóste – styl życia (66%, 38%) siódme – medycyna (50%, 66%), ósme – profilaktyka medyczna (27%, 77%).

Wyraźnie niedoceniony był wpływ stylu życia i profilaktyki medycznej na stan zdrowia i rodziny, a więc tych czynników, które zależą od własnej odpowiedzialności i działań. W badaniach końcowych o 50% wzrosła ranga profilaktyki medycznej, o 40% wewnętrznej harmonii, 15% środowiska społecznego, a spadła o 24% ranga środowiska przyrodniczego i o 28% stylu życia.

6–57% badanych wskazało źródła skażenia żywności, 3–4% rodzaje przenikających do niej toksyn, a 3–30% ich wpływ na jakość żywności i organizm ludzki.

W badaniach końcowych odsetek świadomych obecności w żywności konserwantów wzrósł o 38% (od 17% do 55%), a pestycydów o 9% .

O ile w badaniach wstępnych stwierdzono 51% poprawnych odpowiedzi na pytanie o rolnictwo ekologiczne, to w końcowych było ich 100%.

Poziom orientacji badanych w kryzysie zdrowotnym w Polsce jest niski, tylko 4% z nich znało wskaźnik wzrostu umieralności u mężczyzn, 7% zachorowalności na nowotwory, 2% zgonów na nie, a 19% różnice w długości życia w porównaniu z państwami zachodnimi.

W badaniach końcowych znajomość wskaźnika umieralności mężczyzn była większa o 54% (od 4% do 58%).

Powyższe wyniki, po wyciągnięciu z nich wszystkich wniosków posłużą nam do niewielkich modyfikacji zarówno programu, jak i metod następnego kursu w celu osiągnięcia jeszcze wyższej pedagogicznej efektywności kształcenia.

Ewaluacja naszego kursu została również dokonana przez eksperta projektu z King's College London (UK) – Justina Dillona. Wyniki badań przygotowywane są do publikacji.

Interdyscyplinarne projekty badawcze słuchaczy

Słuchacze Studium PRONAT wykonali następujące projekty badawcze, dotyczące badań różnorodnych elementów środowiska naszego miasta i regionu:

- Zmiany jakości wód podziemnych w rejonie Ciechocinka pod wpływem eksploatacji solanek [11].
- Usuwanie związków biogenych (azotu i fosforu) ze ścieków cukrowniczych.
- Charakterystyka akustyczna dróg krajowych przebiegających przez Toruń.
- Hałas w zakładach pracy – jego wpływ na samopoczucie i zdrowie pracowników.
- Badanie stężenia radonu w pomieszczeniach i wodzie pitnej na terenach o wysokiej zachorowalności na choroby cywilizacyjne [10].
- Program nauczania przedmiotu „Ochrona i kształtowanie środowiska” dla technikum i zasadniczej szkoły zawodowej [7].
- Waloryzacja i ocena środowiska przyrodniczego Torunia na podstawie mapy zoologicznej w skali 1:10 000.
- Wpływ stopnia wodnego w ujściu Skarlanki do Drwęcy w miejscowości Tama Brodzka na stan jeziora Bachotek.
- Badanie natężenia światła w różnych typach troficznych jezior na przykładzie wybranych jezior Borów Tucholskich.
- Określenie zawartości azotanów w różnych gatunkach i odmianach warzyw.

Zrealizowane projekty stanowią podstawę dla kontynuacji najciekawszych badań, opisanych niżej.

Na początku czerwca 1996 została zaakceptowana do druku w „Radiation Measurements” praca autorów H.L. Oczkowski, K.R. Przegietka, B.G. Wybourne z (IF UMK) oraz M. Kachnic i A. Krawiec (IG UMK) pt. „Chernobyl fall out in salt from Ciechocinek, Poland” [11], która jest poświęcona śladowym zanieczyszczeniom izotopami cezu w soli z tężni. W pracy odnotowano, że jej sponsorem jest m.in. PHARE/TESSA. H. Oczkowski, wspólnie z M. Kachnicem kontynuują badania składu izotopowego materiałów pobranych z zalewu pod Włocławkiem oraz z filtrów wody.

W ostatnim czasie wykonano też serię pomiarów skażeń promieniotwórczych środowiska, w tym żywności. Wykazały one znaczne zawartości izotopów cezu 137 i 134 w grzybach. W zbadanych przez nas czterech próbach suszonych grzybów aktywność Cs-137 jest porównywalna z aktywnością najsilniejszego na naszym terenie, naturalne-

go izotopu potasu K-40. W jednym przypadku przekracza najwyższą normę EU zawartości cezu w produktach żywnościowych (EEC July 1989, cesium 1250 Bq/kg). Przekonuje o tym następujący wydruk fragmentu raportu z analizy składu izotopowego dla grzybów suszonych 1 (1995, Przyłubie, Cierpice) [14]:

Izotop	Aktywność pomiar 06.96 r. [Bq/kg]	Aktywność 1 maja 86 [Bq/kg]	Błąd %
K-40	1230	1230	4.41
Cs-134	65.7	1950	1.13
Cs-137	3470	4370	2.54

Wyniki tych pomiarów przekazano do szerszej wiadomości. Bezpośrednim impulsem do ich przekazania stał się artykuł prasowy redaktora S. Łopatyńskiego pt. „Dlaczego rak wybrał Toruńskie” (G.W-R. 20.06. 96).

Pomiary innych prób wykazały, że stosunek aktywności cezu 134 do 137 w grzybach, obliczony dla 1 maja 1986, różni się od wartości 0.53 i zależy od próbki. Uniemożliwia to obiektywne wiązanie tych zanieczyszczeń wyłącznie z Czarnobylem. Z konieczności wrywkowe badania innych produktów leśnych, zielarskich oraz osadów wykazują niekiedy zdumiewający poziom kumulacji izotopów cezu w rejonie toruńskim, w którym średni poziom skażenia po katastrofie w Czarnobylu jest niski.

Powtórzone również pomiary radonu w powietrzu i w wodzie Torunia [10] oraz zaproponowano rozszerzenie tych badań z wykorzystaniem sieci Internet dla terenu całej Polski. Odpowiednie instrukcje przygotowano w języku polskim i angielskim.

Sposoby upowszechniania osiągnięć

1. Dorobek publikacyjny projektu stanowi 13 publikacji (patrz Literatura).
2. Nawiązano współpracę w zakresie ochrony i kształtowania lokalnego środowiska z Wydziałem Ochrony Środowiska Urzędu Wojewódzkiego w Toruniu, Regionalnym Centrum Edukacji Ekologicznej [9] oraz z miejscowymi służbami ochrony środowiska. Odpowiednie służby zainteresowano wynikami badań uczestników kursu świadczących o zagrożeniach wynikających z przekroczeń dopuszczalnych dawek promieniowania jonizującego oraz zagrożeń pochodzących od nadmiernych zanieczyszczeń wód i gleb. Pisemne raporty przekazano zainteresowanym instytucjom, środowiskom, szkołom.
3. Zainteresowano Dyrekcje oraz Związki Zawodowe Zakładów Włókien Sztucznych „ELANA” oraz Zakładów „MERINOTEX” wynikami przeprowadzonych specjalistycznych badań środowisk miejsc pracy w zakresie narażenia pracowników na hałas i wibracje oraz przedyskutowano przestrzeganie odpowiednich norm.

4. Wygłoszono szereg referatów upowszechniających wyniki prac słuchaczy Studium, w tym na posiedzeniu Polskiego Klubu Ekologicznego we Wrocławiu, konferencji metodycznej dla nauczycieli w Warszawie i Gorzowie Wielkopolskim, Ogólnopolskiej Konferencji pt: „Zdrowe miasta” odbytej w Toruniu [10].
5. Wyniki projektu zostały upowszechnione zarówno przez lokalną prasę (Biuletyn RCEE, dodatek regionalny „Gazety Wyborczej”, „Nowości”, „Głos Uczelni”) oraz przez TV3 Bydgoszcz.
6. W związku z konkursem ogłoszonym przez ICASE (Internation Council of Association for Science Education) podczas światowego tygodnia aktywności uczniów na rzecz odpowiedzialnego, zrównoważonego rozwoju świata (22–28 października 1995 r.) zorganizowaliśmy lokalny konkurs plastyczny, a najlepsze prace przestaliśmy do Europejskiego Biura ICASE, z których dwie zostały nagrodzone.
7. Opracowano krótkie materiały informacyjne o kursie. Kurs będzie na UMK kontynuowany.

Literatura

1. Turło J. (red.): O dziurze ozonowej, CODN Warszawa, 1995, praca zbiorowa z grupą nauczycieli (w tym uczestników Studium) „Zum Ozonloch” (w ramach współpracy z partnerami TESSA z Uniwersytetu w Oldenburgu, w druku).
2. Turło J., Piętka J.: Nauczanie o energii w powiązaniu ze środowiskiem, część I – zeszyt 8, część II – zeszyt 13, CODN Warszawa, 1995, (również Biuletyn Przedmiotowy Nauczycieli Fizyki ZDN, Nr 5/96).
3. Turło J. (red.): Badania środowiska, Toruń, 1995, Wyd. Top - Kurier.
4. Turło J., Berndt M. (red.): Mat. Konf. Komputer w edukacji, Badania środowiska, PDF IF UMK, Toruń, 1995.
5. Turło J. (red.): Komputer w edukacji. Badania środowiska, Toruń, 1996, Wyd. Top - Kurier.
6. Turło J. (red.): Biuletyn WIADOMOŚCI TESSA/PRONAT, Nr 1–12, 1995.
7. Turło J. (red.): Autorski program nauczania: Ochrona i Kształtowanie Środowiska, Wyd. CODN, zeszyty 1–5, seria Ekologia, 1996.
8. Kwiatkowski J.S., Turło J.: Podyplomowe Studium Badania Środowiska PRONAT, Edukacja Dorosłych, Nr 4–9, 1995.
9. Turło J.: Podyplomowe Studium Badania Środowiska PRONAT, Biul. Info RCEE, Nr 4, 1996.
10. Parszyk E., Polaszewska M., Boruta D., Kilińska M., Kowalewska R., Turło J.: Badanie koncentracji radonu w pomieszczeniach i wodzie pitnej na terenach o wysokiej zachorowalności na choroby cywilizacyjne, Mat. V Krajowej Konferencji Zdrowych Miast, 23–25 maja, Toruń, 1996.
11. Oczkowski H.L., Przegiętka K.R., Wybourne B.G., Kachnic M. i Krawiec A.: Chernobyl fall out in salt from Ciechocinek, Poland, Radiation Measurements (w druku).
12. Turło J. (red.): Prawie wszystko o wodzie (w druku).

13. Kozuchowski L.: Świadomość ekologiczna słuchaczy podyplomowych i licencjackich studiów badania i ochrony środowiska w ramach programu PHARE-TESSA, 1996, w druku.
14. Oczkowski H.L.: Sprawozdanie z udziału w projekcie TESSA/PRONAT, Toruń, 1996.

Andrzej Bednarz

Pomaturalna Szkoła Samorządu i Administracji w Kielcach

Prowadzona przez Fundację Rozwoju Demokracji Lokalnej

PROJEKT nr 377

UNOWOCZEŚNIENIE ADMINISTRACJI POPRZEZ ROZWÓJ JEJ PERSONELU W PROCESIE SYSTEMATYCZNEGO DOKSZTAŁCANIA

Wstęp

Rosnące znaczenie administracji we współczesnym świecie polegające na tym, że w odróżnieniu od polityki jest ona stosowaniem akceptowalnych przez wszystkich metod rozwiązywania problemów wspólnego życia, a nie areną walki stawia przed jej pracownikami ważne zadania. Wymaga się od nich nie tylko odpowiedniego, profesjonalnego merytorycznie przygotowania do wypełnienia podejmowanych obowiązków, ale nade wszystko traktowania swej pracy w kategoriach służby publicznej. W demokratycznym państwie prawnym obywatele mają pełne prawo oczekiwać, że będą obsługiwani przez ludzi kompetentnych, których wiedza, umiejętności i zrozumienie sensu działalności publicznej zapewnią im poczucie bezpieczeństwa prawnego – tylko takie państwo będzie powszechnie uznawane za praworządne. Dlatego też braki w wykształceniu kadr urzędniczych stanowią istotną przeszkodę w efektywnym funkcjonowaniu demokracji w Polsce i w negatywny sposób wpływają na społeczną ocenę przeprowadzanych w naszym kraju reform.

Niedostatki, o których mowa powyżej, pogłębia brak systemu kształcenia i dokształcania pracowników administracji (szczególnie średniego szczebla). Stworzenie i wprowadzenie w życie modelu nowoczesnego, szybkiego i skutecznego szkolenia tych pracowników jest, w sytuacji dokonujących się przemian i rosnących oczekiwań ze strony obywateli coraz wyższej jakości świadczonych im przez urzędy usług, niezwykle pilną i ważną społecznie potrzebą.

Cele realizacyjne projektu

Zasadniczym celem Studium Doskonalenia Zawodowego Pracowników Administracji, realizowanym w ramach Programu TESSA, było stworzenie i zastosowanie modelu szkolenia urzędników ukierunkowanego nie tylko na doskonalenie ich umiejętności zawodowych, ale także na rozwijanie ich motywacji do pracy będącej formą służby publicznej. Kwestie szkolenia rozpatrywano więc w kontekście wykraczającym poza zwykłe przyuczenie do wykonywania pracy na danym stanowisku. Uznano, że ważnym zadaniem szkolenia jest jak najpełniejsze rozwijanie potencjalnych możliwości pracowników zgodnie z ich planami i aspiracjami związanymi z karierą zawodową. Stąd istotnym celem Studium było także wpływanie na zmianę zachowań jego uczestników, tak aby administracja łatwiej osiągała swoje cele i lepiej mogła wykorzystywać zasoby ludzkie – od czego głównie zależy skuteczność jej działania. Dlatego też szkolenie realizowane w ramach Studium było zarówno narzędziem rozwiązywania problemów zawodowych, jak i instrumentem polityki kadrowej. Współpraca z Wojewodą, Prezydentem Miasta, Sejmikiem Samorządowym i Gminami w zakresie kierowania pracownikami do Studium, dofinansowywania ich nauki oraz rozwijania ich kariery zawodowej była ważnym czynnikiem osiągnięcia sukcesów w tej dziedzinie i tym samym zrealizowania głównych celów projektu. Potwierdzają to opinie pracodawców uzyskane w trakcie i po zakończeniu szkolenia, a także indywidualne oceny uczestników, zwłaszcza na temat przydatności kursu w ich dalszej pracy zawodowej.

Inne cele osiągnięte podczas realizacji projektu to:

- opracowanie nowoczesnego programu dydaktycznego i metodycznego kształcenia pracowników administracji odpowiadającego potrzebom praktyki,
- inspirowanie rozwoju nowych technik i metod pracy w administracji zgodnych ze standardami europejskimi,
- przygotowanie materiałów dydaktycznych i szkoleniowych dostosowanych do wymagań pracy w nowoczesnym urzędzie,
- stałe badanie potrzeb i preferencji szkoleniowych administracji poprzez badanie pracowników urzędów – w szczególności słuchaczy Studium,
- popularyzacja działalności Studium w kraju i za granicą,
- rozwijanie współpracy ze szkołami i ośrodkami szkoleniowymi dla administracji w krajach Unii Europejskiej,
- wdrożenie systemu monitoringu wewnętrznego i systematycznej ewaluacji działalności szkoleniowej i edukacyjnej.

Standardy kształcenia

Uczestnikami kursu byli przede wszystkim pracownicy administracji rządowej, samorządowej i specjalnej. Kurs miał charakter intensywnych studiów zaocznych. Zajęcia

odbywały się trzy dni w tygodniu (piątek – niedziela), przez trzy tygodnie w miesiącu. Program był realizowany w ramach trzech semestrów dydaktycznych. W pierwszym i w drugim semestrze wszyscy uczestnicy mieli wspólny program, w ramach którego nabywali ogólne sprawności niezbędne w pracy urzędniczej. W trakcie trzeciego semestru realizowali cykl specjalizacji przedstawionych przez Studium do wyboru. Każdy z uczestników odbył ogółem 840 godzin różnorodnych zajęć, zakończonych egzaminem dyplomowym składającym się z części teoretycznej i praktycznej (polegającej na rozwiązaniu wybranego studium przypadku).

Program szkolenia w Studium skonstruowany został na podstawie rozlicznych doświadczeń i materiałów, w szczególności:

- tabele opisujące zadania, funkcje, umiejętności i tematykę szkoleń dla kluczowych stanowisk w administracji samorządowej zawarte w raporcie „Szkolenie pracowników samorządowych” opracowanym na zlecenie Pełnomocnika Rządu ds. Reformy Administracji Publicznej,
- programy i plany nauczania niemieckich wyższych szkół administracji publicznej oraz francuskich i duńskich ośrodków szkoleniowych (nawiasem mówiąc dwie słuchaczki Studium odbyły praktykę szkoleniowo-zawodową w Danii),
- program kształcenia Krajowej Szkoły Administracji Publicznej,
- autorski program i plan nauczania obowiązujący w Pomaturalnej Szkole Samorządu i Administracji (w związku z rozlicznymi kontaktami zagranicznymi szkoły wzorowany na doświadczeniach krajów UE).

Niewątpliwie problemem był brak jednolitych standardów kształcenia pracowników administracji nie tylko w Polsce, ale także w Unii Europejskiej, w której różne kraje przyjmują różne rozwiązania. Jak się wydaje, model kształcenia w pierwszym rzędzie zdeterminowany jest istniejącymi potrzebami na rynku oraz prawnymi ramami konkretnych rozwiązań legislacyjnych. Szczególnie istotne znaczenie mają procedury formowania i awansowania pracowników służby publicznej na szczeblu krajowym, regionu i lokalnym, albowiem to przepisy uzależniające drogę awansu zawodowego urzędników od spełnienia określonych wymogów w zakresie samodoskonalenia i dokształcania wyznaczają profil instytucji szkoleniowych. Brak odpowiedniej „mocy urzędowej” dyplomów wydawanych w Studium Doskonalenia Zawodowego Pracowników Administracji był z pewnością jednym z jego mankamentów mimo tego, że po dokonaniu pierwszej oceny kształtowania się karier zawodowych absolwentów można mówić o skuteczności zastosowanego modelu.

Monitoring projektu i ewaluacja kursów

Uczestnicy Studium skierowani zostali na szkolenie przez pracodawców i wszyscy rozliczani byli z postępów w nauce. Oznaczało to dla Studium stałe monitorowanie jakości procesu dydaktycznego. Zasady monitorowania w dużej mierze oparte zostały na dotychczasowych doświadczeniach uzyskanych w ramach prowadzonego programu

PHARE: „Rozwój i szkolenia samorządów w Polsce”, tj. stosowaniu arkuszy do oceny bezpośrednich efektów oraz do oceny efektów pośrednich, tzn. tego na ile szkolenie wpłynęło na podniesienie jakości usług świadczonych przez przeszkolonych.

W projekcie zastosowano:

- ankiety ewaluacyjne kursów i wykładowców wypełniane przez uczestników szkolenia po zakończeniu każdego z przedmiotów,
- ankietę uczestnika przeprowadzoną na zakończenie szkolenia,
- bieżącą ocenę osiąganych rezultatów przez koordynatora wspólnie z prowadzącymi zajęcia,
- bieżącą analizę wyników przez Zarząd Projektu,
- okresowe spotkania koordynatora projektu ze słuchaczami.

W ankiecie ewaluacyjnej kursu i prowadzącego zajęcia pytano o:

- wagę poszczególnych tematów w percepcji uczestnika szkolenia,
- stopień opanowania wiedzy i zdobyte umiejętności,
- sposób prezentacji przedmiotu przez wykładowcę pod względem jego przygotowania merytorycznego, pedagogicznego, atrakcyjności zajęć, uzyskanych korzyści dla rozwoju zawodowego,
- efektywność metod dydaktycznych stosowanych w ramach kursu,
- sugerowane modyfikacje programowe i metodyczne na przyszłość.

W ankiecie uczestnika pytano o:

- przydatność poszczególnych części szkolenia,
- sugerowane zmiany w programie oraz w organizacji Studium,
- ocenę realizacji szkolenia jako całości,
- spełnienie oczekiwań uczestników.

Wyniki ankiet ewaluacyjnych były szczegółowo omawiane przede wszystkim przez Zarząd Projektu, ale również na spotkaniach koordynatora ze słuchaczami. Warto zaznaczyć, że wyniki te były pozytywne i wskazywały na właściwe przygotowanie kursu, jak i prowadzących. Tylko w 5 przypadkach prowadzący nie uzyskali 80% ocen bardzo dobrych. Ważniejszym jednak sprawdzianem przydatności szkoleń w rozwoju kariery zawodowej słuchaczy są ich rzeczywiste osiągnięcia po zakończeniu szkolenia. Przygotowuje się obecnie taką ocenę, której podstawą będą rozmowy ze słuchaczami i ich przełożonymi przeprowadzone na podstawie odpowiedniego kwestionariusza i w rok po ukończeniu Studium.

Trwałe efekty projektu i perspektywa jego kontynuacji

1. Opracowanie modelu doksztalcania pracowników administracji (programów, planów nauczania, metodyki nauczania, zasad współpracy z pracodawcami, materiałów

dydaktycznych itp.), który może być realizowany przez sieć ośrodków i szkół Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej, a także przez inne jednostki szkolące.

2. Wypracowanie standardów wiedzy, umiejętności i zachowań odpowiednich dla poszczególnych funkcji i ról pełnionych przez pracowników administracji, a także standardów edukacyjnych i systemu oceny potrzeb tych pracowników.
3. Dokładne rozpoznanie potrzeb szkoleniowych administracji, które może być przydatne dla stałego monitorowania skuteczności funkcjonowania pracowników oraz efektów wprowadzanych ulepszeń w ich pracy.
4. Przygotowanie grupy pracowników nowoczesnie przeszkolonych, będących czynnikiem dynamizującym urząd i zwiększającym efektywność jego działania.
5. Dostarczenie osobom odpowiedzialnym za rozwój personelu w UW, UM w Kielcach oraz UG w Zagnańsku pełnej analizy potrzeb szkoleniowych ich pracowników oraz ich aspiracji zawodowych.
6. Nawiązanie przez instytucję szkolącą stałej współpracy z pracodawcami szkolonych osób pozwalającej na ustalanie ich potrzeb, skorelowanie z nimi planów nauczania i jak najpełniejsze wykorzystanie wiedzy i umiejętności absolwentów, a nawet zaplanowanie ich kariery zawodowej.
7. Znalezienie nowych, jak się wydaje bardziej efektywnych, form współpracy pomiędzy Pomaturalną Szkołą Samorządu i Administracji a partnerami z krajów Unii Europejskiej, szczególnie z RFN, Danii i Francji, a także z organizacjami międzynarodowymi skupiającymi instytucje szkolące administrację.

W perspektywie PSSiA, uwzględniając zdobyte w trakcie realizacji projektu PHARE-TESSA doświadczenia, zamierza kontynuować tę formę dokształcania pracowników administracji jako swoistą aplikację urzędniczą dla pracowników średniego szczebla, przede wszystkim samorządowych oraz tych rządowych, których nie obejmuje ustawa o państwowej służbie cywilnej. Projekt przekazania Szkole realizacji tego zadania złożony został osobom odpowiedzialnym za szkolenie administracji podczas narady organizowanej w czerwcu br. przez Biuro Kadr, Szkolenia i Organizacji URM. Tam też, na szerokim forum, zaprezentowane zostało Studium Doskonalenia Zawodowego Pracowników Administracji jako projekt zrealizowany w ramach Programu TESSA.

Andrzej W. Kozina

Wyższa Szkoła Biznesu w Nowym Sączu

PROJEKT TESSA nr 396

ZASTOSOWANIE METOD AKTYWIZUJĄCYCH W DOSKONALENIU KADR MENEDŻERSKICH

Wstęp

Główną przesłanką podjęcia realizacji projektu była teza, iż w nauczaniu w dziedzinach zarządzania i marketingu oraz administracji publicznej w Polsce odczuwa się istotny niedostatek materiałów dydaktycznych, wykorzystujących doświadczenia praktyczne, umożliwiających wdrażanie nowoczesnych programów studiów z zastosowaniem interaktywnych technik uczenia.

W związku z tym zasadniczym celem projektu było opracowanie tego rodzaju materiałów dydaktycznych, w szczególności szeregu opisów przypadków (kejsów), a następnie ich zastosowanie podczas różnego rodzaju studiów, kursów i szkoleń z zakresu biznesu i administracji, przeznaczonych głównie dla menedżerów-praktyków.

Zajęcia dydaktyczne zmierzały do istotnego podniesienia kwalifikacji słuchaczy poprzez dostarczenie im niezbędnej i praktycznie przydatnej wiedzy specjalistycznej, doskonalenie podstawowych umiejętności kierowniczych, a także kształtowanie innowacyjnych i przedsiębiorczych zachowań oraz odpowiedniego przygotowania metodycznego do dalszego samokształcenia. W realizacji szkoleń szczególny nacisk położono więc na dostosowanie wiedzy, umiejętności i postaw słuchaczy do ich specyficznych potrzeb, wynikających z praktycznych, trudnych wymagań gospodarki rynkowej i administracji publicznej.

Doświadczenia w organizacji, realizacji i ewaluacji kursów

Projekt zmierzał do stworzenia oryginalnego „polskiego modelu kształcenia” w zakresie biznesu i administracji, z wykorzystaniem metod aktywizujących, a zwłaszcza analizy przypadków, stanowiącej światowy standard kształcenia biznesowego. Na podstawie wzorców zachodnich opracowane zostały i wdrożone plany i programy nauczania oraz opisy przypadków adekwatne do sytuacji i potrzeb naszej ekonomiki i administracji, ukierunkowane na rozwiązywanie szeregu ważnych problemów związanych z wdrażaniem mechanizmów rynkowych oraz kształtowaniem nowego modelu administracji publicznej.

Przy przygotowywaniu kursów i szkoleń korzystano z pomocy ekspertów zagranicznych z trzech ośrodków: Maastricht School of Management (Holandia), Lyngby Business College (Dania), Oregon State University-College of Business (USA). Wsparcie ze strony ekspertów obejmowało doskonalenie umiejętności wykonawców projektu w zakresie przygotowania planów, programów zajęć oraz opracowania materiałów dydaktycznych.

Dla osiągnięcia przyjętych standardów zastosowane zostały następujące poziomy oraz formy monitoringu i oceny realizacji projektu:

- 1) nadzór pracy Zarządu, Koordynatora i wykonawców projektu przez odbiorców (pracodawców i słuchaczy) celem rozpoznania i realizacji praktycznych potrzeb szkoleniowych,
- 2) nadzór metodyczny i merytoryczny Zarządu nad realizacją projektu przez wykonawców oraz kierowaniem projektem przez Koordynatora, połączony z odbywaniem regularnych spotkań i analizą raportów składanych przez Koordynatora, a dotyczących stopnia zaawansowania prac, w celu identyfikacji i eliminowania ewentualnych przeszkód i trudności,
- 3) bezpośredni, bieżący nadzór merytoryczny Koordynatora nad wykonawcami, połączony z przeglądem i odbiorem realizacji zadań cząstkowych oraz identyfikacją i eliminowaniem ewentualnych przeszkód i trudności w ich realizacji, a także udzielaniem niezbędnych porad i konsultacji,
- 4) wstępna, bieżąca i końcowa kontrola oraz ocena (i samoocena) poziomu osiągnięć słuchaczy, dokonywana przez wykonawców pod nadzorem Koordynatora,
- 5) wstępna, bieżąca i końcowa kontrola i ocena wykładowców oraz kursów przez słuchaczy pod nadzorem Koordynatora.

Monitoring działań ujętych w ramach projektu obejmował więc ich przygotowywanie, bieżącą realizację oraz ostateczne efekty. Zastosowane mechanizmy oceny były w pełni skuteczne.

W trakcie realizacji projektu pojawiły się następujące problemy, obniżające efektywność podjętych działań:

- 1) niższe niż oczekiwano zainteresowanie szkoleniami z zakresu administracji publicznej, wynikające głównie z niskiego poziomu uświadomienia potrzeb doskonalenia kwalifikacji oraz trudnych warunków funkcjonowania urzędów,
- 2) niechęć kierownictw szeregu przedsiębiorstw i instytucji do udostępnienia i publikacji informacji, niezbędnych do opracowania materiałów dydaktycznych (kejsów),
- 3) duża konkurencyjność na rynku szkoleniowym w Polsce Południowo-Wschodniej – przechwytywanie potencjalnych klientów przez inne ośrodki kształcenia, dysponujące zbliżoną tematycznie ofertą,
- 4) przeszkody organizacyjno-techniczne, związane z realizacją szkoleń bezpośrednio u klienta (trudność w ustaleniu terminów, dogodnych dla słuchaczy i wykładowców, niedostosowanie sal, konieczność przewozu sprzętu audiowizualnego itp.).

Ocena efektywności projektu

Zasadniczym rezultatem projektu jest opracowanie, opublikowanie i zastosowanie w procesie kształcenia nowoczesnych materiałów dydaktycznych, niezbędnych do zastosowania aktywizujących metod uczenia, a zwłaszcza ponad 40 kejsów, a także związane z tym unowocześnienie i adaptacja planów i programów nauczania. Efektem projektu jest więc przede wszystkim stworzenie nowych rozwiązań modelowych dotyczących kształcenia w zakresie zarządzania i administracji publicznej oraz dziedzin pokrewnych. Pozwoliło to na znaczne wzbogacenie wiedzy i umiejętności nabywanych przez studentów oraz istotne podniesienie poziomu efektywności i jakości kształcenia.

Zrealizowane zostały następujące moduły zajęć:

1. Studia podyplomowe „Zarządzanie firmą”, obejmujące zajęcia wykładowe oraz opracowanie projektów/analiz przypadków/prac dyplomowych, – w latach 1994–96 zrealizowano osiem cykli zajęć dla blisko 200 słuchaczy (jesienią br. rozpoczną się cztery kolejne cykle).
2. Szkolenie „Zarządzanie dla kierowników średniego szczebla” – 30 uczestników.
3. Zaawansowane studium dla asystentek dyrektorów dużych firm – 20 słuchaczek.
4. Trening z zakresu technik negocjacji i rozwiązywania konfliktów oraz komunikacji interpersonalnej – 20 słuchaczy.
5. Kurs z zakresu zarządzania gospodarką materiałową i magazynową – ponad 40 uczestników.
6. Szkolenie „Kierowanie własnym rozwojem” – ponad 20 słuchaczy.

Opracowano także i zaoferowano programy:

1. Studium z zakresu „Zarządzania gminą”.
2. Kursu dla kandydatów na członków rad nadzorczych prywatyzowanych przedsiębiorstw.
3. Szkolenia z zakresu zarządzania i dziedzin pokrewnych dla bezrobotnych.
4. Kursu dla sekretarek.
5. Kursu z zakresu zarządzania dla menedżerów-dziennikarzy.

Do pozostałych działań o charakterze pomocniczym zrealizowanych w ramach projektu należały:

1. Dobór, zakup oraz adaptacja sprzętu audiowizualnego i komputerowego, a także oprogramowania, niezbędnych do opracowania materiałów dydaktycznych i realizacji zajęć.
2. Selekcja i zakup książek, podręczników i innych materiałów dydaktycznych.

Projekt realizowało kilkadziesiąt osób – autorów programów i planów zajęć, materiałów dydaktycznych oraz wykładowców, pochodzących z WSB-NLU w Nowym Sączu i innych instytucji, współpracujących przy realizacji projektu, przede wszystkim Akademii Ekonomicznej w Krakowie. Ponadto wykonawcy projektu współpracowali z szeregiem innych instytucji, głównie przedsiębiorstw i urzędów, w których były prowadzone kursy i szkolenia oraz prace empiryczne, niezbędne do opracowania kejsów.

Do celów oceny i doskonalenia efektywności kształcenia wykorzystano wymienione w poprzednim punkcie narzędzia monitoringu projektu. W efekcie ich zastosowania na bieżąco dokonywano niezbędnych modyfikacji planów szkoleń, programów zajęć, metod nauczania, materiałów szkoleniowych oraz obsady etatowej. Podczas analizy i usprawniania działań stosowano głównie kryteria merytoryczne (dydaktyczne) i ekonomiczne (rachunek nakładów i efektów).

Podjęto następujące działania rozpowszechniające efekty realizacji projektu:

1. Publikacja opracowanych materiałów dydaktycznych, a zwłaszcza planów i programów nauczania, skryptów i kejsów (zob. poniższy wykaz).
2. Wymiana materiałów dydaktycznych z innymi szkołami biznesu w kraju i za granicą oraz ich sprzedaż.
3. Publikacja monografii i artykułów w periodykach specjalistycznych, obejmujących doświadczenia zdobyte przez wykładowców.
4. Organizacja konferencji i seminariów, prezentujących efekty projektu z udziałem wykonawców projektu, pracodawców, ekspertów i wykładowców z innych szkół biznesu, a także inne formy wymiany doświadczeń, takie jak konsultacje, wizytacja zajęć, dyskusje – w szczególności zorganizowane zostały:
 - * Seminarium na temat „Analiza przypadku w nauczaniu zarządzania” – Nowy Sącz, 4 lutego 1995 r. – ponad 60 uczestników,
 - * Konferencja „Zastosowanie metod aktywizujących w nauczaniu zarządzania firmą i administracją publicznej” – Krynica, 6–7 stycznia 1996 r. – ponad 80 uczestników.

Podsumowanie

Reasumując należy stwierdzić, iż realizacja projektu umożliwiła:

- 1) udoskonalenie wiedzy i umiejętności wykładowców w zakresie nowoczesnej metodyki nauczania,
- 2) publikacje w formie skryptów, monografii i artykułów itp.,
- 3) wzbogacenie zasobów bibliotecznych o nowoczesne skrypty, książki, podręczniki i inne materiały dydaktyczne,
- 4) unowocześnienie wyposażenia Szkoły w środki audiowizualne oraz sprzęt komputerowy i oprogramowanie.

Realizacja projektu przyczyni się więc w istotnym stopniu do unowocześnienia procesu nauczania w WSB-NLU w Nowym Sączu, w tym programów i planów zajęć, metod i środków kształcenia, a także podniesienia kwalifikacji wykładowców.

Do szeregu innych, pośrednich korzyści z realizacji projektu należy zaliczyć:

- 1) wzmocnienie dotychczasowych oraz nawiązanie nowych kontaktów z krajowymi i zagranicznymi ośrodkami doskonalenia menedżerów oraz szkołami biznesu i administracji publicznej, a zwłaszcza z ekspertami w dziedzinie nowoczesnego kształcenia, związane z wymianą doświadczeń dydaktycznych, organizacją konferencji i seminariów,

- 2) ściślejszą integrację Szkoły z praktyką gospodarczą i administracyjną, a zwłaszcza z lokalnymi przedsiębiorstwami, urzędami i innymi instytucjami, wzmocnienie więzi kadry z menedżerami, przedsiębiorcami i pracownikami administracji publicznej oraz związane z tym wzbogacenie i poszerzenie zakresu działalności badawczej, szkoleniowej i konsultingowej,
- 3) lepszą promocję i ukształtowanie odpowiedniego image Szkoły w środowisku biznesu i administracji publicznej, a co za tym idzie zwiększenie zainteresowania studiami oraz większy nabór studentów,
- 4) otwarcie nowych możliwości zatrudnienia dla absolwentów, zwiększenie ich siły przebicia w środowisku, stworzenie możliwości współpracy z potencjalnymi pracodawcami poprzez realizację wspólnych prac badawczych, odbywanie staży i praktyk zawodowych, zawieranie kontraktów, stypendia fundowane itp.,
- 5) pozyskanie środków finansowych na dalszą realizację działań podjętych w ramach projektu (samozasilanie) oraz kolejne przedsięwzięcia zmierzające do udoskonalenia procesu dydaktycznego, co będzie efektem realizacji wcześniej wymienionych celów.

Konferencje, seminaria, sympozja

IV Statutowy Zjazd Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

Warszawa, 15.06.1996 r.

Cele Zjazdu:

1. Sprawozdanie władz Stowarzyszenia z działalności za ubiegłe cztery lata.
2. Nakreślenie głównych kierunków działalności do 2000 roku.
3. Dokonanie zmian w Statucie Stowarzyszenia.
4. Wybór władz Stowarzyszenia na następną kadencję.

W sprawozdaniu Zarządu Głównego SOP przedstawione zostały najważniejsze osiągnięcia:

- SOP prowadzi 37 szkół niepublicznych, w tym dwie szkoły wyższe na poziomie licencjatu o wielu unikalnych specjalnościach,
- kursy zawodowe,
- współuczestniczy w wydawaniu czasopism „Pedagogika Pracy” i „Edukacja Dorosłych”,
- współorganizuje liczne konferencje o charakterze krajowym i międzynarodowym w Polsce i za granicą, m.in. Sympozjum Europejskich Organizacji Wolontarystycznych (ESVA).

Stowarzyszenie jest sygnatariuszem Karty o współpracy organizacji oświatowych zajmujących się oświatą dorosłych.

Komisja rewizyjna SOP uznała działalność Zarządu Głównego za prawidłową i zaleciła Zjazdowi udzielenie absolutorium.

W nawiązaniu do przyjętej na poprzednim Zjeździe deklaracji programowej i planu działalności Zjazd podjął uchwałę o głównych kierunkach pracy do dwutysięcznego roku.

Wskazano, że Stowarzyszenie powinno kontynuować działalność na coraz wyższym poziomie we wszystkich sferach edukacji dorosłych. W działalności oświatowej szczególnie istotne są prace, które służą przeciwdziałaniu bezrobociu i szerokiej orientacji oraz poradnictwu w tym zakresie.

Stowarzyszenie powinno według uchwały Zjazdu w dalszym ciągu utrzymywać korzystne wielostronne kontakty z zagranicą oraz organizacjami krajowymi przez podejmowanie dwustronnych i wielostronnych form współpracy. Działalność wydawnicza powinna być rozszerzana, jeżeli będzie służyć konkretnym środowiskom oświatowym.

Uchwała zawiera też zalecenie rozbudowy organizacji na terenie dalszych województw i w dotychczasowych regionach.

Zjazd dokonał zmian w statucie, które mają odpowiadać wymaganiom przyszłości. Wybrano nowe władze Stowarzyszenia w następującym składzie:

I. Zarząd Główny:

1. Alankiewicz Tadeusz	Czł. Zarządu
2. Cholajda Zbigniew	Czł. Zarządu
3. Dobkowski Stanisław	Czł. Zarządu
4. Duczmal Marian	Czł. Prezydium
5. Gabryś Jadwiga	Czł. Zarządu
6. Gworys Wiesław	Czł. Zarządu
7. Jóskowski Tadeusz	Czł. Zarządu
8. Kaczmarek Józef	Czł. Zarządu
9. Kaczor Stanisław	Wiceprezes
10. Kaliszuk Alicja	Czł. Zarządu
11. Kuźmiński Zbigniew	Prezes
12. Lang Wanda	Sekr. Generalny
13. Pacholczyk Irena	Czł. Zarządu
14. Patora Roman	Czł. Prezydium
15. Stark Antoni	Skarbnik
16. Strutyński Michał	Czł. Zarządu
17. Waclawska Daniela	Czł. Zarządu
18. Witosz Zofia	Czł. Zarządu
19. Zaniewski Zbigniew	Wiceprezes

II. Główna Komisja Rewizyjna

1. Dutkiewicz Krystyna	Przewodnicząca
2. Oczachowski Marian	Wiceprzewodniczący
3. Kamiński Grzegorz	Sekretarz
4. Morawski Tomasz	Członek
5. Nawelski Jan	Członek

III. Główny Sąd Koleżeński

1. Wróbel Danuta	Przewodnicząca
2. Jachna Krystyna	Wiceprzewodnicząca
3. Szczepańska Janina	Sekretarz
4. Gracz Jan	Członek
5. Jarosz Elżbieta	Członek

Zbigniew Kuźmiński

Kształcenie ustawiczne jako współczesna strategia edukacyjna. Nowe tendencje w andragogice

Szczecin, 7–9.11.1995 r.

Konferencja zgromadziła ludzi oddanych sprawom oświaty dorosłych z Niemiec i Polski. Łącznie wzięło w niej udział 70 osób, w tym uczeni: prof. Tadeusz Aleksander, prof. Kazimierz Jaskot, prof. Józef Kargul, prof. Józef Półturzycki, prof. Władysław Sanocki, prof. Anna Wesołowska. Stronę niemiecką reprezentowali m.in.: prof. Karin Lück, prof. Thomas Vogel, prof. Walter Fekl oraz znani organizatorzy oświaty dorosłych – Ewa Przybylska, Norbert Greger, Elizabeth Paschke.

Współdziałanie Polaków i Niemców w dziedzinie oświaty dorosłych ma wymiar polityczny, naukowy i historyczny. Zbliża ludzi obydwu narodów choć z odmiennych kręgów kulturowych, pozwala na wzajemne poznanie i wspólną pracę działaczy i naukowców z dziedziny oświaty dorosłych. Jest to ważne zwłaszcza na obszarze polsko-niemieckiego przygranicza, gdzie niezbędne są wzmożone wysiłki w ramach oświaty dorosłych na rzecz rozwiązywania trudnych problemów współczesności, łagodzenia konfliktów lokalnych, skutków kryzysów ekonomicznych, zapewnienia mieszkańcom poczucia bezpieczeństwa i godziwych warunków życia.

W swoich wystąpieniach polscy i niemieccy andragodzy poruszali tematy związane z programami i kierunkami kształcenia: zawodowego, kulturalnego, politycznego i językowego. Debatowano o takich metodach kształcenia, które najbardziej efektywnie umożliwiają oddziaływanie na uczestników procesów edukacyjnych. W kontekście kształcenia zawodowego m.in. przedstawiona została idea firm symulacyjnych, od lat popularna w krajach zachodnich, obecnie wprowadzana również i w Polsce. Gry planowe i symulacyjne – jako szczególne odmiany stosowanych od dawna w Polsce metod aktywizujących – pojawiają się również w rozważaniach na temat możliwości efektywnego kształcenia politycznego i obywatelskiego, których treści wymagają nowego zrozumienia po obu stronach granicy.

W referatach mowa była o polityce oświatowej obydwu państw, o konieczności badań nad oświatą dorosłych, o nowym rozumieniu roli i zadań nauczyciela dorosłych, relacjach międzyludzkich w procesie kształcenia i innych problemach, których naświetlanie musi odbywać się w dialogu między teoretykami i praktykami oświaty dorosłych.

Konferencja potwierdziła, iż na wiedzę andragogiczną istnieje i w Polsce i w Niemczech duże zapotrzebowanie. Ważne jest i to, że poziom wymagań i krytycyzm wobec myśli andragogicznej i oferty edukacyjnej oświaty dorosłych stale wzrasta. Materiały z konferencji w Szczecinie wydano pod red. Ewy Przybylskiej i Kazimierza Jaskota.

Szczecin 1996, Wyd.: TWP Oddział Regionalny w Szczecinie; Instytut Pedagogiki WSP TWP w Szczecinie; Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych – Biuro Koordynacyjne we Frankfurcie n. Odrą.

Stanisław Karaś

Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych

Kraków, 23–25.04.1996 r.

Konferencję zorganizowano z okazji 50-lecia Zakładu Pedagogiki Dorosłych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Zgromadziła ona przedstawicieli podobnych jednostek organizacyjnych wszystkich ważniejszych ośrodków andragogicznych w Polsce oraz Niemczech.

Referat wprowadzający wygłosił prof. Tadeusz Aleksander nt. „50 lat działalności Zakładu Pedagogiki Dorosłych UJ”. Przedstawił historię Zakładu przez konkretne dokonania jego pracowników. Kreślił jednocześnie przyszłość i potrzeby kontynuacji badań wraz z innowacjami. Inne referaty naświetliły aktualne problemy i prognozy andragogiki. Nurt tendencji rozwoju oświaty dorosłych był szczególnie żywy. Wskazywano też na priority w andragogice polskiej i niemieckiej, co prowadziło do wniosku o

możliwości i potrzebie współdziałania w badaniach i wymianie informacji.

Jeżeli przyszłość andragogiki, to nie mogło zabraknąć rozważań o stanie i możliwości kształcenia kadr andragogicznych. Nie jest z tym najlepiej. Podobnie jak w całej pedagogice zauważa się dość znaczną lukę pokoleniową wśród andragogów. Szkoda, że zbyt mało wskazywano na własne zaniedbania, w tym na nie zawsze dobry klimat współdziałania zamiast niezdrowej konkurencji.

Podobnie mało miejsca znalazła na konferencji problematyka wiejska. Jedyne prof. E. Prokop z Uniwersytetu w Regensburg zajął się tymi zagadnieniami w nawiązaniu do własnych badań. Nie spotkało się to jednak ze zbyt wielkim odzewem. Nie jest to dobry sygnał dla przyszłości. Przecież w Polsce ponad jedna trzecia ludzi żyje i pracuje na wsi.

Bardzo interesująca dyskusja dotyczyła problemów prawdy, w tym prawdy absolutnej i prawa orzekania o tym, kto jest moralny, a kto nie. Wywołana została ostatnim z wygłoszonych referatów przez prof. F. Adamskiego z UJ na temat „Edukacja dorosłych w odkłamywaniu społecznej rzeczywistości”. Był to rzeczywiście spór o kwestie podstawowe w naszym życiu i być może najciekawszy element konferencji.

Organizatorzy konferencji zapowiedzieli wydanie materiałów uzupełnionych tekstami z dyskusji oraz dodatkowymi przemyśleniami.

Stanisław Kaczor

Kierunki zmian w zatrudnieniu i bezrobociu – szanse i zagrożenia – w perspektywie końca XX i początku XXI wieku

Rynia k. Warszawy, 17-18.06.1996 r.

Organizatorzy konferencji: Krajowy Urząd Pracy, Komitet Problemów Pracy i Polityki Społecznej PAN, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Głównym celem konferencji było omówienie szans zwiększenia racjonalnej polityki zatrudnienia i wypracowanie rekomendacji aktywnego przeciwdziałania bezrobociu w Polsce.

Wygłoszono referaty :

Andrzej Karpiński: Elementy prognoz zatrudnienia do 2010 r.

Mieczysław Kabaj: Problemy koordynacji polityki kształcenia z potrzebami gospodarki. Metoda monitoringu zawodów deficytowych i nadwyżkowych. Zdzisław Fedorowicz: Polityka finansowa państwa ważną podstawą kształtowania rynku pracy i aktywnej walki z bezrobociem.

Waldemar Warlikowski: Rola ZDZ w rozwiązywaniu problemów rynku pracy ze szczególnym uwzględnieniem aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu.

W wyniku dyskusji wyłoniły się zagadnienia, na które należy zwrócić szczególną uwagę:

- konieczność programowania działań;
- systematyczne dostosowanie struktur organizacyjnych do zmieniających się warunków;
- troska o wysoką jakość kształcenia;

- monitoring rynku pracy i potrzeb oświatowych w regionach;
- ukierunkowanie oferty oświatowej na zawody deficytowe;
- humanizacja kształcenia zawodowego.

Komunikat ZG ZZDZ Nr 6/1996

Jubileusz 50-lecia Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego

Warszawa, 27.06.1996 r.

Uroczyste posiedzenie władz statutowych Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego było okazją do przypomnienia historii, rozwoju i zarysowania planów na przyszłość stowarzyszenia.

Prekursorem Związku ZDZ była powołana do życia przed 50 laty, w 1946 roku, Centrala Naukowych Instytutów Rzemieślniczych Rzeczypospolitej Polskiej, która przekształcona została w Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła, a następnie w 1962 roku w Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Podstawowy cel statutowy Związku ZDZ, jakim jest udział w realizacji programu edukacji narodowej w zakresie oświaty i wychowania oraz kształcenia, doksztalcania i doskonalenia kwalifikacji zawodowych pracowników gospodarki narodowej jest wypełniany przez 29 Zakładów Doskonalenia Zawodowego, które stanowią sieć ośrodków doskonalenia zawodowego, szkół, warsztatów szkoleniowych obejmujących cały

kraj. Oprócz kontynuacji tradycyjnych kierunków szkolenia, tj. krawcowych, fryzjerów, spawaczy, palaczy oraz osób przewożących materiały niebezpieczne itp. Zakłady kształcą w takich specjalnościach, jak np.: zarządzanie, marketing, księgowość, bankowość, agroturystryka, lider robót publicznych.

Dzisiaj ZZDZ to:

- 29 Zakładów Doskonalenia Zawodowego;
- 350 ośrodków kształcenia w całym kraju;
- 6 firm symulacyjnych;
- 224 szkoły ponadpodstawowe i policealne oraz Wyższa Śląska Szkoła Zarządzania w Katowicach;
- 10 agencji pośrednictwa pracy;
- 108 warsztatów szkoleniowych;
- 300 zawodów i specjalności w kształceniu kursowym;
- 22 000 uczniów szkół różnych typów;
- 329 000 słuchaczy kursów rocznie;
- 1050 etatowych nauczycieli i instruktorów;
- tysiące osób współpracujących;
- własny bank programów nauczania;
- punkty informacji i poradnictwa zawodowego.

Podczas posiedzenia wiele osób wyróżniających się w pracy uhonorowano odznaczeniami państwowymi, resortowymi oraz związkowymi. Na ręce prowadzącego posiedzenie Przewodniczącego Krajowej Rady ZZDZ Andrzeja Piłata wpłynęło wiele listów gratulacyjnych od urzędów państwowych i instytucji współpracujących ze Związkiem.

Alicja Sadłowska

Konferencja podsumowująca wyniki Programu TESSA

Międzyzdroje, 16–17.09.1996 r.

Organizatorzy: Biuro Koordynacji Programu TESSA, Centrum Szkoleniowe Fundacji Rozwoju Demokracji Lokalnej w Szczecinie.

Cele konferencji:

- prezentacja dorobku i wymiana doświadczeń instytucji szkolących w dziedzinach o znaczeniu strategicznym;
- przedstawienie wyników osiągniętych w trakcie realizacji grantów Programu TESSA;
- ocena dorobku i upowszechnianie ofert szkoleniowych poszczególnych grantobiorców;
- podsumowanie projektów realizowanych w ramach Programu;
- określenie kierunków i zadań wymagających kontynuacji po zakończeniu Programu TESSA;
- przygotowanie materiałów do sporządzenia raportu końcowego z realizacji Programu TESSA.

Profile kształcenia w zakresie przedsiębiorczości i zarządzania małymi firmami

Łódź, 23.09.1996 r.

Seminarium organizują: Uniwersytet Łódzki, Biuro Koordynacji i Kształcenia Kadr, Społeczna Wyższa Szkoła

Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Wojewódzki Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli w Łodzi i Wojewódzki Urząd Pracy w Łodzi w ramach Programu TESSA.

Cele seminarium:

- wymiana doświadczeń;
- prezentacja programów w zakresie kształcenia umiejętności myślenia i działania przedsiębiorczego;
- określenie roli i funkcji różnych źródeł informacji w stymulacji procesów edukacyjnych przedsiębiorców i menedżerów.

EDU '96

Międzynarodowa Giełda Środków Dydaktycznych dla Szkolnictwa Zawodowego – nowe założenia

Warszawa, 25–27.09.1996 r.

Giełda organizowana jest po raz piąty przez Pracownię Doskonalenia Nauczycieli CODN i będzie przebiegać pod hasłem *UCZYĆ INACZEJ*. Temu tematowi podporządkowane będą ekspozycja i cykl seminariów. Cele Giełdy:

- zainspirowanie nauczycieli do tworzenia, upowszechniania i wykorzystywania materiałów i środków dydaktycznych w procesie nauczania;
- wymiana informacji i doświadczeń związanych z materiałami i środkami dydaktycznymi dla szkolnictwa zawodowego;

- umożliwienie zakupu i sprzedaży eksponowanych materiałów.

Nowoczesna technika w kulturze, nauce i oświacie * komputery – audio – wideo – TVsat – multimedia – infostrady*

Tarnów, 24–26.10.1996 r.

Organizatorzy IV Ogólnopolskiej Konferencji Naukowej: Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Rzeszowie, Kuratorium Oświaty w Tarnowie, Tarnowska Szkoła Biznesu, Tarnowska Agencja Rozwoju Regionalnego SA

Cele konferencji:

- omówienie kierunków zastosowań komputerów, sprzętu audio-wideo, TVsat, multimediiów i infostrad w kulturze, nauce i oświacie;
- prezentacja możliwości tych mediów w badaniach naukowych;
- podjęcie problematyki roli dostępnych mediów w przemianach edukacyjnych i kulturowych – cele i wartości;
- przedstawienie możliwości wykorzystania komputerów i elektronicznych środków przesyłania informacji w zarządzaniu instytucjami kultury, nauki i oświaty;
- wymiana doświadczeń warsztatowych.

Przewidziana jest wystawa najnowszego sprzętu komputerowego, audio, wideo, multimedialnego i kserograficznego.

Co warto przeczytać

Wielokulturowość nowoczesnych społeczeństw

Brunon Bartz, Wydawnictwo ITeE, Radom 1996, s. 320

Ludzie światli powinni zdawać sobie sprawę z tego, że procesy migracyjne niezależnie od woli polityków i nie zawsze zgodnie z obowiązującym systemem prawnym będą się nasilały. Procesy te, jak można sądzić, przebiegać będą z coraz większą siłą również w innych krajach, zwłaszcza Europy Środkowej i Wschodniej. Jest to sprawa bardzo ważna, jeżeli weźmiemy pod uwagę umiędzynarodowienie się regionalnych problemów, takich jak: przeludnienie, katastrofy ekologiczne, niesprawiedliwość społeczna, ale także równoczesną apoteozę interesów narodowych i tak często źle pojmowany patriotyzm. W tych warunkach nieodzownym stać się może stworzenie sytuacji dla rozwoju nauki, której celem będzie porozumienie między członkami wieloetnicznych społeczeństw.

Wraz z nasileniem się procesów migracyjnych z coraz większą mocą następować będzie swoisty „*transfer*” różnych norm kulturowych, tradycji, wzorów zachowania. Prezentowane przez ludność

napływową wzorce będą zderzać się z tymi, które kultywuje ludność tubylcza. Prowadzić to może do różnego rodzaju konfliktów, nieporozumień, a w konsekwencji do niezасłużonej i brzemiennej w skutki izolacji przybyszów z innych krajów. Dychotomiczny podział na „*nasze*” i „*obce*” może stać się zarzewiem aktów przemocy, może wykształcać postawy nacjonalistyczne, a nawet rasizm.

Omawiana tu praca ukazuje tło tworzenia się i potrzebę wielokulturowego wychowania społeczeństwa w klasycznych krajach migracji Europy Zachodniej i Północnej. Jest to ambitna próba ukazania tak ważkich problemów społecznych, jakie powodowane są nasilającymi się procesami migracyjnymi. Autor adresuje swoją pracę do aktualnych i przyszłych pedagogów, pracowników opieki społecznej i innych instytucji zajmujących się integracją migrantów. Dodajmy, że jako dzieło mające także charakter socjologiczny, może być ono zalecane studentom socjologii, nauk społecznych oraz studentom administracji państwowej. Można je wykorzystać do dyskusji o tworzeniu polskiej szkoły przyszłości, choćby po to, aby uniknąć błędów popełnionych przez innych.

Kazimierz Stojek

Wprowadzenie do andragogiki

Tadeusz Wujek, Wydawnictwo ITeE, Radom 1996

Omówiono dotychczasowy dorobek teoretyczny i badawczy w dziedzinie edukacji dorosłych na tle wyzwań współczesnej cywilizacji. Przedstawiono podstawy psychologiczne rozwoju dorosłych i ich aktywność edukacyjną w różnych kręgach społecznych. Ukazano andragogikę w kontekście innych nauk z nią współdziałających oraz jej metodologiczne dylematy rozwoju. Przekazano wiedzę niezbędną do działań na rzecz lepszego funkcjonowania systemu oświaty dorosłych i do pełniejszego zrozumienia rzeczywistości edukacyjnej dorosłych.

Książka jest adresowana do pracowników naukowych, studentów, organizatorów i nauczycieli oświaty dorosłych.

Liceum techniczne

Pod redakcją Janusza Moosa
ITeE Radom, Wojewódzkie Centrum
Kształcenia Praktycznego, Łódź, 1996,
s. 615

Książka jest podręcznikiem niezbędnym nauczycielowi do przygotowania i prowadzenia zajęć dydaktycznych w liceum technicznym.

Omówiono organizację procesu modelowania kształcenia, założenia programowo-organizacyjne, projektowanie procesu nauczania-uczenia się, strukturę dokumentacji.

Nauczyciel znajdzie w opracowaniu informacje o metodach stymulujących aktywność intelektualną ucznia, narzędziach pomiaru dydaktycznego oraz środkach wspomagających proces nauczania-uczenia się. Wskazano możliwości dalszego doskonalenia nauczycieli liceum technicznego.

Konstruowanie i ocena podręczników (wybrane problemy metodologiczne)

Józef Skrzypczak, Wydawnictwo ITeE, Radom; Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań 1996

Praca jest pierwszą, nie tylko w Polsce, obszerną monografią podejmującą w sposób kompleksowy problematykę podstaw konstruowania i oceny podręczników różnych typów, odmian i rodzajów. Przedmiotem zainteresowania prezentowanej pracy są także, obok tradycyjnych odmian podręcznika, wprowadzane współcześnie coraz szerzej tak zwane podręczniki obudowane, audiowizualne i elektroniczne. Adresatami monografii są wszyscy zainteresowani problematyką podręcznikową: pedagodzy, nauczyciele i potencjalni autorzy podręczników oraz studenci przede wszystkim kierunków pedagogicznych i nauczycielskich.

Testy i sprawdziany z rysunku technicznego

Halina Cieślak, Wydawnictwo ITeE, Radom

Jest to podręcznik dla nauczycieli prowadzących zajęcia dydaktyczne z rysunku technicznego w szkołach zawodowych i liceach technicznych o wszystkich profilach. Treści w nim zawarte są niezbędną pomocą podczas opracowywania sprawdzianów osiągnięć szkolnych uczniów.

Ukazano analizę teoretyczną tworzenia zadań testowych, dotyczącą:

- funkcji kontroli i oceny w procesie nauczania-uczenia się,
- metody kontroli i oceniania uczniów,
- całego zakresu zagadnień związanych z przygotowaniem i konstruowaniem zadań testowych o różnych rozwiązaniach strukturalnych ze szczegółową i pełną klasyfikacją zadań testowych.

Autorka przedstawiła także przykładowe testy lekcyjne i tematyczne dotyczące różnych działów programowych z rysunku technicznego.

Rynek Pracy

Nr 5/96

Kowalska A., Witkowski J.: Losy zawodowe absolwentów na podstawie badania aktywności ekonomicznej ludności, s. 11–34.

Padowicz W.: Prognozowanie zatrudnienia absolwentów, s. 35–45.

Sroczyński W.: Edukacja ustawiczna a rynek pracy, s. 51–56.

Nr 6/96

Fiszerowicz D.: Projekt Rozwoju Małej Przedsiębiorczości TOR 10, s. 9–15.

Skrzypek J.: Instytucje wspierania przedsiębiorczości a urzędy pracy, s. 16–23.

Nr 7/96

Karpiński A.: Perspektywy zmian na rynku pracy w okresie do 2010 roku, s. 9–33.

Smoleński S., Mitlewski Z.: Postawy i oczekiwania bezrobotnych pracobiorców na lokalnym rynku pracy, s. 51–60.

Truszkowska A.: Polityka państwa wobec regionalnych i lokalnych rynków pracy, s. 61–74.

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 2/96

Gęsicki J.: Polityka edukacyjna a rynek pracy. Problemy, podmioty, rozwiązania, s. 7–13.

Kwiatkowski S.M.: Kształcenie ogólne w średnich szkołach zawodowych, s. 14–23.

Komar W.: Praca, człowiek i edukacja zawodowa czasu transformacji. W stronę cywilizacji eutyfronicznej, s. 24–38.

Suchy S.: Potrzeby w zakresie kształcenia zawodowego i szkolenia młodzieży bezrobotnej w kontekście rynku pracy, s. 39–50.

Organizacja i funkcjonowanie systemu edukacji dorosłych w opinii kuratorów i dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego, s. 51–60.

Piwowarski R.: Analiza ilościowa kształcenia dorosłych w Polsce, s. 61–73.

Szkoła Zawodowa

Nr 4/96

Plewka Cz.: Założenia i doświadczenia z 3-letniej działalności Zachodniopomorskiego Centrum Edukacyjnego w Szczecinie, s. 12–20.

Zawłocki I., Niewiadomski K., Makles E.: Wstępna ocena funkcjonowania liceów technicznych w opinii nauczycieli i uczniów, s. 28–30.

Symela K.: Otwarte i elastyczne kształcenie zawodowe, s. 30–32.

Nr 5/96

Denek K.: Ujmowanie celów edukacji zawodowej w skali makro i mikro, s. 7–10.

Dyrektor Szkoły

Nr 7–8/96

Pawłowski K.: O reformie szkolnictwa zawodowego, s. 43–44.

Priebe B.: Rozwój organizacyjny a wewnętrzne doskonalenie nauczycieli, s. 53–55.

Edukacja Dorosłych Kwartalnik Towarzystwa Andragogicznego

Nr 2/96

Milewski M.: Andragogika – dyscyplina bez przedmiotu badań, s. 9–20.

Czerniawska O.: Dylematy andragogiki, s. 21–26.

Aleksander T.: Społeczne uzasadnienie konieczności edukacji dorosłych, s. 27–34.

Kargul J.: Źródła i tendencje rozwojowe edukacji dorosłych, s. 35–42.

Banach Cz.: Pozaszkolna (nieszkolna) edukacja dorosłych wobec transformacji systemowej w Polsce, s. 43–54.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Nr 3/1996

BIBB-Positionen zu aktuellen Herausforderungen in der beruflichen Bildung. **Stanowisko BIBB wobec aktualnych problemów kształcenia zawodowego.** s. 3–8.

Müller K., Schaarschuch A.: Das Entwicklungspotential des dualen Systems. **Rozwój potencjału systemu dualnego.** s. 9–13.

Feller G.: Ausbildungsabschluß an der Berufsfachschule - was bringt das? Absolventen gaben Auskunft. **Efekty szkoleniowe technicznych szkół zawodowych.** s. 21–28.

Buschhaus D.: Neue technische Ausbildungsberufe in der Wasserwirtschafts- und Straßenbauverwaltung. **Nowe rozwiązania w kształceniu na kierunkach administracja gospodarki wodnej i budownictwa drogowego.** s. 29–34.

Zimmer G.: Perspektiven der beruflichen Weiterbildung in Deutschland. **Perspektywy kształcenia zawodowego w Niemczech.** s. 35–40.

Tuschke H., Ulrich J.G., Westhoff G.: Beschäftigungschancen von ostdeutschen Fachkräften in ersten Jahr nach Ausbildungsabschluß. **Szanse zatrudnienia wschodniemieckiej siły roboczej w pierwszym roku po ukończeniu szkoły.** s. 46–47.

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, Seminaaria, 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:

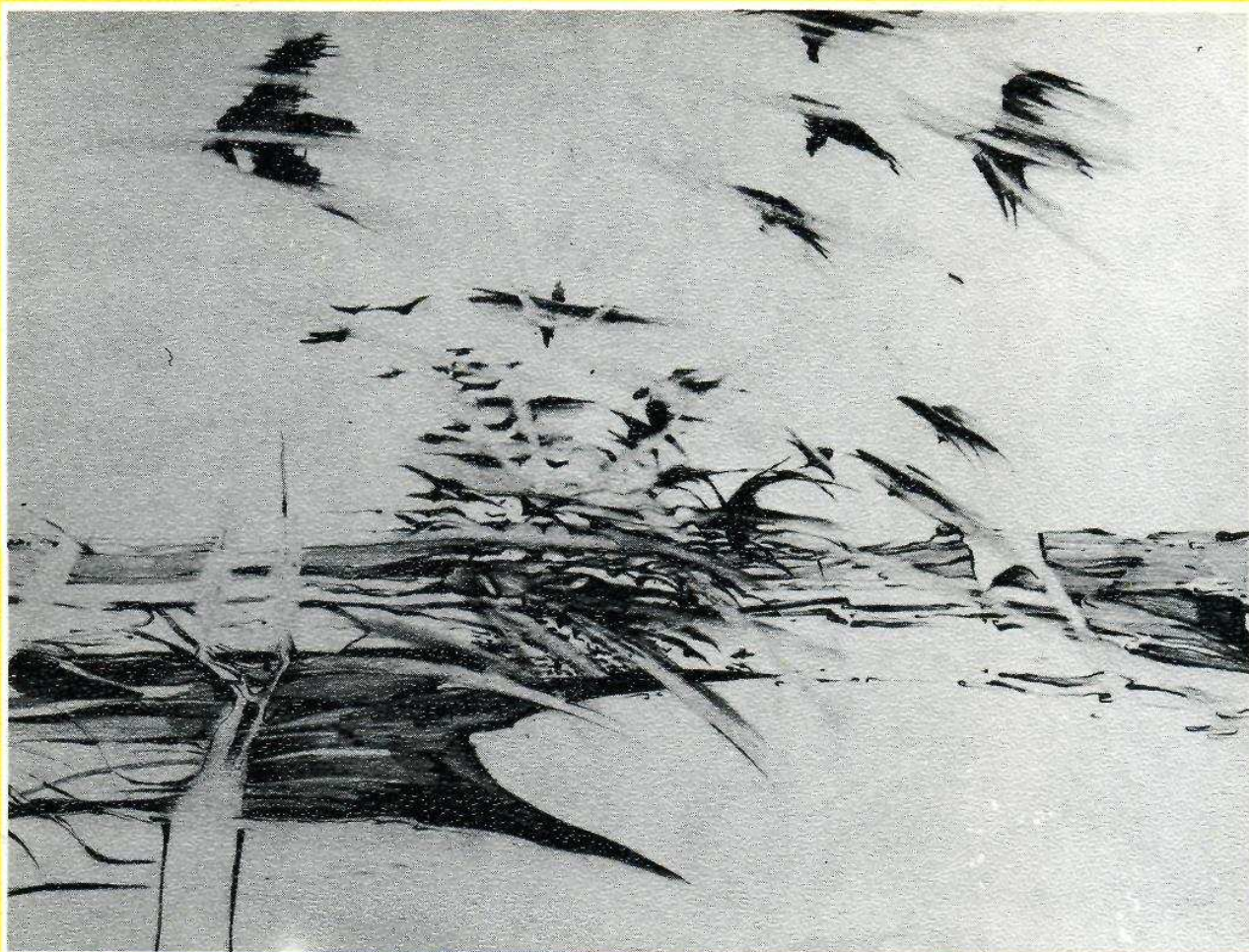
Wydawnictwo ITeE

ul. K. Pułaskiego 6/10, 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



Bożena Popławska – *Lot nad skarpą* (fragment) – ołówek, papier. Solec n. Wisłą



Bożena Popławska – *Impresja* (fragment) – ołówek, papier. Solec n. Wisłą

Wystawa pastelii Bożeny Popławskiej „Radom i Ziemia Radomska”.
Instytut Technologii Eksploatacji, wrzesień – październik 1996 r.