

EDUKACJA DOROSŁYCH

4(15)/96

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK

4/96

WPROWADZENIE DO ANDRAGOGIKI

Pod redakcją
Tadeusza Wujka



Podręcznik akademicki

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

4(15)/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, mgr Andrzej Kirejczyk, mgr Zbigniew Kuźmiński, mgr Andrzej Piłat, prof. dr hab. Igor P. Smirnov, prof. dr hab. Tadeusz Wujek, dr Edward P. Piotrkowski

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Adam Rybakiewicz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław Suchy, Joanna Iwanowska, Krystyna Wierszycka

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. 442-41 w. 245
fax 44765

344. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

KOMENTARZ

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

**KSZTAŁCENIE
I SZKOLENIE
W DZIEDZINACH
O ZNACZENIU
STRATEGICZNYM
– PHARE TERM**

**STOWARZYSZENIE
KADRY ZARZĄDZAJĄCEJ
W REFORMOWANIU
EDUKACJI – PHARE TERM**

**KSZTAŁCENIE KURSOWE,
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA**

CO WARTO PRZECZYTAĆ

EDUKACJA
DOROSŁYCH
4(15)/96

KOMENTARZ 7

Henryk Bednarczyk: O założeniach polityki edukacyjnej państwa 7

**PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE** 9

Wiesław Sikorski: W poszukiwaniu nowej jakości w edukacji
dorosłych 9

Paul Orly: Rozwiązywanie problemów w „uczącej się organizacji”
(na przykładzie francuskich przedsiębiorstw przemysłowych)..... 15

Waldemar Warlikowski: Historia i dzień dzisiejszy Związku i
Zakładów Doskonalenia Zawodowego 21

Bernard Buck: Wyzwania kwalifikacyjne w krajach partnerskich i
członkowskich Unii Europejskiej 25

Natalia E. Aftasjewa: Teoretyczne metody modelowania planu
zajęć z informatyki 29

Władimir W. Masłow: Wybrane zagadnienia realizacji idei
kształcenia ustawicznego 33

Wiesław Żardecki: Z badań nad kulturą teatralną dorosłych
odbiorców teatru 36

**KSZTAŁCENIE I SZKOLENIE W DZIEDZINACH O
ZNACZENIU STRATEGICZNYM – PHARE TESSA** 43

Hanna Mizgajska: Warsztaty zarządzania małą i średnią firmą 43

Edward Majewski: MBA „Zarządzanie w agrobiznesie” –
możliwości i zagrożenia 46

Teresa Olechowska: Centrum multimedialne – sukces czy porażka ..	50
Irena Baranowska: „Pomiary fizyczne” – nowa specjalność na studiach technicznych	54
Jacek Nowak: Studium menedżerskie dla pracowników administracji publicznej	56
Krystyna Gawlikowska-Hueckel: Studium Podyplomowe: Dostosowanie gospodarki polskiej do Unii Europejskiej	58
Włodzimierz Olszewski: Ewaluacja kursu „Nowoczesny pracownik administracji”	60
Hanna Komorowska, Anna Murkowska: Założenia programu magisterium nauczycielskiego	64
Stanisław Walukiewicz: „Zarządzanie przez jakość”	68
Urszula G. Stachowicz: Dotychczasowe rezultaty projektu kształcenia teacher trainerów języka niemieckiego	71
Tomasz Domański: Etapy realizacji rozwoju nowych form edukacji menedżerskiej	74
Adam Sosnowski: Przekształcenie szkoły pomaturalnej w szkołę wyższą	77

STOWARZYSZENIA KADRY ZARZĄDZAJĄCEJ W REFORMOWANIU EDUKACJI – PHARE TERM 79

Marian Piotrowski: Sieci stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą	79
Elżbieta Potrzebowska: Programy finansowane z funduszu PHARE w reformowaniu zarządzania edukacją w Polsce	82
Stefan M. Kwiatkowski: Reforma systemu edukacji – założenia, stan realizacji	86
Mirosław Marczewski: Informacja na temat programu „Młodzież dla Europy”	90
Dorota Koprowska: Doświadczenia szkoleń programu TERM-IAE .	93

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 102

Stanisław Suchy: Udział szkolenia bezrobotnych w systemie edukacji dorosłych	102
---	-----

Halina Iżycka: III Krajowa Konferencja Wojewódzkich Koordynatorów Szkolenia i Rozwoju Zawodowego Systemu Urzędów Pracy	106
Małgorzata Olech-Kłonecka: Polska Centrala Firm Symulacyjnych CENSYM z siedzibą w Zielonej Górze	113
Iwan W. Szlapakow: Struktura i techniczna charakterystyka lokalnej sieci komputerowej	117

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA	121
---	-----

CO WARTO PRZECZYTAĆ	127
----------------------------	-----

Komentarz

Henryk Bednarczyk

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

O ZAŁOŻENIACH POLITYKI EDUKACYJNEJ PAŃSTWA

Rada Ministrów przyjęła opracowane w Ministerstwie Edukacji Narodowej przy udziale Rady ds. Edukacji Narodowej „Założenia długofalowej polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym”. Biuro Strategii Edukacyjnej MEN organizuje obecnie konsultacje i dyskusje nad założeniami w środowiskach oświatowych. Tocząca się dyskusja i opublikowanie dokumentu m.in. w Głosie Nauczycielskim umożliwia przedstawienie kilku refleksji bez szczegółowego omawiania dokumentu.

Jest to dokument kompleksowy, w którym diagnoza, koncepcja i program realizacji polityki edukacyjnej zostały opracowane z uwzględnieniem dorobku poprzednich raportów i ekspertyz. Trafnie została przedstawiona ocena aktualnego stanu i możliwości rozwoju. Propozycje rozwiązań docelowych przedstawione wariantowo z natury rzeczy są dyskusyjne. Odczytuję w tym dokumencie, chociaż nie wyartykułowane wprost, dążenie do przełamania m.in. izolacji między poziomami kształcenia, między systemami: kształcenia szkolnego a kształcenia i doskonalenia dorosłych.

Troska o poprawę jakości i efektywności kształcenia znajduje realne wsparcie nie tylko w zmianie treści programowych, poprawie kształcenia i doskonalenia nauczycieli, większej samodzielności każdej szkoły i nauczyciela, a przede wszystkim w jasnym określeniu roli podstaw programowych, standardów kształcenia, dążeniu do nowego systemu oceniania uczniów i absolwentów, akredytacji, słowem – do budowy spójnego systemu zapewnienia jakości kształcenia.

Nie podzielam w pełni ocen kształcenia zawodowego, w którym widzi się tylko główne źródło bezrobocia. Stąd i wizja rozwoju tego sektora edukacji przedstawiona została mgliście. Nie przedstawiono realnych rozwiązań poprawy trudnej sytuacji w szkołach wyższych. Ich samodzielność, autonomia, jak również nadmierna wieloletowość samodzielnych pracowników nie ułatwiają reformowania szkół wyższych. Zwiększenie liczby studentów już powoduje wzrost bezrobotnych absolwentów i stwarza

trudności zatrudnienia ich w zawodach i na stanowiskach pracy zgodnych z uzyskanymi kwalifikacjami.

Reformę systemu kształcenia ustawicznego i edukacji dorosłych zapisano jako zadania doskonalenia sieci Centrów Kształcenia Ustawicznego i rozwijanie wielostopniowej edukacji niestacjonarnej. Niezbędna wydaje się kontynuacja prac nad zwiększeniem elastyczności systemów kształcenia, mechanizmów finansowania, inwestowania w kapitał ludzki przez instytucje i przedsiębiorstwa.

Mam nadzieję, że w wyniku dyskusji i konsultacji założenia zyskają nowe wątki, zostaną przyjęte przez środowisko oświatowe, że wkrótce poprawione zostaną przyjęte i staną się realnym programem doskonalenia polskiej edukacji.

W numerze zostały zamieszczone artykuły, które stanowią, moim zdaniem, dodatkową refleksję nad potrzebą i kierunkami reformowania. Znajdują się w nim również ostatnie serie artykułów i informacji o realizacji dwóch programów PHARE: TESSA i TERM. Dobrze, że po zakończeniu tych programów przygotowywane są nowe: SOCRATES, SMART, LEONARDO DA VINCI.

W upływającym roku nasze czasopismo starało się przedstawić najbardziej istotne sprawy dla edukacji dorosłych, realizować wolę wszystkich współwydawców.

W nowym 1997 roku życzę Państwu, naszym Czytelnikom, zdrowia, wszelkiej pomyślności, rozwoju i zadowolenia. Redakcja ma nadzieję, że nasze czasopismo będzie się dalej rozwijać przy współpracy współwydawców, czytelników i że będziemy Państwu potrzebni.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Wiesław Sikorski
Uniwersytet Opolski

W POSZUKIWANIU NOWEJ JAKOŚCI W EDUKACJI DOROSŁYCH

Pojęcie „edukacja dorosłych” utożsamiane jest zwykle z instytucją społeczną, zajmującą się różnorodnymi formami pozaszkolnego kształcenia, nauką zawodu, samokształceniem. Nie jest to zbieżne z realną rzeczywistością, praktyką – gdyż zdecydowana większość zabiegów ogólnozawodowego kształcenia dokonuje się w szkolnictwie średnim i wyższym różnych specjalności i kierunków – a przecież nikt nie zalicza ich do placówek edukacji dorosłych. Ów stan rzeczy wynika zapewne z faktu, że dominująca tendencja w oświacie – a ściślej indoktrynacja edukacyjna – wyrasta z powszechnie aprobowanych przekonań, iż tylko dzieci i młodzież stanowią podmiot oddziaływań pedagogicznych w celu ich pełnej socjalizacji. Dorośli zaś są traktowani jako osoby, u których proces ten już się całościowo dopełnił. Termin „dorosłość” w jego społeczno-pedagogicznej konotacji do niedawna jeszcze dotyczył głównie osób w tzw. wieku produkcyjnym, a więc aktywnych zawodowo. Pozostałe osoby były poza obszarem zainteresowań, mimo że miały edukacyjne i kulturalne potrzeby.

Przeobrażenia systemowe ostatnich lat „zachwiały” obowiązujący do tej pory stan rzeczy. W dziedzinie kształcenia dorosłych dostrzegalny jest ogólny chaos – różnorodne szkoły i instytucje zajmujące się edukacją przeistaczają się w swoiste „zakłady edukacyjne” nastawione na zarobienie dużych pieniędzy. One to oferują zainteresowanym szybkie i „bezbolesne” uzyskanie odpowiednich kwalifikacji (*a raczej dokumentu potwierdzającego ukończenie danej szkoły*) zawodowych, stając się konkurencją dla „klasycznej” szkoły, w której wymagania stawiane uczniom czy studentom są o wiele większe. Mimo to jednym z czynników utrudniających podejmowanie nauki w „szkole komercyjnej” jest bariera finansowa, gdyż placówki te pobierają stosunkowo wysokie czesne. Fakt ten wielu razi, bo przyzwyczaili się przez lata, że ochrona zdrowia i oświata są bezpłatne.

Owa komercjalizacja oświaty jest określana jako ważny element w procesie demokratyzacji kształcenia, utożsamianej z powszechnym dostępem do preferowanych przez zainteresowanych rodzajów szkół różnych szczebli (*szkoły średnie i wyższe*). Budzi to jednak wiele wątpliwości – przede wszystkim w stosunku do różnych dyscyplin i poziomów kształcenia zawodowego dorosłych – jego odmienności dydaktycznej oraz „selektywności” wynikającej z możliwości podejmowania nauki za wysokie czesne.

Analizując tę sytuację jako jeden z wariantów rozszerzenia oferty edukacyjnej należy zapominać o regule, że priorytetem w nowoczesnym modelu edukacyjnym powinien być osobisty interes każdej jednostki – jej indywidualne plany i potrzeby, związane z preferowanym przez nią statusem społeczno-zawodowym w społeczeństwie. Wiąże się to głównie z jej samoakceptacją i autoidentyfikacją. Można nawet zaryzykować stwierdzenie, że autentyczna dorosłość (*dojrzałość*) ma miejsce wówczas, gdy jednostka traktuje te problemy z najwyższą rangą, centralnie – w przeciwnym bowiem razie może dojść do zachwiania rozwoju ontogenetycznego, a w konsekwencji do utrwalenia zachowań infantylnych.

Edukacja i nabywanie doświadczeń zasadza się na ludzkiej egzystencji, ludzkiej aktywności. Jej skuteczność zależna jest od przynależnej tylko człowiekowi motywacji (*lub jej braku*) do poznawania świata dla własnych korzyści, potrzeb. Lecz dla całościowego ujęcia twórczej „misji” edukacji niezbędne jest zagłębienie jej, rozpatrywanie spraw każdego w innym, jak najbardziej niepowtarzalnym kontekście. Życie ludzkie, sfera potrzeb, aspiracje i działalność z nimi związana – są różnorodne. Jedni ludzie są bardziej zainteresowani współuczestnictwem i wpływaniem na bieg szeroko rozumianych procesów historycznych i cywilizacyjnych, inni – gromadzeniem dóbr, zdobywaniem coraz to większych pieniędzy i wynikających z tego wygod. I jeżeli pragnie się nieustannie pojawiające się potrzeby zaspokajać – co leży przecież w ludzkiej naturze – to zwykle cele nadrzędne (*ogólnoegzystencjalne*) okazują się niedostępne i nieosiągalne.

Kształcenie dorosłych powinno przebiegać z uwzględnianiem problemów ogólniejszych, a nie jak dotychczas ograniczonych do wąskich, utylitarnych celów. Edukacja zwrócona ku celom ogólniejszym, preferująca inne wartości może zostać odrzucona przez zwolenników tradycyjnych form kształcenia dorosłych. Wydaje się bowiem, iż do pełnej akceptacji nowego modelu edukacji dojdzie u osób potrafiących myśleć głębiej – intelektualistów i praktyków, potrafiących myśleć wszechstronniej – zarówno abstrakcyjnie, jak i racjonalnie.

Obowiązujący w warunkach cywilizacji technokratycznej „monoparadygmat” wykształcenia był skierowany ku utożsamianiu się jednostki z konkretnie jednym zawodem, a samo wykształcenie nie miało wartości trwałych, zorientowanych ku przyszłości. I był to chyba wybór w pełni świadomy, zaprogramowany przez instytucje odpowiedzialne za edukację dorosłych. Ich działania zmierzały do kształcenia zapewniającego przystosowanie ucznia lub słuchacza jedynie do przeszłości i teraźniejszości, z całkowitym pominięciem odleglejszej perspektywy czasowej. Taki system kształcenia nastawionego na krótkie cele nie należy niestety do przeszłości, tymczasem praktyka

dowodzi, że osoby dorosłe wymagają ustawicznej edukacji i jej nieograniczoności. Lecz ciągle funkcjonujący model kształcenia sprawia, iż większość dorosłych po ukończeniu szkół różnych szczebli nie dostrzega potrzeby permanentnego samodoskonalenia i samoedukacji. Implikuje to w rezultacie „wygaszanie” konkretnych potrzeb i tym samym motywacji do kształcenia się jednostki. Nie może ona bowiem pragnąć tego, co znajduje się poza obszarem jej świadomości, a także i możliwości.

Odejście od „monoparadygmatu” na rzecz kształcenia wszechstronnego to proces skomplikowany i wymagający czasu. W jego przebiegu musi dojść do ukształtowania się jakościowo nowych treści i zadań edukacji dorosłych. Poniżej zaprezentowano te, zdaniem autora, najistotniejsze.

I. Osoba dorosła staje się uczestnikiem w procesie edukacji albo pod presją (*uwarunkowania ekonomiczne, społeczne*) albo z indywidualnej inspiracji, zakładając, że wykształcenie ułatwi jej zdobyć rozleglejszą wiedzę, a przez to wyższy poziom świadomości.

Edukacja dorosłych ze swej natury powinna być eklektyczna, a więc nie dająca się usystematyzować, nie podlegająca jednoznacznej strukturze, a przez to wielokierunkowa, interdyscyplinarna, a nie okrojona do jednej dziedziny. Obecny, tradycyjny system kształcenia dorosłych stał się archaiczny, rozbieżny z oczekiwaniami współczesnych dorosłych uczniów, którzy wraz z rozwojem cywilizacyjnym pragną dużo więcej niż ma im do zaoferowania dzisiejsza szkoła.

Jednostka nie musi (*i nie jest w stanie*) być ekspertem w dziedzinie np. ekonomii, historii, fizyki jednocześnie – ale ma prawo do zgłębienia tych dyscyplin, jeżeli jest to niezbędne do jej własnego rozwoju. Człowiek dorosły może być nie tylko wytrawnym mówcą, aby stać się adwokatem czy wykładowcą, ale jako członek danej społeczności winien poznać i osiąść umiejętności ciągłego doskonalenia się w „sztuce słowa”.

II. Procesy edukacji muszą przebiegać stopniowo, ale w miarę, w precyzyjnie obranym kierunku, gwarantującym ciągły rozwój. W pewnych aspektach edukacja powinna być niezmienna, zachowawcza, jeśli ma utrwalić niekwestionowane wartości ogólnoludzkie. Edukacja musi stanowić całość, a procesy z nią związane musi cechować: autonomiczność, ponadkoniunkturalizm. I mimo że taka winna być jej specyfika, to w określonych sytuacjach społecznych, w czasie przeobrażeń systemowych (*jak to ma miejsce w Polsce*) i innych musi się do nich przystosowywać zarówno poprzez przemiany ewolucyjne, jak też te bardziej radykalne. Napotykać w ciągu życia coraz to nowe sytuacje społeczne i zdarzenia człowiek efektywniej odbiera pojawiające się nowe edukacyjne inspiracje. Zawirowania ustrojowe, brak ustabilizowanej polityki oświatowej nie ułatwiają, a wręcz przeciwdziałają procesom samorealizacji i autokreacji jednostki.

Sukcesywne gromadzenie osiągnięć intelektualnych, przedział czasu, konieczne dla przyswojenia i przekształcenia ludzkich doświadczeń i formowanie wrażliwości stwarza warunki, w których jednostka nagle jakby dla własnych potrzeb odkrywa obce pierwotnie obszary. Zjawisku temu może sprzyjać odpowiednio realizowana edukacja dorosłych, która poprzez specyficzny klimat poznawczy i przygotowanie jednostki do

umiejętnego uzewnętrzniania indywidualnych decyzji może doprowadzić do odkrycia nie uświadamianych wcześniej światów.

III. W nowym modelu edukacji dorosłych trzeba stopniowo odchodzić od technokratycznej do informacyjno-humanistycznej kultury. Zwolennicy i twórcy technokracji opowiadali się za wiedzą ścisłą, zbyt ograniczoną i jednoznaczną. Kultura humanistyczna ma zgoła inne podejście do rzeczywistości, jej sensem jest bowiem perspektywiczny – nie tylko aktualistyczny – efekt.

Edukacja oparta na kulturze „technokratycznej” sprawia, że jednostka staje się wykonawcą (często „ślepy”), internalizującym i przekazującym myśli dające się ująć w konkretne schematy, a więc pozbawione szerszej refleksji. Kultura humanistyczna natomiast sprzyja kształtowaniu się jednostki właśnie refleksyjnej, krytycznej, mającej własne koncepcje rozwoju intelektualnego, odrębne zasady, innej od pozostałych, ale posiadającej zdolność rozumienia i dostrzegania także i odmienności innych.

IV. O potrzebie formowania krytyczno-refleksyjnego myślenia u uczniów, słuchaczy sformułowano już setki postulatów. Większość z nich sugeruje konieczność kształcenia opartego na informacyjno-problemowym przekazywaniu wiedzy i ścisłego jej egzekwowania. Potwierdzeniem tej tendencji są liczne opracowania i rozprawy naukowe, artykuły prasowe, audycje radiowe i programy telewizyjne – w których „informacyjność” i „problemowość” utożsamia się z całościową i autentyczną wiedzą. Tymczasem ten masowy „komunikat” ma mały związek z samoidentyfikacją jednostki, z jej autokreacją i tym co jej komunikują. Zagadnienie to należałoby bliżej poznać zarówno z pozycji psychologii i pedagogiki, jak i polityki – nie jest to bowiem tak oczywiste i proste, jak wnioski na ten temat w wielu mass mediach.

Rzeczowa i trafna ocena tych zjawisk powinna ułatwić i zapewnić wiarygodną prognozę edukacji i kierunków rozwojowych społeczeństwa, aktywizując jego rzeczywiste predyspozycje i możliwości. Wyeliminuje to tym samym łatwość sterowania (*manipulowania*) społeczeństwem i zwiększy jego sprawność w podejmowaniu decyzji – zarówno tych wobec samego siebie, jak i ogółu.

V. Standardy dzisiejszej cywilizacji zakładają przedkładanie dobra jednostki nad państwowymi korzyściami. Edukacja jako jeden z najgłówniejszych elementów kultury powinna lokować się ponad polityką, a wówczas wykształcona jednostka będzie mogła realnie wpływać zarówno na losy własne, jak i kraju.

Zaprezentowane wyżej tezy – oczywiście bardzo skrótowo – charakteryzują zagadnienie edukacji dorosłych w aspekcie globalnym, cywilizacyjnym. I z tego względu trzeba z dużą ostrożnością wysnuwać z nich wnioski w odniesieniu do rodzimej polityki oświatowej państwa, czy instytucji zajmujących się procesami dydaktycznymi. Teoria praktyki i zasady formułowania hipotez teoretycznych nie są takie same, tym bardziej że i procesy autokreacji i samoidentyfikacji poszczególnych jednostek są różne. Wprowadzenie hipotez w konkretny system edukacji ma wielostronne determinanty – ramy ustrojowo-gospodarcze określonego państwa, jego przeszłość i tradycje i wiele innych. Natomiast wśród najbardziej współczesnych uwarunkowań należy wyróżnić kwestię demokratyzacji oświaty, jej autonomiczność i kompromisowość.

Edukacja dorosłych, ale nie tylko, to obszar kompromisów. Kompromisów nade wszystko z „uniwersyteckim” kształceniem, granicami ludzkich możliwości, społeczną rzeczywistością, kompromisów między wiedzą wniesioną przez minione pokolenia, wiedzą uzupełnianą przez pokolenia żyjące i ich następców w przyszłości; jest kompromisem elitaryzacji i komercjalizacji edukowania.

Każdy kompromis może działać obosiecznie. Może wprowadzać dysproporcje i wieloznaczność rozwoju osobowościowego w różnych fazach życia poszczególnych jednostek. Może w istotnym stopniu modyfikować ich kariery szkolne i życiowe, różnorodne aspiracje życiowe, a także wpływać pozytywnie lub negatywnie na właściwości psychofizyczne. Czynnikiem regulującym zakres wpływu kompromisów na dorosłych uczniów (*i nie tylko*) jest także stan ich rzeczywistej wiedzy i doświadczeń nabytych w kontaktach z nauczycielem, z ogółem sytuacji związanych z przebywaniem w środowisku szkolnym i poza nim (*rodzina, aktywność zawodowa, bezrobocie itp.*).

Świadomość możliwości wyboru, wręcz konieczna w funkcjonowaniu edukacji dorosłych w różnych jej aspektach (*np. uzupełnienie lub podwyższenie kwalifikacji lekarzy, pedagogów, techników*), ułatwia realizację indywidualnych potrzeb edukacyjnych samych zainteresowanych, ale takich jest niestety wciąż za mało. Demokratyzacja społeczno-oświatowych procesów i ich instytucji zakłada tworzenie elit przez studia wyższe, co jest raczej kwestią dalszej przyszłości, kiedy to intensywniej niż dzisiaj nastąpi właściwa polaryzacja indywidualnych możliwości, a nie jedynie pragnień. Na razie pozycja społeczna absolwentów wyższych uczelni jest dużo wyższa niż absolwentów pozostałych szkół. Owa dominacja i wynikająca z niej dyskryminacja kwestionuje jedno z naczelných obywatelskich praw jednostki – równy dostęp do edukacji.

W okresie przesilení ideowych dochodzi do pokonywania stereotypów, weryfikacji dotychczas preferowanych wartości, zmiany postaw i przekonań. Dla osób dorosłych, wychowanych w kraju o orientacji socjalistycznej, a więc o strukturze jednorodnej obecna rzeczywistość może okazać się wręcz dramatyczna. Wielu z nich zostało pozbawionych autorytetu, protagonistów i przewodników życiowych, co zmusza ich do poszukiwania następców. W chwilach trudności z samoidentyfikacją, odwołują się oni do wartości już przebrzmiałych, co w sumie wpływa dezorganizująco na ich sferę motywacyjną.

A przecież właśnie motywacja jest jedynym czynnikiem inspirującym bądź odstręczającym od nauki. U dorosłych ze słabą motywacją do kształcenia dominuje obawa i lęk przed kompromitacją w przypadku porażki w nauce. Osoby dorosłe z natury unikają sytuacji, w których podlegają ocenie ich dokonania. Wykazują małą odporność na wszelkie niepowodzenia, są bardziej nastawione na sukces. A w pozbawionej kompromisu edukacji szkolnej, przy obowiązującym systemie oceniania, człowiek dorosły, powróciwszy do szkolnej ławy, ciągle czuje się kontrolowanym i cenzurowanym. To przekonanie istnieje także i wtedy, gdy nauka nie sprawia mu większych czy nawet żadnych trudności. Wynika to z faktu, że dorośli nie mieszczą się już w ramach szkoły z lat dzieciństwa i młodości, a niestety w pracy z nimi szkoła posługuje się ciągle tymi samymi zasadami i metodami dydaktycznymi. Jakby ludzie odpowiedzialni za oświatę

nie rozumieli, że edukacja dorosłych to ogół specyficznych uwarunkowań. Instytucja oświaty dorosłych nie może być izolowana od nowoczesnych pedagogicznych doświadczeń i wynikających z nich zmodyfikowanych programów kształcenia. Otwartość i chłonność nowych strategii edukowania dorosłych jest jedyną drogą radykalnych przeobrażeń wciąż archaicznie funkcjonującej dzisiejszej szkoły.

Tymczasem kształcenie dorosłych w drugiej połowie lat 90. jest kojarzone nie z nowymi metodami dydaktycznymi, ale z wciąż postępującą odpłatnością za naukę w szkołach średnich, a przede wszystkim na studiach wyższych.

Na tle przedstawionych rozważań nad koncepcją kształcenia dorosłych nasuwają się pytania o rzeczywiste szanse realizacji tych idei na podstawie funkcjonujących systemów edukacyjnych i wychowawczych. Wiadomo, że w procesie nauczania szkolnego osobowość nauczyciela, jego wiedza i fachowość decydująco wpływają na skuteczność zabiegów dydaktyczno-wychowawczych w ogóle, a w pewnych obszarach w szczególności. Pedagodzy jako grupa społeczno-zawodowa dysponująca odpowiednim potencjałem intelektualnym i zdolna do twórczej oceny rzeczywistości, choć ignorowana przez decydentów rządowych i politycznych, jest „powołana” do poszukiwania i wdrażania nowoczesnych metod edukacji dorosłych. Owa nowoczesność powinna polegać między innymi na nauczaniu zagadnień dotyczących wyborów wartości regulujących patriotyczne postawy młodzieży i dorosłych, eliminujących uprzedzenia do innych narodów i odmiennych kultur, czy kształtujących przekonania o znaczeniu ogólnocywilizacyjnych więzi emocjonalnych.

Z tego też względu w programach kształcenia dorosłych (*w tym i nauczycieli*) nie powinno zabraknąć problematyki współpracy międzypaństwowej i eurointegracji. Subtelne i zawile powiązania między tożsamością narodową a świadomością europejską nakazują dużą ostrożność w procesach weryfikujących, analizujących i dopełniających materiał z zakresu historii i tradycji kulturowych poszczególnych narodów. Taka obiektywizacja wiedzy powinna ułatwić powstanie nowych, pozbawionych skrajności i przekłamań – podręczników szkolnych [1].

Niepoślednią funkcję w tworzeniu aury przyjaźni i eurointegracyjnych tendencji mają do spełnienia różnorodne organizacje i towarzystwa, ułatwiające międzynarodową wymianę doświadczeń edukacyjnych i kulturalnych. W tej pracy rozwijania europejskich „przyjaźni”, pod kątem internalizacji wartościowych trendów w oświacie dorosłych innych państw, główny ciężar powinien spoczywać na działalności szkolnych (*studenckich*) i lokalno-samorządowych środowiskach.

Literatura

1. Gospodarek T.: Wychowanie w procesie eurointegracji. W: Edukacja w procesie przemian cywilizacyjnych i kulturowych. Pod red. T. Gospodarka i Z. Jasińskiego. Opole 1993.

Paul Orly

Ministerstwo Edukacji Narodowej

Paryż

ROZWIĄZYWANIE PROBLEMÓW W UCZĄCEJ SIĘ ORGANIZACJI

(na przykładzie francuskich przedsiębiorstw przemysłowych)

Ministerstwo Edukacji Narodowej we Francji rozwija akcję wspomagania przedsiębiorstw zaangażowanych w program podnoszenia kwalifikacji zawodowych. W jej ramach szkoleniowcy-konsultanci wywodzący się z technicznych instytucji szkoleniowych proponują kursy podnoszenia kwalifikacji adekwatnych do realnych sytuacji spotykanych na stanowiskach pracy.

Przedsiębiorstwa dla zapewnienia elastyczności i zdolności reagowania potrzebują kwalifikacji zawodowych charakteryzujących się łatwością dostosowywania się do potrzeb. Skoro rozwiązywanie problemów jest decydującym wyznacznikiem procesu uczenia się, system organizacji przedsiębiorstwa powinien dawać możliwość wykorzystania nabytych umiejętności. Odrębnym zadaniem do wykonania we współdziałaniu z szefami firm jest nadanie przedsiębiorstwu cech „uczącej się organizacji”.

Przedmiotem naszych rozważań będzie współpraca pomiędzy Ministerstwem Edukacji Narodowej a przedsiębiorstwami przemysłowymi, w których wzrost współcześnie potrzebnych kwalifikacji zawodowych jest widoczny, nawet jeśli dotyczy głównie personelu administracyjnego.

Analizując przemiany w przedsiębiorstwie przemysłowym stwierdzamy, że dają się wyodrębnić zagadnienia strategiczne, które wymuszają nowe podejście do kształcenia zawodowego. Kwestię tę rozpatrzymy poprzez techniczny aspekt rozwiązania problemu, wokół trzech zagadnień:

- rozwiązywanie problemów mieści się w codziennym działaniu pracowników, tak więc ich kwalifikacje zawodowe determinują zadania wykonywane zarówno indywidualnie, jak i zespołowo,
- rozwiązywanie problemów wzmaga proces uczenia się, często problemy wymagają wyjścia poza ścisłe ramy wiedzy teoretycznej,
- rozwiązywanie problemów daje sposobność do praktycznego wykorzystania umiejętności i kwalifikacji tak indywidualnych, jak i zbiorowych.

Analizowana problematyka scharakteryzowana wokół trzech zagadnień oparta jest na konkretnych rozwiązaniach systemów szkolenia i doskonalenia zawodowego.

Rozwiązywanie problemów mieści się w codziennym działaniu pracowników, tak więc ich kwalifikacje zawodowe determinują zadania wykonywane zarówno indywidualnie, jak i zespołowo.

Kontekst problemu

Po zaznajomieniu się z działaniem urządzeń produkcyjnych, faktyczna działalność pracownika jest ciągiem problemów do rozwiązania.

Poprzez swoje działanie pogłębia on swoją wiedzę i umiejętności dotyczące następujących elementów systemu produkcji:

- procesów,
- urządzeń,
- produktów,
- procedur i organizacji.

Tak scharakteryzowana wiedza i umiejętności należą do ekonomiki produkcji, jakości wyrobów i zagadnień bezpieczeństwa pracy.

Elementy systemu produkcji krzyżują się i przenikają w rzeczywistej działalności pracownika. W przypadku wystąpienia incydentu, nieprzewidzianej sytuacji w procesie produkcyjnym, powstaje kwestia zachowania się i umiejętności osób postawionych przed koniecznością rozwiązania serii problemów. Mogą oni zarówno należeć do kadry zarządzającej, operatorów produkcji, jak też do kadry wydziałów prób i badań.

Alternatywa rozwiązań

Proponuje się pracownikom szkolenie na temat dotyczący konkretnych problemów. Podstawą szkolenia jest określony symptom. Aby dotrzeć do rzeczywistych przyczyn problemu, często dobrze jest poszerzyć pole analizy.

W tym celu należy dokładnie zapoznać się z czynnościami wykonywanymi przez dane osoby, nie z tytułu miejsca, jakie zajmują one w strukturze organizacyjnej, ale w aspekcie faktycznej działalności. Tak więc koniecznym jest zapoznanie się z warunkami realizacji zadań:

- stałości lub zmienności uwarunkowań,
- sformułowań zadań w aspekcie oczekiwanych wyników,
- stopnia trudności zadań,
- samodzielnym lub zespołowym wykonywaniem zadań.

W sytuacji dynamicznych, doniosłych przemian, o charakterze technologicznym lub organizacyjnym staje się niekiedy koniecznością rozłożenie na czynniki elementarne procesów produkcyjnych w celu zidentyfikowania miejsc i przyczyn braku oczekiwanej wydajności. Może wystąpić nieadekwatność wykształcenia i umiejętności pracowników. Ścisłe określenie umiejętności dających się wykorzystać w rozwiązywaniu problemu może okazać się pożyteczne.

Dla przykładu w 1985 roku w fabryce w Gardanne na południu Francji produkującej tlenek glinowy groziło zamknięcie. Zarząd Pechiney wyznaczył dyrektorowi fabryki okres jednego roku na poprawienie wyników finansowych. Zaproponowano nowy plan produkcyjny wprowadzający w miejsce produkcji jednego gatunku tlenku glinu produkcję około dwudziestu technicznych jego odmian. Nowy plan produkcyjny zakładał konieczność ponownego określenia kwalifikacji zawodowych odpowiednich dla poszczególnych stanowisk pracy.

W konsekwencji wprowadzono szeroki program szkolenia pracowników.
(Na podstawie wypowiedzi Y. Ocello, dyrektora fabryki w 1994 roku).

Narzędzie: grupa zawodowa

Niekiedy część problemów, które należy rozwiązać w pierwszej kolejności, zależy od zachodzących zmian w otoczeniu. Wówczas w szczególności należy zastanowić się nad ponownym określeniem zakresu działań pracowników.

Wielokrotnie spotykaliśmy podobną sytuację w wielkich zakładach przemysłowych, kiedy to problemy związane z wydajnością czy też jakością decydowały o przyszłości zakładu. Efektem wspólnej pracy jest nowa koncepcja poszczególnych zawodów. Pojęcie granicy pomiędzy poszczególnymi zawodami zostało zastąpione przez pojęcie zasobów wiedzy i umiejętności adekwatnych do określonych stanowisk pracy. Wiele stanowisk przyczynia się do osiągnięcia wytyczonych celów.

Dla zdobycia potrzebnych informacji, szkoleniowcy z sektora oświaty organizują w przedsiębiorstwie zebrania personelu i podczas kilku spotkań roboczych opracowują wraz z nimi nową wizję ich działalności.

Rozwiązywanie problemów wzmaga proces uczenia się, często problemy wymagają wyjścia poza ścisłe ramy wiedzy akademickiej

Rozwiązywanie problemów jest umiejętnością niezbędną w obecnych systemach produkcyjnych

Jest to umiejętność, która wykracza poza proste zastosowanie sekwencji określonych czynności technicznych.

Innymi słowy, nie chodzi już tylko o proste wykorzystanie wiadomości zdobytych w szkole czy też we wcześniej wykonywanej pracy. Istotą problemu jest przetwarzanie informacji i poprawne dokonywanie wyborów podczas rozwijającej się sytuacji.

Zakłada to więc zmianę perspektywy odnośnie tego, co można nazwać syndromem względem braku: nie stosuje się już, poza wiadomościami podstawowymi, pojęcia wiadomości lub umiejętności wymaganych na danym stanowisku pracy. Każda rzeczywista sytuacja, każdy poziom oczekiwanego wyniku wymaga stałego i postępującego podnoszenia kompetencji.

Nie jest pewnym, czy zawsze konieczne będzie zdobywanie nowych umiejętności, tak więc czasami trzeba będzie umieć wykorzystywać swoją wiedzę i umiejętności z innym nasileniem i uporządkowaniem. W kontekście wyżej scharakteryzowanego problemu każda nowa specyficzna sytuacja zawodowa staje się okazją do uczenia się.

Przekształcanie przedsiębiorstwa w organizację uczącą się

Koncepcja ta podzielana przez szkoleniowców z przedsiębiorstw i sektora oświaty pozwala we właściwy sposób rozwiązywać trudności w uruchamianiu szkoleń. Na przykład można wspomnieć o trudnościach (tablica problemów Carnaud Metalbox) dotyczących dyspozycyjności osób.

Aktualna koncentracja wysiłków na wydajności i jakości programów szkoleniowych zmierza do integracji szkoleń z poszczególnymi warsztatami i działami produkcyjnymi.

Narzędzie: zawodowe sytuacje uczenia się

Szkoleniowcy z sektora oświaty proponują szkolącym się pracownikom ukierunkowanie się na sytuacje spotykane na co dzień w wykonywanych określonych zawodach. Programy szkolenia będą więc korespondowały z planem działalności zakładów pracy. Tradycyjna kolejność jest teraz odwrócona: szkoleniowcy nie decydują *a priori* o umiejętnościach niezbędnych pracownikom, przeciwnie, metodą indukcji określają oni wiadomości, umiejętności, które wymagają określone sytuacje w zakładach pracy.

Pracownicy szkolący się, zgodnie z własnymi zdolnościami do przyswajania wiedzy i umiejętności, uczestniczą w różnorodnych złożonych sytuacjach. Różnorodne sytuacje pracy pozwalają określić przydatność zdobytych kompetencji, jak też umożliwiają świadome wykorzystywanie umiejętności zawodowych.

Sytuacje zawodowe w powiązaniu z procesami uczenia się zawierają sekwencję problemów o dużej złożoności, które są zawarte w elementach szkolenia.

Podobnie do kontroli jakości produkowanych wyrobów przemysłowych, szkolenie ukierunkowane jest na kontrolę wydajności. W kontekście wyżej scharakteryzowanego działania zapewniającego przygotowanie osób w spójności z wyznaczonymi celami, ułatwione jest osiągnięcie zadowalającego wyniku działalności przedsiębiorstwa przemysłowego.

Rozwiązywanie problemów daje sposobność do praktycznego wykorzystania umiejętności i kwalifikacji tak indywidualnych, jak i zbiorowych.

Dla globalnego zawodu – globalne kompetencje

Wspomniano już, że przygotowanie zawodowe odnoszące się do rzeczywistych sytuacji na stanowiskach pracy determinuje procesy uczenia się. Nadzorowanie linii

produkcyjnej na przykład w procesie ciągłym wymaga szczególnych cech osobowych i zdolności zawodowych dla rozwiązywania problemów pojawiających się w toku produkcji. W takiej sytuacji często niezbędnym jest zorganizowanie zbiorowej dyskusji poświęconej jakiemuś szczególnemu, istotnemu problemowi. Nasuwa się tutaj przykład uszkodzenia się czujnika w systemie regulacyjnym i powstanie problemu znalezienia innego sposobu regulacji procesu produkcyjnego. Ryzyko podjęcia prawidłowej decyzji związane z procesem produkcyjnym wymaga dużej zdolności do prawidłowego komunikowania się, wypowiedzania się w sposób zwięzły i jasny.

Chodzi więc tutaj o uczynienie skutecznymi osobowych kompetencji technicznych w systemie organizacyjnym warsztatu, działu itp.

Na wzór systemu produkcyjnego, system szkolenia wymaga od pracownika zdolności organizacyjnych i umiejętnego przewidywania. Osiągnięcie adekwatności programu szkoleń z wymaganiami różnorodnych sytuacji zawodowych, poziomu posiadanych kompetencji zawodowych i dokumentów referencji, takich jak np. dyplomy ukończonych szkół, świadczy o skuteczności szkolenia.

Konieczne powiązania przemysłu z sektorem oświaty narodowej

Działalność doradców z sektora oświaty i podobnych doradców z przedsiębiorstw ma na celu poprawę skuteczności nabytych umiejętności przez pracownika. Współpraca pomiędzy doradcami przynosi wzajemne korzyści i dla każdej ze stron oznacza odpowiednio:

- dla sektora oświaty umożliwia określenie związków pomiędzy zawodami gospodarczymi, np. występującymi w przedsiębiorstwach a zawodami szkolnymi opisanymi odpowiednimi zapisami w dyplomach ukończenia szkół. Współpraca w tej dziedzinie proponowana jest przedsiębiorstwom w szczególności, w przypadku organizowania pracy personelu na podstawie udokumentowanych posiadanych przez nich kompetencji.
- dla przedsiębiorstw możliwość pewnego opierania się na kompetencjach udokumentowanych określonymi zapisami w dyplomach ukończenia szkół, przy doborze pracowników dla poszczególnych stanowisk pracy i nie są w tym przypadku konieczne gruntowne zmiany form i zapisów w dyplomach i świadectwach potwierdzających posiadanie określonej wiedzy i umiejętności.

Współpraca w tym zakresie daje dużą korzyść dla sektora oświaty, ponieważ bez udziału Zawodowych Komisji Konsultacyjnych można bezpośrednio współpracować z przedsiębiorstwami.

Dla przykładu można przedstawić efekty współpracy dotyczące zmian dyplomów na kierunku kształcenia – metalurgia. Pierwotnie na tym kierunku rozróżniano ponad pięćdziesiąt różnych specjalistów (odlewnik, walcownik, wytapiacz itp.), a po przekształceniach doprowadzono do jednego specjalisty przemian technologicznych. W konsekwencji pracownicy musieli zaakceptować fakt, że zawód ich zmienił swój charakter przechodząc z poziomów opanowania określonych procesów fizykochemicznych na poziom kompleksowego sterowania systemem technologicznym.

Narzędzie: centra kształcenia zintegrowanego

Aby jak najpełniej sprostać wymaganiom przedsiębiorstw (umieścić kształcenie w naturalnym środowisku pracy), oczekiwaniom pracowników kształcenie powinno odbywać się w czasie pracy, powinno korespondować z wykonywaną pracą oraz tworzyć podstawy zawodowego i osobowego rozwoju. Szkoleniowcy i doradcy tworzą w warsztatach, wydziałach przedsiębiorstw systemy kształcenia zintegrowanego. W rzeczywistości są to zespoły środków szkolenia, tworzą je:

- spisy zawodów,
- techniczne opisy maszyn, urządzeń, procedur itp.,
- treści pedagogiczne i nośniki kształcenia,
- szkoleniowcy wewnętrzni i eksperci techniczni,
- szkoleniowcy z sektora oświaty, dostępni bezpośrednio lub na odległość.

Dostęp do tych centrów środków szkolenia jest zorganizowany. W sytuacji zaistnienia problemu w wykonywaniu zadań na danym stanowisku pracy rozpoczyna się badanie problemu przez pracownika związanego z danym stanowiskiem i jego zwierzchnika. Najpierw problem rozpatrywany jest w aspekcie analizy możliwych rozwiązań technicznych i organizacyjnych. Jeśli okaże się, że problem powstaje z powodu niedostatecznego poziomu kwalifikacji pracownika, to wtedy następuje analiza obowiązującego systemu zarządzania obejmującego jego bezpośredniego przełożonego, szkoleniowca i dyrektora. Określany jest wówczas zakres kształcenia pozwalający pracownikowi zdobyć wymagane umiejętności.

Zawierana jest wówczas umowa pomiędzy:

- pracownikiem, który zobowiązuje się do uczestniczenia w przewidzianym szkoleniu,
- szkoleniowcem, który zobowiązuje się do świadczenia usług szkoleniowych w przewidzianym czasie i zakresie,
- bezpośrednim przełożonym, który musi zapewnić, że zdobyte przez pracownika umiejętności w przyszłości będą w pełni wykorzystane w pracy.

Wyżej scharakteryzowana procedura wspomaga uzyskiwanie wymaganych kompetencji i osiąganie celów szkolenia, opiera się ona na trzech strategicznych kierunkach działania:

- uzyskiwanie kompetencji podczas szkoleń, przeniesionego do rzeczywistych warunków pracy,
- analizowanie różnorodnych sytuacji na stanowisku pracy w celu tworzenia baz danych dla określania wymaganych kompetencji zawodowych w szczególności dla nowoczesnych technologii,
- ocenianie wyników skuteczności szkoleń na podstawie zasad wspólnych i identycznych dla każdego stanowiska pracy.

Podsumowanie:

Ważniejsze aspekty szkolenia zawodowego:

- Szkolenie znacznie przyczynia się do rozwoju i przetrwania przedsiębiorstw, zmian sposobów organizacji, do waloryzacji kompetencji indywidualnych i zbiorowych.

- Prowadzone w przedsiębiorstwach szkolenia składają się z rozwiązań starych i nowych. Systemy szkoleniowe ukierunkowane są na wzrost efektywności szkoleń.
- Profesjonalny szkoleniowiec powinien być osobą wszechstronną i humorystycznie można określić go jako mutanta, który:
 - jednym okiem, za pomocą lupy, analizuje stanowiska pracy – jest więc entomologiem,
 - drugim okiem, za pomocą teleskopu, poszukuje przyszłych kompetencji zawodowych – jest więc astronomem,
 - wielkimi uszami słucha tego, co mówi się o wszelkich procesach związanych z działalnością przedsiębiorstwa.

Tłumaczenie: Małgorzata Kryścińska-Janisz

Waldemar Warlikowski
Zarząd Główny ZZDZ

HISTORIA I DZIEŃ DZISIEJSZY ZWIĄZKU I ZAKŁADÓW DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

**Fragmenty wystąpienia na uroczystym posiedzeniu władz statutowych
z okazji 50-lecia ZZDZ**

Dokładnie 50 lat temu Instytuty Przemysłowo-Rzemieślnicze w Krakowie, Katowicach, Poznaniu i Łodzi; Naukowe Instytuty Rzemieślnicze w Warszawie, Białymstoku, Szczecinie i Olsztynie; Instytut Rzemieślniczy w Kielcach; Pomorski Instytut Oświaty Zawodowej w Toruniu oraz Lubelski Instytut Doskonalenia Rzemiosła na specjalnym Zjeździe powołały do życia Centralę Naukowych Instytutów Rzemieślniczych Rzeczypospolitej Polskiej – protoplastę dzisiejszego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Mimo przedwojennych tradycji takich Instytutów, jak w Krakowie – który powstał w 1915 r., w Katowicach – w 1926 r., w Poznaniu – w 1931 r., w Łodzi – w 1936 czy w Warszawie, którego korzenie sięgają Muzeum Techniczno-Przemysłowego z 1863 r., początki działalności po II wojnie światowej były skromne. Odbudowywano i budowano własnymi siłami swoje siedziby szkoląc jednocześnie rzemieślników, głównie w zawodach budowlanych.

W okresie 50-letniej działalności zawsze odpowiadaliśmy na potrzeby społeczne. Kiedy rozprzestrzeniły się po wojnie choroby płuc, szkoliliśmy obsługę aparatów rentgenowskich, gdy Polska zaczęła się rozbudowywać, podjęliśmy szkolenie spawaczy, ale i kowali, zdunów, kominiarzy, kierowców. Rozwój systemów elektronicznych spo-

wodował potrzebę przeszkolenia wielu tysięcy osób w zakresie posługiwania się i wykorzystania komputerów. W okresie transformacji ustrojowej odpowiedzieliśmy na zapotrzebowanie szkoleniem bankowców, kasjerów walutowych, menedżerów.

Było w 50-letniej historii szereg dat decydujących o rozwoju naszych stowarzyszeń. Oto niektóre z nich:

- Styczeń 1948 r. – Centrala Naukowych Instytutów Rzemieślniczych została przekształcona w Związek Zakładów Doskonalenia Rzemiosła PRL. Zachowano dotychczasowe kierunki działalności, a więc szkolenia kadr dla rzemiosła, usług i drobnej wytwórczości. W tym roku Związek koordynował pracę 15 zakładów wojewódzkich. Do wcześniej wymienionych doszły WZDRz w Rzeszowie i Wrocławiu założone w 1946 r. oraz w Opolu powołany do życia w 1947 r.
- Rok 1951 to decyzja Państwowej Komisji Planowania Gospodarczego przekazująca ZZDR 58 warsztatów zatrudniających od kilku do kilkunastu pracowników i uczniów, przy prawie zerowej wartości produkcji. Od tego roku dynamicznie rozwijająca się sfera kształcenia (przeszkolono ponad 250 tys. osób) została wzbogacona o kształcenie praktyczne młodzieży. Odbywało się to w toku procesu produkcyjnego, co gwarantowało dobre przygotowanie do przyszłej pracy. Środki finansowe otrzymywane ze sprzedaży produkcji i usług umożliwiały podejmowanie działań inwestycyjnych.
- Kolejny etap rozwoju Związku Zakładów Doskonalenia Rzemiosła był związany z decyzją Ministra Oświaty z 1959 r. zezwalającą na prowadzenie zasadniczych szkół zawodowych dokształcających. W roku szkolnym 1959/60 w 14 zakładach do 83 klas pierwszych uczęszczało 1925 uczniów. Uruchomienie szkół zawodowych postawiło przed nami nowe wyzwania dotyczące korelacji procesu kształcenia praktycznego i teoretycznego, stworzenia spójnego systemu wychowawczego w szkołach i warsztatach, kształtowania sylwetki zawodowej przyszłego robotnika. W tym roku zostały więc już wyraźnie zarysowane obszary działania, które z pewnymi modyfikacjami są charakterystyczne dla naszych stowarzyszeń do dziś. Są to:
 - kształcenie i doskonalenie kadr zawodowych w działalności pozaszkolnej,
 - kształcenie młodzieży w szkołach zawodowych,
 - produkcja dóbr w toku procesu kształcenia praktycznego przez młodzież i nauczycieli zawodu w warsztatach szkoleniowych.

Do roku 1960 w systematycznie wzrastającej liczbie placówek przeszkoliliśmy 925 tys. osób na kursach dla dorosłych, a warsztaty szkoleniowe opuściło 2900 absolwentów. W 1959 roku został powołany siedemnasty ZDR w Zielonej Górze i w ten sposób został ukształtowany, trwający aż do 1990 roku system administracyjny struktur ZDZ-towskich.

- Rozwój działalności zakładów, znacznie wychodzącej poza potrzeby rzemiosła, coraz szybszy rozwój gospodarczy kraju, szczególnie rozwój przemysłu i znacznie większe zapotrzebowanie w tej sferze na szkoleniową działalność zakładów spowodował, że dla oddania właściwego zakresu naszej działalności w maju 1962 r. dokonano zmiany nazwy Związku Zakładów Doskonalenia Rzemiosła na Związek Za-

kładów Doskonalenia Zawodowego, a zakłady doskonalenia rzemiosła przyjęły nazwy „Zakłady Doskonalenia Zawodowego”. Ten stan rzeczy trwa do dziś.

W kolejnych dziesięcioleciach obserwujemy dynamiczny rozwój Związku i zakładów doskonalenia zawodowego. Jest on często paralelny do rozwoju kraju, a więc przeżywa także swoje wznoszenia i załamania. Z każdego jednak kryzysu, zakłady doskonalenia zawodowego wychodziły wzmocnione, bogatsze o doświadczenia, bardziej przystosowane do rzeczywistości, coraz lepiej umiejące programować swoją przyszłość.

Cały czas przewodnią myślą było dążenie do wzrostu jakości procesu kształcenia, co np. w przypadku warsztatów szkoleniowych przekładało się na wdrażanie nowocześniejszych technik i technologii, a w efekcie unowocześnianie wytwarzanych produktów i podejmowanie nowej, coraz bardziej złożonej produkcji. Przeszliśmy w okresie swojej działalności od takich wyrobów, jak słupki i siatki ogrodzeniowe, konstrukcje spawane czy pudełka blaszane, poprzez różnego rodzaju obrabiarki, przecinarki, prasy, do wyrobów o znacznym nasyceniu elektroniką, hydrauliką i pneumatyką, takich jak pompy dozujące, sprzęt rehabilitacyjny i szpitalny, transformatorowe urządzenia spawalnicze, prasy hydrauliczne, tablice sterownicze, nowoczesne meble domowe i biurowe.

W latach 70. znaczny udział w tych przemianach miało działające przy Zarządzie Głównym Centralne Biuro Konstrukcyjno-Technologiczne.

Znajdująca zbyt produkcja warsztatów szkoleniowych pozwoliła nam na szeroki program inwestycyjny. Nie było w latach 70. i 80. zakładu, który nie budowałby obiektów dydaktycznych, nie kupował nowoczesnego sprzętu i maszyn do warsztatów szkoleniowych, nie wyposażał w nowoczesne pomoce dydaktyczne szkół i ośrodków kształcenia zawodowego. W tym okresie należały one do grup najlepiej wyposażonych placówek oświatowych. Wybudowano wtedy kompleksy oświatowe w Opolu, Toruniu, Słupsku, Białymstoku, Krakowie, Tychach, Chmielniku, Przedborzu i wielu innych miejscowościach. Nie do przecenienia jest tu rola, jaką odegrał Centralny Fundusz Rozwoju stworzony przez zakłady przy Zarządzie Głównym.

Dbłość o wysoką jakość kształcenia to nie tylko prowadzone we własnym systemie doskonalenie nauczycieli, instruktorów i organizatorów kształcenia, ale także:

- brak nowoczesnych, a wraz z rozwojem nauki, techniki i technologii, systematycznie modernizowanych programów nauczania,
- ponad 350 tytułów skryptów i podręczników dla słuchaczy dostosowanych do realizacji programów kursowych,
- wydawanie w latach 1972–1990 unikalnego w swoim rodzaju miesięcznika „Zeszyty Metodyczne” będącego w swoim czasie jedynym w kraju periodykiem mówiącym o kształceniu dorosłych i praktycznej nauce zawodu oraz „Materiałów Szkoleniowych” bardzo wysoko cenionych przez wykładowców,
- produkcja pomocy dydaktycznych dla szkół, a szczególnie ośrodków kształcenia kursowego,
- szerokie kontakty zagraniczne umożliwiające porównanie tego co robimy, z innymi krajami.

Jakość kształcenia to także system opiekuńczo-wychowawczy w szkołach i warsztatach szkoleniowych, nastawiony na zrozumienie wartości pracy w życiu człowieka, dający możliwość odniesienia sukcesu każdemu uczniowi. To właśnie w prowadzonych od 1976 r. przez ZDZ-ty szkołach przysposobienia zawodowego wielu młodych ludzi, często z rodzin zagrożonych społecznie, po raz pierwszy w życiu stykało się z pozytywną oceną ich starań w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Ważnym elementem procesu wychowawczego było współzawodnictwo w pracy, nauce czy sporcie. Byliśmy tą organizacją, która dla uczniów organizowała szereg olimpiad, konkursów i imprez sportowo-rekreacyjnych.

Znaczące fundusze były także przeznaczane na działalność opiekuńczą. Stypendia, bezpłatne wyżywienie, zapomogi, opieka lekarska, organizacja kolonii, obozów wycieczkowych – to wszystko składało się na fakt, że nigdy nie mieliśmy problemów z naborem młodzieży do naszych placówek.

Osobny rozdział w działalności Związku i zakładów doskonalenia zawodowego to lata 90., lata, które kształtują nową wizję naszych organizacji. Zmiany ustrojowe, społeczne i gospodarcze nie mogły nie mieć wpływu na naszą działalność, na naszą sytuację ekonomiczną, na ukształtowaną przez lata pozycję. Znaleźliśmy się w bardzo trudnej sytuacji, mimo iż przez całe 50-lecie byliśmy przyzwyczajeni do liczenia na własne siły, mieliśmy znaczną samodzielność i sami finansowaliśmy swoją działalność.

Nie rezygnując z dominujących dotąd kierunków szkolenia kursowego, podjęliśmy szkolenie ekonomiczne, administracyjne, handlowe czy menedżerskie. Kursy komputerowe, marketingu, reklamy, zarządzania małym biznesem i wiele innych są prowadzone prawie w każdym naszym ośrodku. Coraz więcej zakładów za przykładem ZDZ-tu katowickiego uruchamia formy kształcenia oparte na symulacji funkcjonowania różnego rodzaju firm. Doskonałe efekty, uwidaczniające się w 100-procentowym zatrudnieniu po ukończeniu szkolenia, każą nam przeznaczać znaczące fundusze na organizację firm symulacyjnych.

Coraz częściej podejmujemy szkolenie osób dorosłych wykorzystujące programy modułowe, których już przygotowaliśmy dla ponad 30 zawodów. Ważnym sukcesem było wygranie przez szereg zakładów konkursu na uczestnictwo w programie TOR 9. Dzięki temu mamy już przeszkoloną kadrę autorów programów modułowych, nauczycieli i instruktorów do prowadzenia zajęć w tej formule, a szereg naszych ośrodków jest wyposażonych w nowoczesny sprzęt i pomoce dydaktyczne do ich realizacji. Opracowaliśmy także procedurę wdrażania programów modułowych, w której poczesne miejsce zajmuje zarządzanie jakością świadczonych usług oświatowych, co wyraża się możliwością uzyskania certyfikatu ISO 9004.

W okresie ostatniego pięciolecia aktywnie włączyliśmy się w zwalczanie bezrobocia. Nasza oferta szkoleniowa dla bezrobotnych jest bogata i praktycznie każdy bezrobotny może zdobywać lub doskonalić zawód, na który jest popyt na rynku pracy. W każdym programie kursu dla bezrobotnych znajduje się moduł uczący, jak aktywnie poszukiwać pracy. W zakładach doskonalenia zawodowego działa także 10 agencji po-

średnictwa pracy pomagających absolwentom naszych kursów – ale nie tylko – znaleźć zatrudnienie.

To co osiągnął w minionym 50-leciu Związek i zakłady doskonalenia zawodowego było możliwe dlatego, że w każdym okresie swojego rozwoju mieliśmy szczęście do ludzi, którzy nami kierowali, ambitnych i oddanych pracowników oraz ofiarnych działaczy skupionych wokół zakładów i idei przez nie realizowanych, dla których rozwój i wysoka pozycja ZDZ-tów była wyzwaniem osobistym. Nie jestem w stanie ich wszystkich wymienić, niewielka część z nich wpisana jest do wyłożonej Księgi Zasłużonych. Nie byłoby takich osiągnięć, gdyby nie życzliwa pomoc i wsparcie szeregu urzędów i instytucji. Działalność nasza nie byłaby możliwa bez wsparcia polskiej nauki. Współpraca z Instytutami: Kształcenia Zawodowego, Spawalniczym, Turystyki, Rynku Wewnętrznego i Konsumpcji, Technologii Eksploatacji, Badań Edukacyjnych oraz dużą grupą wyższych uczelni, jak Wojskowa Akademia Techniczna, Uniwersytety czy Politechniki, pomaga nam w świadczeniu nowoczesnych, o wysokiej jakości usług oświatowych, unowocześnia produkcję naszych warsztatów szkoleniowych.

Nie sposób tu wymienić wszystkich, z którymi było nam „po drodze” w okresie ostatniego półwiecza. Ale wszystkim należą się z naszej strony gorące słowa podziękowania i zaproszenie do dalszej owocnej współpracy.

Bernard Buck
European Training Foundation

WYZWANIA KWALIFIKACYJNE W KRAJACH PARTNERSKICH I CZŁONKOWSKICH UNII EUROPEJSKIEJ

W sferze szkolnictwa zawodowego można rozróżnić następujące elementy:

1. System
2. Program nauczania
3. Standardy

System szkolnictwa zawodowego

Różne podejścia

Istnieją różne koncepcje tego, jaka powinna być struktura szkolnictwa zawodowego. Upraszczając nieco, można rozróżnić następujące podejścia:

Podejście zorientowane na państwo (scentralizowane)

- w ramach gospodarki państwowej jak np. w byłym Związku Radzieckim
- w ramach gospodarki rynkowej istnieje system szkolnictwa zawodowego ukierunkowany na szkołę czy kolegium, jest on w skali narodowej rozwijany i regulowany we wszystkich ważnych obszarach.

Podejście rynkowe (zdecentralizowane)

- szkolnictwo zawodowe zorientowane jest na dojście do ugody, istnieje zdecentralizowana federalistyczna struktura społeczna; precyzyjny podział zadań między sektor państwowy i prywatny oraz między rząd federalny, ciała ustawodawcze i władze lokalne.
- szkolnictwo zawodowe zorientowane na firmę. Nie jest ono w żadnym stopniu zinstytucjonalizowane, opiera się na specyficznych wymaganiach w stosunku do indywidualnego przedsiębiorstwa, nie istnieje jasny rozdział między wstępnym i ustawicznym szkolnictwem zawodowym a dialog społeczny między pracodawcami i związkami jest przychylnie nastawiony do pracodawców.

Zgodnie z powyższym można dalej dokonać rozróżnienia między:

- szkolnictwem zawodowym opartym na nauce w szkołach,
- systemem dualnym,
- szkoleniem w trakcie pracy.

Powiązania między podsystemami edukacji

Innym ważnym aspektem tworzenia systemu szkolnictwa zawodowego są powiązania z systemami szkolnictwa ogólnego i wyższego. W krajach PHARE można rozróżnić dwa główne podejścia: jedno ma na celu wprowadzenie szkolnictwa ogólnego na poziomie szkoły średniej, po której ma nastąpić specjalizacja zawodowa. Ten pogląd jest wielce propagowany przez Bank Światowy. Inne podejście promuje zmodernizowane formy szkolnictwa zawodowego z przeniesieniem możliwości wyboru do szkolnictwa wyższego.

Tworzenie programów nauczania

Termin „program nauczania” kładzie akcent na decyzję o celach i treściach nauczania zawodowego, a także obejmuje aspekty planowania, organizacji i ewaluacji procesów nauczania-uczenia się. Adresatami programów nauczania są uczący się (studenci wstępnego i dalszego szkolnictwa zawodowego) oraz także nauczyciele/szkołący.

Podstawą dla tworzenia i ulepszania programów nauczania jest to, co nazywamy „orientacją programu nauczania”. Uwzględnia ona zmiany w społeczeństwie jako całości, w gospodarce oraz w dziedzinie nauki i technologii. W szczególności trafność do-

boru programu nauczania w szkolnictwie zawodowym jest uzyskiwana dzięki wzajemnemu powiązaniu treści nauczania i rodzaju wykonywanej pracy.

Pojęcie pracy

Można rozróżnić następujące pojęcia pracy:

Praca zorientowana na technologię. Taka możliwość ma szansę zaistnienia tylko w pewnych warunkach, wówczas przedsiębiorstwo jest w stanie regulować pracę:

- z uznaniem priorytetu technicznej racjonalizacji, gdzie czynnik ludzki ma znaczenia drugorzędne,
- z uznaniem priorytetu umożliwienia nabycia i wzbogacania doświadczenia oraz umiejętności pracowników w trakcie pracy.

Praca zorientowana na sytuację. Praca musi być wykonywana w klimacie istniejącej niepewności co do jej możliwych skutków. W takiej sytuacji przedsiębiorstwo jest zmuszone do wykorzystania kreatywności i odpowiedzialności swoich pracowników dla rozwiązywania problemów.

Pojęcie szkolnictwa zawodowego

Istnieją następujące orientacje programowe:

Szkolnictwo zawodowe zorientowane na technologię

- przygotowanie szkolących się do podjęcia obowiązków określonych przez trzecią stronę (specjalizacja),
- wyposażenie szkolących się w umiejętność samodzielnego kierowania procesem uczenia się oraz w umiejętności wykonywania prac związanych z zawodem (kompetencja profesjonalnego wykonania).

Szkolnictwo zawodowe zorientowane na sytuację

- umożliwienie szkolącym się polegania na sobie w niepewnych i nieokreślonych sytuacjach i warunkach pracy (indywidualne umiejętności wykonania).

Pojęcie kompetencji

Specjalizacja jest to:

- umiejętność realizacji zadań w poprawny, ściśle określony sposób. Zarówno sposób pracy, jak i jej cel są jasno określone,
- szkolenie jest realizowane w ten sposób, by zapewnić niezawodne wypełnianie zadań w ramach zawodu,
- uczenie się określone jest jako nabycie wiedzy i umiejętności.

Kompetencja wykonania zawodu

Może być ona zdefiniowana jako:

- umożliwienie poprawnego wykonania zadań. Cel pracy jest określony, ale droga do realizacji tego celu jest otwarta,
- szkolenie jest realizowane w kierunku wykonywania zadań w zaufaniu do siebie w szerszym spektrum zawodu,

- uczenie się rozumiane jest jako nabycie następujących umiejętności:
 - fachowości jako umiejętności przyjmowania właściwego stanowiska wobec zdefiniowanych celów,
 - kompetencji społecznej jako umiejętności współpracy zgodnie z potrzebami,
 - kompetencji dotyczącej metody jako umiejętności samodzielnego planowania, wykonania i monitorowania wszystkich sposobów koniecznych do osiągnięcia celów.

Indywidualna umiejętność wykonania

Może być ona opisana jako:

- umiejętność postrzegania wyjątkowości sytuacji i do stosownego działania,
- szkolnictwo zawodowe rozwijające przede wszystkim inicjatywę uczącego się,
- proces uczenia się promujący wykazanie następujących cech:
 - zaufanie do siebie, tj. umiejętność postrzegania niepewności sytuacji jako możliwości dla twórczej pracy,
 - porozumiewanie się, tj. umiejętność wyrażania własnego punktu widzenia, szanowania opinii innych i dochodzenie do ugody,
 - umiejętność znajdowania rozwiązań pasujących do konkretnych warunków.

Standardy

Standardy są strukturami stworzonymi dla uporządkowania szkolnictwa zawodowego. Forum Doradcze European Training Foundation (Fundacja Szkolenia Europejskiego), Podgrupa C „Standardy w szkolnictwie zawodowym” zdefiniowała trzy modele przedstawione poniżej:

Model egzaminacyjny: jest to model wyjściowy, który nie uwzględnia samego procesu nabywania kwalifikacji.

Model zawodowy: składa się z następujących komponentów:

- wymagania wstępne,
- opis kursu szkoleniowego (długość, treści, struktura),
- standardy egzaminacyjne.

Model modułowy: określa standardy tylko dla pewnych zawodów.

Powołując się na model zawodowy, Podgrupa C określa standardy jako: „Ogólny opis zadań pracy, które muszą być realizowane w praktyce w ramach związanego z nimi zawodu, a także prezentacja odpowiedniej wiedzy i umiejętności”.

Funkcje

Standardy mogą pełnić następujące funkcje:

- zapewnienie jakości,
- gwarancja zrozumiałości,

- porównywalność świadectw absolwentów,
- gwarancja adekwatnych wynagrodzeń przy rozpoczęciu pracy w określonym zawodzie.

Wymagania

Standardy powinny spełniać następujące wymagania:

- powinny mieć status prawny,
- powinny mieć zastosowanie w skali ogólnonarodowej,
- wszystkie posiadające znaczenie grupy powinny być włączone (model współpracy),
- państwo powinno być organem kontrolującym,
- absolwenci szkół powinni mieć możliwość rozpoczęcia kariery akademickiej.

Wyzwania

Standardy powinny dać miejsce dla wszelkich orientacji programów nauczania. Niestety, wiele z nich nadal często pokazuje katalog celów nauczania opartych na zasadach behawiorystycznych, których realizacja jest postrzegana jako konieczna dla zdobycia pewnej wiedzy i umiejętności. Programy nauczania, które są opracowywane na podstawie wsparcia standardów dla szkolnictwa zawodowego ukierunkowanego na technologię skłaniają się ku standaryzacji i ustalonym procedurom. Orientacje programów nauczania, które kładą nacisk na sytuację i indywidualne możliwości uczących się potrzebują standardów, które promują umiejętność rozwiązywania problemów w otoczeniu nie do końca sprecyzowanym.

Tłumaczenie: Beata Kowalczyk

Natalia E. Aftasjewa

Tambowski Instytut Doskonalenia Kwalifikacji

TEORETYCZNE METODY MODELOWANIA PLANU ZAJĘĆ Z INFORMATYKI

Zachodzący w Rosji globalny proces socjalno-ekonomiczny charakteryzujący się wykorzystaniem informacji w charakterze produktu społecznego zabezpieczającego intensyfikację sfer produkcyjnych oraz intelektualizację wszystkich aspektów działalności człowieka, potwierdza rzeczywiste przejście społeczeństwa na nowy etap rozwoju – etap informatyzacji.

Jednym z priorytetowych kierunków danego procesu staje się informatyzacja procesu nauczania, umożliwiająca szerokie wdrożenie w praktyce psychologiczno-pedagogicznych opracowań, ukierunkowanych na intensyfikację procesu kształcenia, doskonalenie form i metod organizacji procesu nauczania, automatyzację procesów informacyjno-metodycznego zabezpieczenia, organizacyjnego kierowania i wielu innych aspektów.

Dynamiczne wprowadzenie do szkół nowego przedmiotu – informatyki, ujawniło istnienie wielu problemów związanych zarówno ze sposobami nauczania nowego przedmiotu, jak i z przygotowaniem kadry nauczycielskiej do realizacji nowych zadań. Informatyka po dziś dzień znajduje się w stadium kształtowania się, niestabilności, co uwarunkowane jest bardzo szybkim pojawianiem się nowych modeli urządzeń, nowych programów, dziedzin ich wykorzystania, a także powstaniem nowych idei i kierunków ich rozwoju. Wyżej podane powody potwierdzają, że nauczyciele informatyki zmuszeni są do szybkiego reagowania na wszelkiego typu zmiany zachodzące w metodycznym i koncepcyjnym podejściu do nauczania informatyki, szybkiej zmiany swoich poglądów na temat samego przedmiotu oraz treści nauczania. Czynnikiem stymulującym rozwój nauczyciela jest motywacja zawodowa, tj. naturalna potrzeba kształcenia się, ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji.

System doskonalenia kwalifikacji wspiera profesjonalny rozwój nauczyciela i na obecnym etapie realizuje trzy wzajemnie powiązane funkcje:

- kompensacyjną – likwidacja braków w wykształceniu;
- adaptacyjną – przygotowanie i przeszkolenie ludzi do potrzeb dynamicznie zmieniających się warunków w sferze życia społecznego i produkcyjnego;
- rozwijającą – zabezpieczenie twórczego, indywidualnego rozwoju intelektualnego.

Podstawowym zadaniem instytucji doskonalenia kwalifikacji jest zabezpieczenie nieustannej aktualizacji, modernizacji, uzupełnienia kwalifikacji zawodowych i ogólnokulturowych zasobów wiedzy nauczyciela, rozwoju jego kunsztu pedagogicznego, realizacji jego potencjału twórczego, danie możliwości wyboru różnorodnych elastycznych, mobilnych i dynamicznych form nauczania, stymulowania nieustannego zawodowego rozwoju.

Uwzględniając złożoność obiektu – treści szkolenia, przekwalifikowania i podwyższania kwalifikacji nauczycieli, można przyjąć, że stworzenie jego matematycznego modelu będzie trudne. Dlatego wydaje się racjonalnym wykorzystanie modelu „montażowego” (schematu strukturalnego) do opracowania planu zajęć.

Głównymi zasadami, na których opieramy się podczas modelowania planu są:

1. **Zasada diagnostycznego ukierunkowania** – treść której opracowuje się z uwzględnieniem: socjalnego zapotrzebowania społeczeństwa do kształtowania się indywidualności i poziomu jego kultury informacyjnej; treści podstaw naukowych informatyki; współczesnego poziomu pedagogiki i praktyki; działalności nauczyciela. Przy czym cele nauczania uwzględniane są w programie nauczania w zależności od pożądanego poziomu przygotowania nauczyciela.
2. **Zasada „naukowości”**. Konieczne jest uwzględnienie w programie nauczania wzajemnych powiązań i zależności następujących komponentów włączonych w model jego „kultury informacyjnej”: metodologicznego (zrozumienie problemów metodologicznych

związanych z procesem informatyzacji społeczeństwa), naukowo-technicznego (znajomość teoretycznych podstaw informatyki), technologicznego (umiejętność profesjonalnej pracy z komputerem i z programami użytkowymi, włączonymi w proces nauczania i zarządzania), psychologiczno-pedagogicznego, metodycznego.

3. **Zasada modułowości.** Każdy kierunek nauczania przedstawiony jest w programie w postaci oddzielnych niezmiennych i zmiennych modułów, co zabezpiecza: otwartość programu na wszelkiego rodzaju korektę i uwzględnienie nowych kierunków, sprawne zarządzanie procesem nauczania i stworzenie indywidualnych planów nauczania z uwzględnieniem bazowego wykształcenia słuchacza, przewidywanego poziomu nauczania oraz elementami poprzedzającymi dalsze szkolenie.
4. **Zasada obiektywności.** Rozpatrywana jest z pozycji opracowania systemu kryteriów oceny, dających możliwości dysponowania całościowym wyobrażeniem na temat wiedzy, umiejętności i nawyków posiadanych przez danego nauczyciela z informatyki i technologii informatycznych, na podstawie których określa się rzeczywisty poziom przygotowania do pracy zawodowej.
5. **Zasada technologiczności.** Treść programów nauczania konstruuje się na podstawie szerokiego wykorzystania technologii informatycznych oraz pedagogicznych z etapowym rozwojem procesów organizacji nauczania, formami i metodami aktywnego nauczania.
6. **Zasada przewagi bazowego i dodatkowego wykształcenia.** Realizacja danej zasady rozpatrywana jest z punktu widzenia pionowych (czasowych) etapów nauczania i związków pomiędzy nimi. W treść kształcenia włączone są problemy, które należy rozwiązywać wspólnie, we wzajemnej zależności z całkowitą strukturą procesu nauczania, bazując zarówno na istniejących systemach (szkołach), jak i rozwijających się (systemy doskonalenia kwalifikacji), co określa znaczenie ciągłego kształcenia, doskonalenia jego treści naukową. Przy czym proces nauczania rozpatrywany jest jako wzajemnie następujące po sobie etapy, z których każdy powstał, by z jednej strony rozwijać wiedzę zdobytą przez człowieka w poprzednim stadium nauczania, a z drugiej przygotowywać do procesu kształcenia się w kolejnych etapach.
7. **Zasada wzajemnych powiązań i zależności nauczania, samokształcenia i metodycznej pracy nauczyciela.** Treści dokształcania się, szkolenia i podwyższania kwalifikacji rozpatrywane są z punktu widzenia poziomych związków pomiędzy różnymi metodami uczenia, pozycji rzeczywistego rozwoju indywidualnego, jak i zawodowego nauczyciela w czasie trwania procesu w ośrodkach szkoleniowych. Jego efektywność określa się na podstawie samooceny indywidualnych doświadczeń nauczyciela z uwzględnieniem doświadczenia zawodowego współpracowników oraz rozwoju teorii i praktyki pedagogicznej.
8. **Zasada wewnętrznej i zewnętrznej dyferencjacji.** Zewnętrzna dyferencjacja związana jest z kompletowaniem grup szkoleniowych, uwzględniając bazowe przygotowanie słuchacza, staż pracy, kategorie kwalifikacyjne, kierunki poszczególnych kursów kwalifikacyjnych. Wewnętrzna dyferencjacja związana jest z poziomem przygotowania słuchaczy, ich indywidualnymi cechami i ukierunkowana jest na or-

ganizację różnych form mikrokształcenia (wykładów monograficznych, ćwiczeń, konsultacji itp.). Wewnętrzną dyferencjację należy rozumieć w kontekście względnej indywidualizacji, tak jak uwzględniane są indywidualne możliwości nie poszczególnych słuchaczy, a całej grupy szkoleniowej, mającej przybliżone zdolności.

9. **Zasada moralnej i materialnej stymulacji.** Związana jest z rozwojem motywacyjno-konsumpcyjnej sfery osobowości, wartościowego stosunku człowieka do świata wiedzy, samego procesu nauczania. Słuchacz dysponuje możliwością swobodnego wyboru form nauczania. Przy czym ustanawiają się wzajemne związki pomiędzy jakością nauczania w systemie doskonalenia kwalifikacji zawodowych (określaną poprzez organizację systemów diagnostyki i kontroli) a atestacją nauczycieli, podwyższeniem ich kwalifikacji zawodowych.

Zautomatyzowany system sterowania, wykorzystywany w strukturze instytutów doskonalenia kwalifikacji powinien przedstawiać kompleks, w którym łączą się sieci kanałów informacyjnych, zaczynających się na tych odcinkach nauczania, gdzie zachodzi uwzględnienie (fiksacja) parametrów realnych procesów. W związku z tym danymi wejściowymi tego systemu są dane dotyczące słuchaczy, plany i programy nauczania, diagnostyczne wskaźniki.

Przy tworzeniu automatycznego systemu sterowania procesem kształcenia wykorzystano następujące zasady:

- **wykorzystania systemu sterowania bazami danych jako źródła programowego**, co jest podstawą do realizacji pozostałych zasad;
- **logicznej niezależności danych**, zapewniającej określony stopień niezależności wariacji „logicznego” przedstawienia informacji bez potrzeby modyfikacji „fizycznego” przedstawienia, dzięki czemu osiągalna jest możliwość przystosowania poglądów użytkownika na bazę danych do jego potrzeb, konstruowania różnych „logicznych” poglądów na jedną i tę samą „fizyczną” bazę danych;
- **nowych zadań**, zapewniających rozwiązanie informacyjnych zadań, charakteryzujących się dużą objętością, możliwych do rozwiązania tylko za pomocą komputera;
- **nieprzerwanego rozwoju systemu**, uzupełniania możliwości ewaluacyjnego rozwoju, przewidującego włączenie programów modułowych do organizacji sterowania zmianami (korektą i uzupełnieniem) w systemie doskonalenia kwalifikacji;
- **jednej bazy informacyjnej**, umożliwiającej uniknięcie dublowania się wyjściowych informacji przeznaczonych dla różnych baz danych tworzących system;
- **automatyzacji obiegu dokumentów**, dającej możliwość włączenia do systemu elementów charakterystycznych dla instytutów doskonalenia kwalifikacji i pozwalających skupić uwagę na organizacyjnych i technologicznych aspektach eksploatacji systemu.

Rozwiązanie zadania – modelowanie planu zajęć z informatyki z wykorzystaniem zautomatyzowanego systemu sterowania procesem kształcenia – pozwala uzyskać możliwość stabilizacji i efektywnego prognozowania procesami przygotowania, przekwalifikowania i podnoszenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

Tłumaczenie: Mirosław Żurek

WYBRANE ZAGADNIENIA REALIZACJI IDEI KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO

Mimo zaostżenia wielu problemów, dotyczących głównie niedostatecznego i niestabilnego finansowania w systemie podstawowego kształcenia zawodowego, pojawiły się także tendencje pozytywne, rozpoczyna się proces reformowania w następujących kierunkach:

- rozpoczęto intensywny proces odnowienia treści kształcenia;
- kształtują się elastyczne wariacyjne programy kształcenia;
- pojawiła się tendencja do regionalizacji kształcenia, przeprofilowania placówek szkolnych w zależności od potrzeb danego regionu;
- realizuje się przejście od tradycyjnych szkół do wielopoziomowych, wielofunkcyjnych, wieloprofilowych szkół, jak liceum zawodowe czy kolegium, mających wyraźny innowacyjny charakter.

Można stwierdzić, że system kształcenia zawodowego, opierając się na własnych zasobach zgromadzonych w poprzednich latach, przystosował się do nowych społecznych i ekonomicznych warunków mimo negatywnych procesów w sferze kształcenia.

Należałoby bardziej szczegółowo przyjrzeć się problemom związanym z reorganizacją niektórych szkół zawodowo-technicznych w licea zawodowe i kolegia.

Pierwsze, co należy zaznaczyć to fakt, że proces tworzenia liceów i kolegiów odbywa się bez jakiegokolwiek nacisku z góry.

Bodźcem do tworzenia liceów zawodowych i kolegiów było wprowadzenie w 1988 roku „konceptji Kształcenia Ustawicznego”, która miała charakter deklaracyjny i nie określała wyraźnego mechanizmu realizacji. Istniejący obecnie system kształcenia nie mógł podołać realizacji zawartych w „konceptji” zasad. W związku z tym zaistniała obiektywna potrzeba stworzenia sieci alternatywnych instytucji kształcących, które mogłyby zapewnić:

- jednolitą ciągłość kształcenia, łączącą poszczególne jego etapy w całość;
- warunki niezbędne do optymalnego rozwoju osobowości ucznia;
- szeroki profil, wariantowość kształcenia, bez których niemożliwa jest społeczna i zawodowa adaptacja;
- systematyczne i zorganizowane nauczanie na wszystkich etapach kształcenia, ukierunkowane na uzupełnianie i odnawianie wiedzy w ciągu całego życia.

Aktualność wdrożenia systemu kształcenia ustawicznego w systemie kształcenia zawodowego polega również na tym, że Rosja stoi obecnie na progu wdrażania nowych

technologii. Jak pokazało doświadczenie wielu krajów: USA, Japonii, Anglii, Francji, wprowadzenie nowych technologii wymaga także zmiany systemu kształcenia kadr.

Przedsiębiorstwa, które wprowadzają nowe technologie, zatrudniają przede wszystkim specjalistów z wyższym lub bliskim wyższemu wykształceniu, którzy zdobyli je według tradycyjnego schematu: zdobycie tytułu robotnika wykwalifikowanego lub technika, a następnie uzyskanie wykształcenia wyższego.

Liceum techniczne w Archangielsku wspólnie z ALTI (Instytut Techniczny w Archangielsku) jako jedno z pierwszych w Rosji w 1989 roku rozpoczęło eksperymentalne integrowane kształcenie ustawiczne.

Głównymi statutowymi zadaniami liceum są:

1. Ustawiczność kształcenia odbywa się w następujących etapach: na podbudowie podstawowego średniego – zawodowe ogólne/pełne/średnie, pierwszy rok uniwersytetu. To znaczy, że zrezygnowaliśmy z tradycyjnego schematu, który zamykał się na średnim wykształceniu zawodowym. Z jednej strony można to rozpatrywać jako wadę, z drugiej zaś strony, w takim samym czasie nasi uczniowie otrzymali takie wykształcenie jak absolwenci szkół ogólnokształcących i są zdolni do kształcenia się na poziomie wyższym. Moim zdaniem zakończenie kształcenia w momencie otrzymania średniego wykształcenia zawodowego bez kontynuowania nauki w szkole wyższej to niepełna realizacja ustawiczności kształcenia, tzn. że takie wykształcenie nie daje możliwości kontynuowania nauki na wyższym poziomie.
2. Integracja planów nauczania podstawowego i wyższego wykształcenia zawodowego odbywa się w ten sposób, że program szkoły wyższej rozłożony jest na trzy lata nauki kosztem integracji programów poszczególnych przedmiotów i systematycznego przechodzenia od programu szkoły ogólnokształcącej do programu szkoły wyższej. Rozłożenie przedmiotów szkoły wyższej na poszczególne lata pozwala zachować do końca trzeciego roku kształcenie zawodowe, ułatwia studentom przyswojenie programu, a oprócz tego odbywa się stopniowa selekcja, młodzież mniej zdolna rezygnuje z programu szkoły wyższej.
3. Przejście na uniwersytet odbywa się bez jakichkolwiek dodatkowych egzaminów (jeśli nie liczyć egzaminu promocyjnego z fizyki na drugim roku). Do tego roku włącznie byli promowani wszyscy, którzy opanowali program pierwszego roku uniwersytetu.

Powodzenie programu integracji podstawowego i wyższego kształcenia zawodowego byłoby niemożliwe bez ścisłej współpracy z uczelniami. Liceum techniczne pracuje w ścisłych kontaktach z 11 katedrami uniwersytetu technicznego, które wyznaczają najbardziej doświadczonych wykładowców do pracy w liceum. Osiągnięto pełne porozumienie z dziekanatem wydziału mechanicznego, budowlanego, chemiczno-technologicznego i wydziałem energetyki przemysłowej. Większość zajęć, szczególnie laboratoryjnych i praktycznych odbywa się w uniwersytetach. Mimo obciążenia uniwersytet znajduje możliwość udostępnienia studentom liceum laboratoriów i sal wykładowych.

Stworzenie w systemie podstawowego kształcenia zawodowego integrowanych ogólnokształcących instytucji współpracujących z uczelnią pozwoli na zrealizowanie następujących zadań:

- pozyskanie do systemu kształcenia zawodowego zdolnych absolwentów szkół ogólnokształcących, mających wyższy poziom przygotowania;
- zmiana struktury podstawowego kształcenia zawodowego, zapewnienie wyższego poziomu kształcenia, który zaspokaja potrzeby i interesy uczących się, zapewnia stopniowy rozwój osobowości,
- stymulowanie do wprowadzania innowacji do procesu kształcenia, odświeżenie treści kształcenia, metod i form nauczania w celu wdrożenia do procesu kształcenia nowych technologii pedagogicznych;
- socjalne zabezpieczenie młodzieży w warunkach ekonomiki rynkowej, zostawienie swobody wyboru kształcenia w celu szerokiego udostępnienia wyższego wykształcenia wszystkim, którzy chcą je uzyskać, gwarancję bezpieczeństwa socjalnego daje przyszłym inżynierom uzyskiwanie kwalifikacji zawodowych.

Oprócz tego wstępne podstawowe przygotowanie zawodowe pozwoli na efektywniejsze opanowanie wybranej specjalności inżynierskiej.

W związku z tym pozostało wiele nie rozwiązanych problemów w systemie ustawicznego kształcenia zawodowego.

1. Niewystarczająca jest sieć alternatywnych placówek podstawowego kształcenia zawodowego. Na dzień dzisiejszy ogranicza się przede wszystkim do średnich szkół zawodowych, szkół przykładowych, liceów zawodowych i kolegiów. Gdyby prześledzić ciąg ustawicznego kształcenia zawodowego to wyglądałby następująco: gimnazjum realne – szkoły zawodowe – średnie szkoły zawodowe – szkoły techniczne – szkoły przykładowe – liceum – kolegium – uniwersytety.
2. Obecnie nie jest określony status zawodowych placówek szkolnych różnego typu. Nadal toczą się spory, co określać jako liceum, co jako kolegium, a co jako szkołę realną.
3. W statusie podstawowej szkoły kształcenia zawodowego najwyraźniej brakuje kilku uregulowań, charakterystycznych dla liceum. Dla normalnego funkcjonowania potrzebne jest uregulowanie stanu prawnego każdego rodzaju szkoły zawodowej o podstawowym poziomie kształcenia.
4. W statusie placówek podstawowego, średniego i wyższego kształcenia zawodowego brak jest jakiegokolwiek ciągłości. Powoduje to dodatkowe trudności w praktycznej realizacji ustawicznego kształcenia.
5. Państwowe standardy podstawowego kształcenia zawodowego z niewiadomej przyczyny nie wspominają o tak ważnym fakcie, jak wielopoziomowość kształcenia zawodowego. „Państwowy standard średniego kształcenia zawodowego” w rozdziale „Potrzeby ogólne” umacnia wielopoziomowość średniego kształcenia zawodowego, które jest także zaznaczone w statusie placówek z średniego kształcenia zawodowego. Przy opracowywaniu planów wielopoziomowego kształcenia w liceum bardzo trudno jest dopasować się do standardu podstawowego kształcenia zawodowego. Nasuwa się konieczność opracowania standardu kształcenia dla liceum.
6. Aby integrowane placówki kształcenia ustawicznego mogły się dalej rozwijać bez względu na to, że powstały bez nacisku z góry, potrzebna jest im pomoc przede wszystkim w podtrzymaniu koncepcji placówek uczących według integrowanych programów nauczania.

7. System kierowania zawodowym kształceniem wymaga udoskonalenia. Nigdy do końca nie będzie rozwiązane zagadnienie ustawiczności kształcenia, jeśli zachowa się zasadę zarządzania branżowego kształceniem zawodowym. Potrzebne jest jednolite zarządzanie kształceniem zawodowym.
8. Praca w statusie integrowanej szkoły wymaga dodatkowych nakładów finansowych:
 - na ciągłe uzupełnianie dydaktyczno-programowej dokumentacji;
 - na wprowadzenie nowej treści kształcenia;
 - na przeprowadzanie prac eksperymentalnych i doświadczalnych;
 - na radykalne doskonalenia bazy dydaktyczno-materialnej;
 - na pozyskiwanie wysoko wykwalifikowanej kadry wykładowców.Wydatki na jednego ucznia liceum technicznego są znacznie niższe niż w innych szkołach. Konieczne są dodatkowe nakłady finansowe na szkoły innowacyjne, wówczas eksperyment będzie realizowany o wiele pomyślniej.
9. Dla zapewnienia ciągłości standardów podstawowego, średniego i wyższego kształcenia zawodowego, integracji różnych etapów zawodowego kształcenia z przejściem na wielopoziomowy system kształcenia w uczelniach, wskazane byłoby w planach dydaktycznych liceum połączenie podstawowego, średniego kształcenia i pierwszego poziomu wyższego zawodowego kształcenia. Tym samym w procesie nauczania wyklucza się zbędne powtarzanie kształcenia ogólnego. Takie plany w liceum były już rozpatrywane. Siedem lat temu w podstawowym kształceniu zawodowym był przeprowadzony eksperyment związany z tworzeniem liceów i kolegiów. Dziś można powiedzieć, że w kształceniu był to jeden z pierwszych kroków w potrzeby rynku. Integrowane wielopoziomowe szkoły zawodowe lepiej odpowiadają ciągle zmieniającym się potrzebom rynku pracy.

Tłumaczenie: Adam Czubek

Wiesław Żardecki
Instytut Pedagogiki UMCS

Z BADAŃ NAD KULTURĄ TEATRALNĄ DOROSŁYCH ODBIORCÓW TEATRU

Wstęp

Znaczenie teatru dla rozwoju współczesnego człowieka, jego wychowania i kształcenia¹, skłania do stawiania pytań na temat rzeczywistej sytuacji społeczno-

¹ W. Renikowa: Wychowanie teatralne W: Wychowanie estetyczne młodego pokolenia, pod. red. J. Wojnar i W. Pielasińskiej. Warszawa 1990; H. Witalewska: Teatr a człowiek współczesny. Warszawa

-edukacyjnej tej dziedziny sztuki. Badania empiryczne są w tym zakresie niezwykle zaniedbane. Ich brak odbija się niekorzystnie na poziomie i sposobach upowszechniania i wykorzystywania teatru w szeroko pojętym oddziaływaniu wychowawczym.

Podstawowym celem badań było ustalenie aktualnego stanu kultury teatralnej badanych odbiorców oraz wyodrębnienie niektórych czynników warunkujących ten stan. W myśl założeń badania przeprowadzono na celowo i warstwowo dobranej próbie 302 dorosłych odbiorców jednego teatru terenowego – Teatru im. J. Osterwy w Lublinie. Próba ta stanowiąca podstawową badaną zbiorowość, odzwierciedla zasadnicze cechy publiczności teatralnej, tzn. przewagę kobiet i pracowników umysłowych oraz osób w średnim wieku. W badaniach zastosowano metodę pogłębionego sondażu diagnostycznego wykorzystując następujące techniki badawcze: wywiad kwestionariuszowy, arkusz samooceny, obserwację uczestniczącą, wywiad swobodny, test wiedzy o teatrze, ankietę, analizę dokumentacji Teatru im. J. Osterwy w Lublinie. Zebrany materiał empiryczny pozwolił analizować kulturę teatralną odbiorców w dwóch płaszczyznach: ilościowej i jakościowej. W niniejszym artykule wykorzystując główne wyniki ilościowe tych badań pragnę przedstawić szczególnie charakterystyczne przejawy i uwarunkowania kultury teatralnej badanych dorosłych odbiorców teatru.

Główne przejawy kultury teatralnej dorosłych

Pojęcie kultury teatralnej rozumiem tu jako specyficzną formę funkcjonowania teatralnych wartości znaczących. Kulturę teatralną odbiorcy pojmują jako specyficzną podstawę wyrażającą się integralnym zespołem wiadomości, umiejętności i nastawień stale nabywanych, rozwijanych i wzbogacanych, umożliwiających czynny kontakt z wartościami teatralnymi. Traktuję ją zatem jako jedną z możliwych dróg optymalnego rozwoju człowieka (jednostki i zbiorowości). Tak pojmowaną kulturę teatralną odbiorcy wyznaczają przede wszystkim, jak się wydaje, trzy zasadnicze elementy: odpowiednie doświadczenie teatralne, wiedza o sztuce teatru, umiejętności oceny spektakli.

Podstawowym elementem kultury teatralnej odbiorcy są doświadczenia teatralne, które zdobywa się i doskonali poprzez wielość kontaktów z teatrem, zwłaszcza gdy były związane z przeżyciami estetycznymi. Posługując się skalą pomiarową zakresu i częstotliwości korzystania badanych z różnych form kontaktu z teatrem² stwierdzono, że kontakt uzyskany za niski osiągnęło 52% badanych odbiorców, średni 31% ogółu badanych, co jednak przy świadomości licznych ograniczeń ocen arbitralnych ma jedynie wartość wskaźnika. Badania wykazały, iż nieco ponad czwarta część badanych chodzi do teatru dramatycznego lub muzycznego w Lublinie kilka razy w roku, w tym kilkanaście procent bywa w teatrze także przy okazji pobytu w innym mieście, niemal

1983; W. Żardecki: *Kultura teatralna odbiorców teatru dramatycznego*, Lublin 1988 (praca doktorska – mps).

² Do poziomu zakresu i częstotliwości kontaktów badanych odbiorców z teatrem zastosowany został mierzony syntetyczny, skala porządkowa, będąca sumą punktów osiągniętych za ilościowe zaawansowanie kontaktów z poszczególnymi przekazami teatralnymi.

co piąty badany czyta recenzje teatralne, przeszło połowa osób ogląda regularnie teatr telewizyj, a jedynie kilka procent badanych uczestniczyło w badanym okresie (dwóch sezonów teatralnych) w spotkaniach z twórcami i dyskusjach po spektaklach teatralnych. W badanej grupie spotkano tylko dwie osoby realizujące najbardziej aktywną formę kontaktu z teatrem, jaką jest udział w amatorskim zespole teatralnym, chociaż istnieją one na terenie Lublina. W świetle rezultatów badań okazuje się, iż motyw wyboru przedstawienia teatralnego oparte na właściwej ocenie lub na własnych upodobaniach mają nieco mniejsze znaczenie niż opinie środowiska i opinie autorytetów oficjalnych (recenzje w prasie, radiu i telewizji). Z kolei czynniki wskazujące na zainteresowanie sztuką okazały się znacznie ważniejsze niż te, które wskazują na zainteresowanie ich teatralną realizacją.

Motywy specyficznie teatralne, takie jak: bezpośredniość odbioru dzieła i gry aktorów, chęć oglądania rozwiązań reżyserskich i scenograficznych, możliwość bezpośredniego współprzeżywania losów bohaterów, dzielenia ich myśli i uczuć, zbiorowy odbiór spektakli, wspólne przeżywanie i współodczuwanie – wymienia tylko piąta część badanych. Z rezultatów badań dowiadujemy się, że ujmowanie własnego kontaktu z teatrem jako dostarczającego wartości rozrywkowo-ludycznych i ewentualnie intelektualnych, związanych z poszerzaniem wiedzy, horyzontów myślowych itp. cechuje przeszło trzy czwarte badanych. Natomiast kontakt z teatrem, którego funkcją jest poszukiwanie treści i wartości wyłącznie estetyczno-etycznych czy ideowo-intelektualnych charakteryzuje tylko 20% badanych. Jak wynika z ich wypowiedzi kontakty z tymi treściami dostarczają nie tylko przeżyć cenionych najwyżej, najbogatszych i najsilniejszych, ale inspirują określone postawy społeczno-moralne, głównie pod wpływem postępowania bohatera, który zyskał sympatię.

Drugim niezbędnym elementem kultury teatralnej odbiorcy jest wiedza o sztuce teatralnej, która powinna być osadzona wyłącznie w doświadczeniach teatralnych. Wiedza ta jest potrzebna do odpowiedniego uchwycenia i zrozumienia treści i formy spektaklu teatralnego. Dane empiryczne uzyskane za pomocą testu wiadomości o teatrze³ dowodzą, że około 2/3 badanych reprezentowało niski i bardzo niski poziom wiedzy o teatrze. Z analizy jakościowej uzyskanych odpowiedzi wynika, iż badani stosunkowo lepiej znają tytuły sztuk dramatycznych i ich autorów, zwłaszcza zaliczanych do klasyki, znacznie gorzej natomiast współczesną twórczość dramatyczną i współczesnych twórców teatru. Nie znają wydarzeń z historii teatru oraz środków wyrazu sztuki teatralnej. Wnioski te znalazły również potwierdzenie w wypowiedziach badanych na temat obejrzanych spektakli. Bardzo potoczne i nieporadne słownictwo, jakim operują dorośli w tych wypowiedziach, świadczy o słabej znajomości terminologii języka teatralnego. Uwidocznione w tej części badań duże luki badanych w ele-

³ Test wiedzy o teatrze zawierał pytania dotyczące znajomości terminów teatralnych i środków wyrazu teatru, ważniejszych wydarzeń z historii teatru, nazwisk twórców teatralnych zarówno współczesnych, jak i poprzednich epok, krytyków oraz sztuk dramatycznych, klasycznych i współczesnych. Test ten umożliwił eksplorację wiedzy o teatrze informując nie tylko czy odbiorca zna dany termin lub nazwisko twórcy, ale również „co o tym wie?” „ile wie?”.

mentarnej wiedzy o teatrze utrudniają lub w wielu przypadkach uniemożliwiają im w znacznym stopniu rozumienie i interpretację treści teatralnych.

Podczas badań stwierdzono, iż poziom rozumienia spektakli wśród badanej zbiorowości był wprawdzie dość zróżnicowany, ale około 20% dość niski. Osoby te rozumieją spektakl na poziomie określonym mianem dosłownego czy nie przygotowanego, czyli zatrzymują się na oglądanej warstwie fabularnej akcji, nie odnosząc materii przedstawienia do świata wartości i idei. Z kolei 1/4 badanych rozumie spektakl na poziomie określonym umownie abstrakcyjno-uogólniającym, co oznacza, że potrafi doszukać się istotnych problemów psychologicznych, etycznych, społecznych czy filozoficznych sugerowanych przez schemat spektaklu. Bariery percepcyjnych w odbiorze spektakli należałoby upatrywać w nieprzygotowaniu widza do dokonywania analiz treściowych i formalnych, uwidaczniających się zresztą także w odniesieniu do sztuk realistycznych, bliższych przeciętnemu odbiorcy. Warto przypomnieć, że spektakl nie w pełni zrozumiany przez odbiorcę nie może wypełniać funkcji zakładanych przez jego twórców i realizatorów.

Trzecim ważnym elementem kultury teatralnej odbiorcy jest umiejętność oceny spektakli teatralnych. Analiza ocen estetycznych wykazała, że dorośli odbiorcy teatru mają duże trudności z werbalizacją i uzasadnieniem własnych sądów. Są one w dużym stopniu schematyczne, powierzchowne, w większości krótkie i zazwyczaj ograniczają się do wyliczeń. Zdecydowana większość badanych wartościuje spektakl przede wszystkim według jego wartości słownej (dominuje kryterium funkcji), potem grą aktorską (często wiązaną z postacią sceniczną), a następnie postacią bohaterów (ich los, cechy charakteru, motywy postępowania). Blisko 20% odbiorców nie wyodrębnia elementów formy spektaklu z zespołu jego elementów treściowo-wychowawczych, co świadczy o braku analitycznego podejścia do odbioru teatru i niedostatecznej ilości wrażeń scenicznych.

Sumując wnioski można stwierdzić, iż badana zbiorowość dorosłych reprezentuje ogółem niski poziom kultury teatralnej. Stwierdzono jednak znaczne zróżnicowanie tego poziomu w poszczególnych grupach odbiorców, od tak zwanego poziomu niskiego (68% badanych), poprzez poziom średni (14%), aż do poziomu wysokiego (18%)⁴.

Uwarunkowania kultury teatralnej dorosłych

Stan i poziom kultury teatralnej dorosłych jest wypadkową działania złożonej struktury czynników obiektywnych, które wyznaczają potencjalne szanse ukształtowania pożądanych postaw teatralnych oraz czynników subiektywnych, określających rzeczywiste możliwości zaspokajania potrzeb i aspiracji teatralnych jednostki.

Wśród czynników obiektywnych szczególne znaczenie mają:

⁴ W globalnej ocenie poziomu kultury teatralnej dorosłych zastosowano skalę skumulowanych ocen, która powstała przez przypisanie arbitralnie każdej z wykonywanej czynności określonej liczby punktów. Skala została skonsultowana z opinią grupy sędziów kompetentnych, dobranych na podstawie kryteriów powszechnie stosowanych, tzn. kompetencji i rzetelności.

1. Szeroko rozumiane warunki społeczno-ekonomiczne, określające poziom życia społecznego, stopień zaspokojenia aspiracji życiowych, a także ich ukierunkowanie.
2. Dostępność, a następnie atrakcyjność instytucji teatru, wielość i różnorodność oferowanych treści, ich poziom artystyczny, adekwatność w stosunku do potrzeb możliwości percepcyjnych odbiorcy itd.

„Nieinteresujący repertuar, słabe aktorstwo, mała ilość premier, nieciekawe spektakle” – to najczęściej podawane przez badanych przyczyny ograniczające ich chęci uczęszczania do teatru. Równie często wymieniają badani przyczyny natury socjalno-ekonomicznej i społecznej (zbyt wysoka cena biletów, brak czasu wolnego, przemęczenie, brak zastępstwa w obowiązkach domowych, brak towarzystwa). Na dalszych miejscach wskazują dorośli niedociągnięcia w działalności organizacyjnej teatru (niedostateczna reklama spektakli teatralnych, trudności w zakupie biletu).

Analiza czynników społeczno-osobowych wykazała statystycznie istotne zależności kultury teatralnej odbiorców przede wszystkim od wykształcenia, a następnie od pochodzenia społecznego, płci i wieku badanych. W świetle rezultatów badań dowiadujemy się, iż w miarę wzrostu wykształcenia badanych – ogólnie biorąc – ulegają zwiększeniu proporcje uczestnictwa w różnych formach kontaktów z teatrem. Rośnie poziom orientacji w dziedzinie teatru, podnosi się także poziom rozumienia odbieranych treści. Powiększa się wachlarz zainteresowań rodzajowych i tematycznych spektakli oraz umiejętność analizy dzieła teatralnego. Osłabieniu ulegają nastawienia rozrywkowe, rośnie natomiast świadomość wielofunkcyjności teatru. Największe różnice w poziomie kultury teatralnej obserwowano między dwoma skrajnymi pod względem poziomu wykształcenia grupami.

Badane osoby z wykształceniem podstawowym i zasadniczym zawodowym prowadzą swoje kontakty z teatrem głównie do telewizji, natomiast do teatru wybierają się jedynie sporadycznie i na ogół wówczas, gdy zdarza się okazja otrzymania biletu z zakładu pracy. W kontaktach tych poszukują głównie wartości zabawowych, rozrywkowych, odprężeniowych i emocjonalnych – rzadko oglądają inne pozycje. Zazwyczaj ograniczają się do odbioru spektakli, nieliczni tylko próbują oceniać, porównywać, krytykować obejrzany spektakl. Powierzchność percepcji i nierozumienie pewnych problemów poruszanych w toku rozwijającej się akcji powodowało nierzadko mylną interpretację treści.

Kultura teatralna badanych o wyższym wykształceniu humanistycznym zdecydowanie różni się od opisanej powyżej. Kontakty z teatrem tej grupy były częstsze, nierzadko uzupełniane przez dyskusje, czytanie recenzji teatralnych, niekiedy spotkanie z twórcami teatralnymi. W teatrze przedstawiciele tej grupy chętnie poszukują wartości intelektualnych, wychowawczych, ideowych, artystyczno-estetycznych – nie stronią jednak od treści zabawowo-rozrywkowych. Grupę tę cechuje również większa umiejętność abstrahowania materii teatralnej, osadzania idei spektaklu w kontekście społecznym, moralnym, kulturowym czy politycznym. Obserwuje się także mniejsze rozbieżności wiedzy, „językiem teatru” a „językiem odbiorców”, większa zgodność oceny spektaklu z oceną ekspertów oraz większe wymagania wobec miejscowego teatru, jak

też większe umiejętności formułowania subiektywnych wrażeń towarzyszących oglądaniem spektaklom, konfrontowania ich z dotychczasową wiedzą, doświadczeniem, postawą itp.

Oprócz wykształcenia na poziom kultury teatralnej wpływa istotnie statystycznie czynnik, który ogólnie można określić „rodzinno-domowym wpływem pochodzeniowym”. Nie jest to czynnik wywierający wpływ samoistnie, istnieją jeszcze jego składowe, wśród których najbardziej znacząco wpływają: przynależność klasowo-warstwowa, pozycja stanowiskowo-zawodowa i poziom wykształcenia w rodzinach pochodzenia oraz typ środowiska zamieszkania badanych. Wszystkie te subczynniki tworzą tzw. biografię kulturową jednostki, na którą składają się w tym wypadku: tradycje zainteresowań teatralnych wyniesione z domu rodzinnego lub środowisk lokalnych czy rówieśniczych, doświadczenia i przeżycia teatralne dziedzictwa oraz zaszczerpione w procesie wychowania aspiracji i podziw dla wartości i postaw humanistycznych. Zebrane dane wskazują, iż 78% badanych wywodzi się z rodzin robotniczych i chłopskich, w których nie istnieje tradycja teatralna rozumiana jako przekazywanie młodemu pokoleniu zainteresowań teatrem poprzez uczestniczenie w spektaklach w charakterze widza lub współtwórcy widowiska.

Zmienne płci i wieku nie wywierały jednakowego wpływu na wszystkie składniki kultury teatralnej i nie były czynnikami działającymi samoistnie. Powiązane były przede wszystkim z wykształceniem poszczególnych kategorii badanych oraz z uwarunkowaniami wynikającymi z sytuacji społecznej jednostki. W ogólnym obrazie kultury teatralnej nieco korzystniej wypadły kobiety niż mężczyźni oraz grupa widzów mieszcząca się w przedziale 26–30 lat.

Podsumowując problem uwarunkowań kultury teatralnej odbiorców można stwierdzić, iż jest ona wypadkową zdobytego wykształcenia, wpływu środowiska rodzinnego, dostępności i atrakcyjności instytucji teatru, a także zależy od przyswojonych przez odbiorców umiejętności i nawyków korzystania z wartości teatralnych. Czynników tych nie można rozpatrywać w sposób wyizolowany, ponieważ są one ze sobą ściśle powiązane, wzajemnie na siebie wpływają i modyfikują się.

Propozycje

Z przeprowadzonej diagnozy wynika konieczność działań na rzecz kształtowania kultury teatralnej odbiorców. Mogą one przebiegać dwiema drogami, po pierwsze poprzez indywidualne pogłębianie wiedzy, kształtowanie umiejętności i postaw, po drugie, w różnych formach zinstytucjonalizowanych. Nie wdając się w bardziej szczegółowe rozważania na ten temat spróbuję sformułować kilka podstawowych – moim zdaniem – kierunków działalności teatru w tym zakresie, a przede wszystkim podkreślić ich znaczenie w świetle różnorodnych informacji uzyskanych w trakcie badań. Są to:

- Sięganie po repertuar bardziej wartościowy pod względem ideowo-wychowawczym oraz zapewnienie wysokiego poziomu jego realizacji. Jakość pracy artystycznej działającego w danym środowisku teatru stwarza największą szansę wychowania

publiczności teatralnej, która dzięki temu stawia swojemu teatrowi coraz większe wymagania artystyczne i repertuarowe.

- Zwiększenie powodzeń artystycznych teatru poprzez doskonalenie sposobów wykorzystania repertuaru. Istotą sprawy jest, aby lepsze pod względem ideowo-artystycznym spektakle, będące rzeczywistymi osiągnięciami teatru miały określony priorytet w eksploatacji. Inaczej mówiąc, artystyczna jakość spektaklu będąca koniecznym warunkiem urzeczywistnienia wartości wychowawczych, powinna być dominującym kryterium w określaniu długości „życia scenicznego” spektaklu.
- Szersze wykorzystanie funkcji oświatowych teatru, zintensyfikowanie różnorodnych form przygotowania dorosłych do odbioru i wartościowania spektakli, które jest warunkiem rozwinięcia w pełni wartościowego i skutecznego wychowania teatralnego (m.in. poprzez odpowiednią zawartość i redakcję programów teatralnych, poprzez cykle tematyczne, spotkania i dyskusje po spektaklach i po próbach generalnych).
- Wzbogacenie form i metod nieschematycznej, chwytliwej reklamy, która prezentuje do aktywnego pośrednictwa w rozmowie teatru z widzem i stymuluje zaciśnięcie więzi widzów z teatrem (m.in. poprzez odpowiednią ilość stałych ekspozycji teatralnych, łączenie w większym stopniu ekspozycji plastycznej z działalnością programową, inicjowanie akcji zwracających uwagę potencjalnych odbiorców na teatr).
- Prowadzenie bieżącego rozpoznania potrzeb repertuarowych w środowisku działania, a zwłaszcza sondowanie opinii grup najbardziej aktywnych, które w znacznej mierze są wyrazicielem ogólnego stosunku szerokiej publiczności do teatru.
- Szersze pozyskanie „elity” kulturalnej miasta traktowanej zarówno jako stała publiczność teatru, jak też jako aktyw społeczno-wychowawczy krzewiący kulturę teatralną w grupach nieformalnych. Wypracowanie i utrwalanie w tej grupie oceny teatru i jego repertuaru stanowią zazwyczaj dla nowego, najczęściej nieprzygotowanego widza wytyczną do obejrzenia spektaklu i jego oceny. Zmniejszenie liczby stałych, przygotowanych widzów powoduje zazwyczaj kryzys zainteresowania teatrem, a społeczna opinia o spektaklu staje się w większym stopniu zależna od mniej kompetentnych widzów. Tu zaś kryteria tej oceny nie zawsze są adekwatne do rzeczywistych walorów artystycznych spektaklu i często przypadkowe.
- Wypracowanie przez teatr własnych, indywidualnych koncepcji i treści programowych. Przemyślane współdziałanie teatru z siecią organizacji i instytucji kulturalno-wychowawczych i oświatowych miasta oraz grup społecznych z nią związanych służyłoby kształtowaniu kultury teatralnej odbiorców w sposób kompetentny i ciągły. Chodzi przede wszystkim o stworzenie kompleksowego zespołu działań zmierzających do wyrobienia postaw odbiorcy wobec teatru, sposobu jego odbioru i wrażliwości na niego oraz wykorzystania jego wartości we własnym rozwoju osobowości.

Kształcenie i szkolenie w dziedzinach o znaczeniu strategicznym – PHARE TESSA

Hanna Mizgajska

Akademia Ekonomiczna w Poznaniu

PROJEKT TESSA nr 1

WARSZTATY ZARZĄDZANIA MAŁĄ I ŚREDNIĄ FIRMĄ

Wstęp

Warsztaty zarządzania małą i średnią firmą są kierowane – przede wszystkim – do środowiska właścicieli małych i średnich przedsiębiorstw, działających w sferze produkcji i usług. Przedsiębiorcy ci są – czego dowiodły kraje o rozwiniętej gospodarce rynkowej – motorem transformacji gospodarczych. W krajach tych wielkie przedsiębiorstwa powstały z małych. W Polsce po odrzuceniu prymatu ideologii nad ekonomiczną powstaje proces odwrotny. Wielkie państwowe nierentowne „moloche” dzielą się na mniejsze i całkiem małe firmy poszukujące nowych rynków zbytu, nowego modelu działania opartego na marketingowej reorientacji i starające się nawiązać więzi kooperacyjne.

Wzorem dla tak powstałych nowych firm może być tysiące małych i średnich firm, zakładów rzemieślniczych, które powstały przed 1989 rokiem. Walczyły one o ekonomiczną samodzielność, a obecnie potrzebują przedsiębiorczego know-how. Równość wobec praw gospodarki wymaga równości szans wyrażającej się przede wszystkim w merytorycznym i profesjonalnym przygotowaniu do „bycia przedsiębiorcą”. Takie przygotowanie zapewniają warsztaty zarządzania małą i średnią firmą. Warsztaty są otwarte i dynamiczne. Otwarte – bo mogą w nich uczestniczyć wszyscy: przedsiębiorcy, studenci jako przyszli przedsiębiorcy, osoby poszukujące pracy, właściciele firm i najemni fachowcy, a także teoretycy i praktycy życia gospodarczego. Dynamiczne – bo są prowadzone metodą moderacji wizualnej zapewniającej czynny udział

każdego z uczestników, pobudzającej do działania i pozwalającej rozwiązywać konkretne zadania. Na warsztatach nie stawia się stopni, ale pracuje się nad konkretnymi wydarzeniami i stara się, aby następował permanentny rozwój uczestników i prowadzących.

Innowacją jest wdrożenie metody moderacji wizualnej do zajęć ze studentami. Nowością prowadzonych warsztatów są grupy składające się ze studentów i praktyków. Ta forma integracji przynosi duże korzyści studentom, bo daje im możliwość zetknięcia z praktyką, przedsiębiorcom możliwość korzystania z nieskrępowanych rutyną rozwiązań poszczególnych problemów.

Organizacja kursów

Wykonawcą projektu jest Akademia Ekonomiczna w Poznaniu. Partnerem jest firma RES Consulting S.C. Gdańsk. Do zadań RES Consulting w Gdańsku należało przeszkolenie przyszłych trenerów z dziedziny metody moderacji wizualnej, sporządzenie gotowych posterów – matek, prowadzenie z trenerami AE warsztatów dla studentów oraz przygotowanie wspólnie z pracownikami AE zeszytów metodycznych dla trenerów i uczestników. Z redakcją zeszytów metodycznych mamy pewne opóźnienia spowodowane obciążeniami dydaktycznymi naszych trenerów w roku akademickim. Stąd termin oddania zeszytów przesunął się na październik 1996 roku. Partnerem projektu był również Wojewódzki Urząd Pracy w Poznaniu oraz Ośrodek Doradztwa Rolniczego. W ramach współpracy z Wojewódzkim Urzędem Pracy przeszkolono jedną osobę z Gnieźnieńskiego Ośrodka Wspierania Przedsiębiorczości, która w przyszłości będzie organizowała kursy dla bezrobotnych razem z trenerami AE. Ośrodek Doradztwa Rolniczego uczestniczył w jednym treningu dla przyszłych trenerów i zrezygnował z dalszych szkoleń ze względu na brak kadry.

Zgłoszony projekt trzydniowych kursów zarządzania jest kontynuacją projektu szwajcarsko-polskiego dla Wspierania Wolnej Przedsiębiorczości prowadzonego przy współpracy wybranych izb rzemieślniczych. W projekcie TESSA oparto się na gotowych scenariuszach warsztatów przygotowanych przez szwajcarskich ekspertów, które spełniają wymogi standardów kursów w krajach Europy Zachodniej. W trakcie przygotowania się do prowadzenia warsztatów uaktualniono niektóre z nich o najnowsze przepisy prawno-finansowe, jak np. scenariusz do warsztatu „Controlling”. W wyniku projektu szwajcarsko-polskiego dysponowaliśmy kilkusobową przeszkoloną kadram, która współpracowała z projektem TESSA. Nowością wdrożonego projektu TESSA jest wspólne uczestnictwo w warsztatach studentów i przedsiębiorców.

Metoda moderacji wizualnej i ocena warsztatów

Warsztaty są prowadzone metodą moderacji wizualnej według następującego schematu:

- każdy warsztat prowadzony jest przez dwóch trenerów: jeden jest praktykiem – przedsiębiorcą, a drugi wykładowcą uczelni,

- prezentacja wiedzy i doświadczeń przez prowadzących jest dokonywana z wykorzystaniem posterów,
- wszystkie główne wątki w dyskusji w grupie są zapisywane i prezentowane na tablicach typu Pinwand z wykorzystaniem kartek o różnych kolorach i kształcie,
- w czasie warsztatu wykorzystywana jest również technika wideo dla zarejestrowania scenek z udziałem uczestników, które są odtwarzane i omawiane w grupie,
- uczestnicy otrzymują materiały opisowe w formie „casów” i „hand-outów” w trakcie szkolenia oraz fotoprotokoły z prac w terminie dwutygodniowym po zakończeniu szkolenia.

Korzyści metody moderacji wizualnej można wypunktować w sposób następujący:

- umożliwia precyzyjną koncentrację na temacie,
- powoduje aktywne uczestnictwo każdego członka grupy,
- demokratyzuje dyskusje i prace w grupie,
- uwalnia od negatywnych wpływów autorytetów i ludzi reprezentujących władzę,
- umożliwia jednoczesne wypowiedzianie się wszystkim uczestnikom poprzez zapisywanie swoich propozycji na kartkach,
- bardzo duża efektywność wykorzystania czasu w porównaniu z tradycyjnymi spotkaniami.

Każdy warsztat jest oceniany przez uczestników za pomocą specjalnie przygotowanej ankiety. Ankieta składa się między innymi z pytań dotyczących: wrażeń szczególnie pozytywnych i negatywnych, jakie uczestnicy odnieśli w czasie warsztatu, pomocy w rozwiązywaniu konkretnych problemów z zakresu kierowania przedsiębiorstwem, oceny trenerów, oceny zawartości warsztatu pod względem użyteczności organizacji, ilości omówionego materiału, dyskusji, ćwiczeń i ogólnego wrażenia. Oceny podsumowującej dokonano na podstawie ośmiu przeprowadzonych warsztatów.

Perspektywa kontynuacji projektu

W celu kontynuacji warsztatów na Uczelni podjęto działania mające na celu otwarcie pracowni „Warsztaty zarządzania” przy Katedrze Ekonomiki Produkcji oraz włączenie trzydniowych warsztatów do programu studiów nauczania. Najważniejszą przesłanką uzasadniającą powstanie osobnej jednostki – pracowni – jest powodzenie tej formy dydaktyki na naszej Uczelni i jej widoczne efekty. Ponadto dzięki projektowi TESSA zostały zapewnione materialne podstawy do funkcjonowania pracowni. W ciągu ostatnich dwóch lat zaadaptowano pomieszczenia do prowadzenia szkoleń metodą moderacji wizualnej oraz zakupiono sprzęt do prowadzenia kursów o wartości 17 000 ECU.

Rada Wydziału pozytywnie ustosunkowała się do otwarcia pracowni. Został również zaakceptowany projekt umieszczenia 15 tematów trzydniowych warsztatów w katalogu programu studiów – jako przedmiotów fakultatywnych do wyboru na poszczególnych specjalnościach. Studenci Akademii Ekonomicznej w Poznaniu będą mogli zaliczyć przedmioty do wyboru w formie warsztatowej. W przyszłości warsztaty

finansowane będą ze środków uczelni i z pieniędzy zarobionych od uczestników z praktyki gospodarczej. Za udział w warsztacie przedsiębiorcy z praktyki będą płacić 250 zł, a studenci 25 zł za materiały. Wynagrodzenie za trenera z uczelni będzie pokrywać uczelnia w formie godzin dydaktycznych stosując przelicznik „2”, a wynagrodzenie dla trenera-praktyka nie będącego pracownikiem AE będzie pokrywane ze środków uzyskanych od przedsiębiorców. Dzięki udziałowi przedsiębiorców w warsztatach od 1994 roku na podobnych zasadach dysponujemy już pewnym kapitałem, który można przeznaczyć na wypłaty dla trenerów z praktyki.

Projekt TESSA wydatnie przyczynił się do unowocześnienia procesu dydaktycznego i jego większej efektywności w przygotowaniu studentów do pracy zawodowej w warunkach gospodarki rynkowej.

Edward Majewski

Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego

PROJEKT TESSA nr 6

MBA „ZARZĄDZANIE W AGROBIZNESIE” – MOŻLIWOŚCI I ZAGROŻENIA

Wstęp

Wraz z rozwojem sektora agrobiznesu rośnie w Polsce zapotrzebowanie na menedżerów, zdolnych nie tylko do efektywnego zarządzania w warunkach krajowego rynku, ale również przygotowanych do współpracy i konkurowania na coraz szerszej powiązanych z naszym systemem ekonomicznym rynkach zagranicznych.

Wychodząc z tego założenia, na Wydziale Ekonomiczno-Rolniczym SGGW podjęto działania zmierzające do utworzenia „Międzynarodowej Szkoły Zarządzania w Agrobiznesie” (International Agri-business MBA) o charakterze studiów Master of Business Administration.

Projekt uruchomienia takich studiów był wspólnym przedsięwzięciem grupy przedstawicieli ośrodków akademickich realizujących w latach 1992–1994 projekt Tempus i stanowił kontynuację podjętej wcześniej współpracy. W zorganizowaniu, a następnie prowadzeniu MBA „Zarządzanie w Agrobiznesie” uczestniczą partnerzy z Polski (Szkoła Główna Gospodarstwa Wiejskiego w Warszawie, Akademia Rolnicza w Lublinie) oraz z Wielkiej Brytanii (Scottish Agricultural College Aberdeen, Wolverhampton University), Holandii (Wageningen University) i z Irlandii (University College Cork).

Organizacja i regulamin studiów

Projekt utworzenia MBA „Zarządzanie w Agrobiznesie” realizowany w ramach programu TESSA obejmował dwa etapy:

- określenie schematu organizacyjnego, sformułowanie celów i określenie metod nauczania, przygotowanie programu i regulaminu studiów,
- podjęcie kształcenia.

Zgodnie z założeniami programu TESSA organizację i zasady nauczania oparto na wykorzystanych wzorcach szkół MBA w dążeniu do osiągnięcia standardu zgodnego z obowiązującym m.in. w krajach Unii Europejskiej.

Struktura organizacyjna

MBA „Zarządzanie w Agrobiznesie” funkcjonuje w ramach struktur organizacyjnych SGGW na Wydziale Ekonomiczno-Rolniczym. Formalnie podlega Dziekanowi i Radzie Wydziału. Merytoryczna działalność prowadzona jest pod kierunkiem Rady Programowej (Zarządu), utworzonej z przedstawicieli wszystkich ośrodków uczestniczących w projekcie. Przewiduje się ponadto powołanie egzaminatorów zewnętrznych oraz zorganizowanie komitetu doradczego złożonego z przedstawicieli firm agrobiznesu.

Cele i metody nauczania

Studia przeznaczone są głównie dla kandydatów zajmujących obecnie kierownicze stanowiska na różnych szczeblach hierarchii zarządzania (executive MBA) lub planujących swoje kariery w zarządzaniu firmami agrobiznesu. Podstawowy cel sformułowano następująco: „ułatwić studentom karierę w zarządzaniu w krajowych i międzynarodowych firmach agrobiznesu przez zrozumienie i opanowanie zasad i praktyki zarządzania współcześnie rozwiniętych w Europie, Stanach Zjednoczonych i Japonii”. Szczegółowe cele kształcenia obejmują między innymi:

- zrozumienie reguł ekonomicznych i ich znaczenia dla przedsiębiorstwa,
- zdolność efektywnego stosowania technik zarządzania,
- umiejętności efektywnego komunikowania,
- rozumienie zasad marketingu, umiejętność sporządzania planów marketingowych,
- poznanie zasad rachunku ekonomicznego, umiejętność korzystania z ewidencji księgowej i sporządzania analizy finansowej,
- zrozumienie funkcjonowania międzynarodowego agrobiznesu,
- rozwinięcie cech (umiejętności) przywódczych (leadership).

Realizacja tych celów wymaga nie tylko opracowania odpowiedniego programu studiów – duże znaczenie ma zastosowanie właściwych, nowoczesnych metod nauczania. Do niezbędnego minimum ograniczono typowe wykłady akademickie, a kształcenie oparte zostanie na metodach studium przypadku (case studies), seminariach i dyskusjach, czy też na samodzielnych pracach projektowych wykonywanych przez studentów.

Program i regulamin studiów

W przewidzianym na cztery semestry programie studiów realizowanych jest 6 kursów (przedmiotów), z których każdy podzielony jest na 5 modułów:

Ekonomika	Finansowanie	Metody operacyjne
Zarządzanie	Marketing	Agrobiznes

Ważniejsze postanowienia regulaminu studiów:

- studia przeznaczone są dla absolwentów studiów wyższych (dowolny kierunek) z dyplomem magistra lub inżyniera,
- program MBA realizowany może być w okresie od 2 do 5 lat (wybór dowolnie przyjętego tempa studiowania),
- zajęcia odbywają się w formie zjazdów sobotnio-niedzielnych (5 zjazdów w semestrze oraz 1 tydzień na koniec każdego semestru),
- 20–25% zajęć prowadzonych jest w języku angielskim przez wykładowców z uczelni zagranicznych,
- na zaliczenie każdego przedmiotu składa się w 40 lub zamiennie 60% ocena z egzaminu końcowego, a w pozostałej części ocena za samodzielne zadania projektowe i aktywność na zajęciach (course work).

Problemy

Prace we wstępnym etapie projektu przebiegały sprawnie i doprowadziły do opracowania pełnego planu organizacji studiów i przygotowania programu nauczania. Wśród podstawowych problemów, jakie wyłoniły się w trakcie realizacji programu studiów należy wymienić:

- brak tytułu MBA w ustawodawstwie polskim,
- trudności z akredytacją realizowanego programu MBA przez jeden z ośrodków akademickich z zachodniej Europy,
- niezadowalające wyniki rekrutacji i rezygnacja niektórych studentów w trakcie semestru (powody: wysokie koszty, warunek znajomości języka angielskiego, obciążenie obowiązkami zawodowymi, sprzeciw pracodawcy),
- ograniczenia w dostępie do danych i informacji z istniejących firm agrobiznesu na potrzeby zajęć typu „case study”,

Dotychczasowe efekty i szanse rozwoju

Zakończony I rok studiów stwarza podstawy do podsumowań dotychczasowych osiągnięć i wniosków na przyszłość.

Ważniejsze efekty:

- Udoskonalenie i nadanie docelowej formy programu i regulaminu studiów;
- Opracowanie materiałów promocyjnych;

- Ukształtowanie schematów oceny wyników nauczania i sformalizowanej oceny zajęć przez studentów;
- Pozytywna opinia studentów o programie i przebiegu zajęć w pierwszym roku programu;
- Podjęcie współpracy z Uniwersytetem Rolniczym w Pradze (Czechy) celem uruchomienia studiów MBA z wykorzystaniem osiągnięć i doświadczeń MBA „Zarządzanie w Agrobiznesie” przy Wydziale Ekonomiczno-Rolniczym SGGW.
- Przygotowanie materiałów dydaktycznych (opracowywanych sukcesywnie w miarę realizacji kolejnych modułów);
 1. Garth Entwistle, Edward Majewski – Student Handbook.
 2. Zbigniew Kowalski – Mikroekonomia – podstawy decyzji konsumenta.
 3. Zofia Krzyżanowska – Mikroekonomia – teoria produkcji.
 4. Stanisław Gędek – Mikroekonomia – rynki.
 5. Aldona Zawajska – Wprowadzenie do makroekonomii.
 6. Willem Heijman – Macroeconomics.
 7. Maria Parlińska – Podstawy statystyki.
 8. Arkadiusz Orłowski – Wybrane zagadnienia metodologii badań marketingowych.
 9. Alistair Stott – Decision making.
 10. Bolesław Borkowski – Wykorzystanie metod badań operacyjnych w podejmowaniu decyzji optymalnych.
 11. Andrzej Przepióra – Badania rynkowe.
 12. Beata Kupiec – Marketing operacyjny.
 13. Andrzej Przepióra – Marketing strategiczny.
 14. Mary McCarthy, Beata Kupiec, Andrzej Przepióra – Marketing międzynarodowy
 15. Mary McCarthy – The Marketing Plan.
 16. Ewa Tchorzewska, Andrzej Bernacki – Podstawy rachunkowości dla potrzeb zarządzania.
 17. Ewa Tchorzewska, Edward Majewski – Analiza finansowa działalności przedsiębiorstwa.
 18. Tomasz Kondraszuk – Planowanie finansowe, kalkulacje kompleksowe (budżetowanie), controlling.
 19. Andrzej Bernacki – Strategia i polityka finansowania podmiotów gospodarczych.
 20. Hanna Hamer – Rozwijanie psychospołecznych umiejętności menedżerskich.
 21. Edward Majewski – Biznesplan – program komputerowy.

Możliwości rozwoju programu MBA uruchomionego rok temu warunkowane są przede wszystkim naborem odpowiedniej liczby kandydatów, tak by zapewnić samofinansowanie studiów. Wymaga to między innymi usprawnienia i zintensyfikowania działań promocyjnych i zainteresowania szefów dużych przedsiębiorstw z sektora agrobiznesu. Istotnym czynnikiem będzie również zdobycie potrzebnej renomy na konkurencyjnym już w Polsce rynku studiów podyplomowych w dziedzinie zarządzania i marketingu.

CENTRUM MULTIMEDIALNE – SUKCES CZY PORAŻKA

Wstęp

Upowszechnienie nowych mediów i narzędzi technicznych przekazu oraz postrzegania światła przez pryzmat tych mediów, a zwłaszcza wyrastanie nowego pokolenia w takich warunkach wydaje się, że stwarza konieczność wprowadzenia wszelkiego typu nowoczesnego sprzętu audiowizualnego i komputerowego do nauczania, a odpowiednie wykorzystanie tych środków technicznych daje nowe możliwości do skutecznej percepcji nowych treści oraz gruntowniejszego nabycia wiedzy i umiejętności.

Projekt TESSA miał na celu utworzenie ośrodka multimedialnego nauczania języka obcego oferującego nowe programowo i metodycznie kursy:

- 1) z umiejętnym i kompleksowym zastosowaniem wszystkich istniejących obecnie środków przekazu sprzężonych ze sobą,
- 2) z indywidualnym podejściem do uczącego się,
- 3) w systemie opartym na kształceniu modułowym,
- 4) z nowoczesnym sposobem monitoringu i ewaluacji wg uczestnictwa w kursie (skorzystano z pracy City of Bath College, instytucji specjalizującej się w monitoringu i ewaluacji wg standardów i procedur dla projektów europejskich), a także używając typowych technik ewaluacyjnych stosowane szeroko na świecie.

Nową jakością było nie tylko wdrożenie i rozpowszechnianie metod multimedialnego nauczania, ale przede wszystkim:

- doksztalcenie i doskonalenie kadr nauczycieli języków obcych oraz kadr menedżerskich, naukowo-badawczych i technicznych w zakresie specjalistycznych umiejętności językowych na uczelni technicznej, jaką jest na przykład Politechnika Warszawska,
- modelowość poszczególnych elementów projektu i możliwości ich kontynuowania i rozszerzenia,
- rozwój współpracy uczelni z przedsiębiorstwami i instytucjami (University - Enterprise Cooperation) w zakresie określania i analizy ich potrzeb oraz umiejętności odpowiedzi na te potrzeby oraz
- wytworzenie potencjału dla produkcji materiałów dydaktycznych – drukowanych, audiowizualnych, a także zapisanych i przesyłanych systemem komputerowym.

Nie można dokonać analizy projektu bez słowa wyjaśnienia, co realizatorzy projektu rozumieli przez słowo „multimedia”.

Czy multimedia to rzeczywiście słowo klucz czy tylko nowa moda? Multimedia w postaci płyty kompaktowej z nagraniem programem i odtwarzanym w połączonym z komputerem odtwarzaczem kompaktowym istnieją od paru lat, a w tej chwili można nawet mówić o multimediamanii. Zdają się być idealnym narzędziem edukacyjnym proponując interakcyjne ćwiczenia i zadania oparte na tekście, dźwięku i obrazie, również wideo. Przebojem wydawniczym stają się różnego typu encyklopedie. Pojawiły się czasopisma opisujące tylko i wyłącznie CD ROM. Jednakże jeżeli przejrzymy te czasopisma, miesięczniki, takie jak choćby „CD ROM Today” czy „CD ROM Now”, to łatwo zauważymy, że oprócz encyklopedii, głównie omawiane są tam gry, natomiast bardzo niewiele jest nowych propozycji do nauki języka. Skąd więc ten zachwyty i twierdzenia, że przy pomocy kursu na CD ROM-ie można nauczyć się języka w czasie krótszym o 50% (za tygodnikiem „Wprost”). Czym jest CD ROM lepszy od podręcznika?

Potencjalnie jest lepszy, ponieważ oprócz tekstu podaje piękne kolorowe obrazki, dźwięk, muzykę, animację czy krótkie fragmenty wideo, wszystko *interaktywne* (drugie obecnie najmodniejsze słowo), a więc teoretycznie współpracujące z uczącym się – można nagrać swoją odpowiedź na zadawane pytanie, coś napisać, zademonstrować zrozumienie podanej informacji i otrzymać potwierdzenie czy wykonaliśmy prawidłowo zadanie. To tak, jak byśmy potencjalnie mieli komputer, magnetofon, aparat do przeźroczy i magnetowid w jednym.

Dlaczego więc zostało użyte słowo „potencjalnie”? Ponieważ w dalszym ciągu jest to dopiero początek drogi. Obraz wideo nie jest idealny, komunikacja pomiędzy uczącym się a komputerem jest raczej umowna, ewaluacja rzeczywistej wiedzy jedynie częściowa, wciąż jest to raczej baza danych, bardzo atrakcyjna, ładnie podana – ale baza danych.

Dla zespołu realizującego projekt multimedia to naprawdę multi media, tzn. wszystkie możliwe środki przekazu, w tym także CD ROMy, ale również telewizja satelitarna, wideo, kamera wideo, radio, magnetofon, sieć INTERNET-u, a także słowo drukowane, a więc podręcznik, czasopisma, gazety, które znakomicie dopełniają zarejestrowane materiały i najstarszy a wciąż niezastąpiony środek przekazu i komunikowania się, czyli CZŁOWIEK.

Te wszystkie media służą:

- a) jako narzędzia do nauki języka,
- b) do komunikowania się w nauczonym języku,
- c) do ewaluacji zarejestrowanych postępów – zarejestrowanych komputerowo, kamerą wideo, magnetofonem, czy w formie pisanej,
- d) do analizy porównawczej,
- e) jako źródło informacji,
- f) a czasem jako atrakcyjne pomoce wizualne.

CD ROM-y, a także software są wyśmienitym materiałem do indywidualnej pracy uczącego się, do pracy domowej, pozazajęciowej, do programu wyrównawczego, czasami jako stymulujący przerywnik lub sprawdzian w czasie zajęć w grupie.

Wszystkie trzy kursy projektu, tzn. Refresher, Business English i Teacher Training zostały oparte na wyżej wymienionych założeniach.

Rozpoczynając realizację projektu, przy całym entuzjazmie i zaangażowaniu osób włączonych do tej realizacji, z miejsca natrafiliśmy na opór materii głównie administracyjnej. Trzeba było mocno przekonywać władze uczelni o słuszności stworzenia takiego ośrodka, tym bardziej, że wiedza na ten temat dostępna wówczas w całej literaturze światowej (mówimy o metodyce a nie stosowaniu) była bardzo skromna (i jest w dalszym ciągu), materiały multimedialne do nauki języka bardzo nieliczne, w dużej mierze oparte na tekstach, w fazie eksperymentalnej – a słowo „eksperyment” ostatnio zazwyczaj włącza światło ostrzegawcze w gronie władz uczelnianych.

Drugim problemem był dość słaby trening realizatorów i koordynatora w dziedzinie zarządzania, ponieważ wszyscy wywodzili się ze środowiska akademickiego, stąd zakłócenia na linii administracja, organy zarządzające – realizatorzy. Niemniej trzeba stwierdzić, że pomimo braku doświadczenia w doborze kadr, udało się stworzyć znakomity zespół dydaktyczny i techniczny, sekretariat i zaplecze administracyjne.

Trzecim i najpoważniejszym problemem było ograniczenie dotyczące zakupu sprzętu. Właściwie była to sprawa kluczowa, która rzuciła cień na realizację projektu, który prawie w 50% (również w zakresie wydatków grantu) oparty był na zakupie i dostawie odpowiedniego sprzętu. System ograniczeń przetargu i niejasność odpowiedzialności za wszelkie opóźnienia, zaprzepaścił początkowe założenia. Zespół realizatorów zdecydował się jednak na rozpoczęcie projektu wykorzystując istniejący sprzęt uczelniany i prywatny, walcząc jednocześnie o zgodę na niezależny zakup sprzętu, szczególnie, że pozyskano do zespołu specjalistę znającego specyfikę sprzętu multimedialnego. Po wielu miesiącach perturbacji okazało się, że trzeba rozpiścić nowy przetarg. W tym miejscu należy podziękować ówczesnemu koordynatorowi Programu TESSA, który w tej sytuacji udzielił zgody na samodzielny zakup sprzętu, co pozwoliło wreszcie na rozpoczęcie produkcji materiałów multimedialnych, a następnie na wyposażenie laboratorium multimedialnego i przeprowadzenie kursu szkoleniowego dla nauczycieli języka obcego.

Po wyprodukowaniu CD ROM-ów z programem do nauczania języka angielskiego – Multimedia English i TV News, zespół starał się rozprogramować zarówno metody nauczania za pomocą multimedii, jak i same programy multimedialne. Zostały one zaprezentowane w czasie licznych seminariów i pokazach (m.in. referat wygłoszony w czasie licznych seminariów i na pokazach (m.in., referat wygłoszony w czasie seminarium IATEFLu) oraz na międzynarodowych targach specjalistycznych.

Z perspektywy dwóch lat można już śmiało pokusić się o sformułowanie wniosków dotyczących skuteczności wybranej metody i drogi.

Pomijając problemy administracyjne, techniczne, prawne utworzenie ośrodka multimedialnego było niezbędne, szczególnie, że został on stworzony na terenie uczelni technicznej, która powinna stać w awangardzie wykorzystania nowoczesnej technologii w edukacji.

Z wszystkich trzech kursów projektu, największym sukcesem okazał się kurs szkoleniowy dla nauczycieli języka angielskiego. Wynika to zapewne z faktu, że ta

grupa mimo braku dużego doświadczenia technicznego, przez swój kontakt z młodą generacją jest bardziej otwarta na nowe metody i intuicyjnie wyczuwa konieczność poznania i przygotowania się do życia i nauczania w „globalnej wiosce”.

Kurs Business English, ze względu na to, że został zorganizowany wyłącznie dla kadry menedżerskiej Telekomunikacji Polskiej SA, siłą rzeczy miał swoje ograniczenia, ponieważ trzeba było najpierw przewyciężyć przyzwyczajenie uczestników kursu do tradycyjnych metod uczenia na podstawie tekstu.

Po kursie Refresher zdecydowanie nasuwa się wniosek, że kursy dla kadry akademickiej muszą być dużo krótsze, dostosowane maksymalnie do rytmu pracy na uczelni, uwzględniając zaangażowanie uczestników w prace badawczo-naukowe i dydaktyczne. System modułowy w tym wypadku nie sprawdził się. Po doświadczeniu z indywidualną pracą uczestników kursu w tzw. systemie „selfaccess” uważamy, że wciąż niezbędna jest obecność nauczyciela, a także, że praca z programem multimedialnym w parach lub indywidualnie, ale przy jednoczesnej obecności wszystkich uczestników kursu, daje lepsze rezultaty.

Z pewnością uboga oferta CD ROM-ów z programami do nauki języka ma również wpływ na rezultaty projektu. Właściwie dopiero program CD ROM Grammar, na rynku od kwietnia tego roku, częściowo spełnia nasze wyobrażenia o możliwościach tego medium.

Niewątpliwym sukcesem projektu okazały się nieoczekiwane programy multimedialne wyprodukowane przez utworzony ośrodek. Programy zostały stworzone przez bardzo niewielki zespół ludzi, całkowicie oryginalne, co właściwie było koniecznością przy obecnych stawkach za prawa autorskie i wykorzystanie cudzych materiałów. Jedynie program TV NEWS, co zresztą wynikało z założenia, tzn. nauki języka mediów ze wszystkimi jego aspektami, zawiera fragmenty wiadomości nagranych ze SKY NEWS. Programy dostały znakomite oceny specjalistów z City of Bath College i University of Brighton, szczególnie jeśli chodzi o interakcyjność i wykorzystanie obrazu. Prezentowane na pokazach, seminariach i targach spotkały się z dużym zainteresowaniem. Odbyła się również prezentacja tych programów w Ośrodku Szkolenia i Analiz Programowych TVP SA w obecności Zarządu, co zaowocowało listem intencyjnym między ośrodkami. TVP SA zadeklarowała się użyczyć swojego profesjonalnego studia do rejestracji materiałów wideo, pośrednictwa w zdobywaniu nagranych dokumentów, współpracy przy następnych programach, w tym również na zamówienie i na potrzeby szkoleniowe telewizji.

Do sukcesu należy również zaliczyć nawiązanie ścisłej współpracy z University of Brighton, którego Language Centre ma wieloletnie doświadczenie w zastosowaniu mediów do nauczania języka – jest to ośrodek, który od lat, jako jedyny w Wlk. Brytanii, prowadzi w ramach British Council kursy szkoleniowe dla nauczycieli w tym zakresie.

Podsumowanie

- Mimo wielu, nazwijmy to techniczno-ludzkich, przeszkód,
- mimo pewnego rozczarowania wynikającego być może ze zbyt dużych oczekiwań,

- mimo wciąż dużych barier psychologicznych wśród odbiorców tych metod nauczania,
- mimo poziomu technologii, w dalszym ciągu ten najstarszy środek przekazu – człowiek – jest niezbędny, ponieważ konieczne są wciąż konsultacje sprawdzające, przymiarki, na podstawie których można zmodyfikować program, lepiej go dopasować, tak by można go było określić mianem „szyty na miarę” – „taylor-made”,
- mimo że sztuczna inteligencja, wirtualna rzeczywistość, autostrady informacyjno-komunikacyjne (information and telecommunication superhighways), które mogłyby dać złudzenie komunikacji prawdziwej, są wciąż pieśnią przyszłości,

TO JEDNAK TO JEST WŁAŚNIE TA PRZYSZŁOŚĆ, OD KTÓREJ NIE DA SIĘ UCIEC, TYLKO NALEŻY JĄ UMIEJĘTNIE WYKORZYSTAĆ I PRZYGOTOWAĆ SIĘ DO NIEJ.

I my to staraliśmy się i staramy właśnie robić w naszym ośrodku, sądzimy, że jednak z powodzeniem.

A człowiek w edukacji i tak będzie najważniejszy, bo nic nie zastąpi bezpośredniego, osobistego kontaktu w procesie nauczania.

Irena Baranowska

Katedra Chemii Analitycznej i Ogólnej

Politechnika Śląska w Gliwicach

PROJEKT TESSA nr 66

„POMIARY FIZYCZNE” – NOWA SPECJALNOŚĆ NA STUDIACH TECHNICZNYCH

Wstęp

W ramach projektu realizowana jest na Wydziale Chemicznym Politechniki Śląskiej w Gliwicach nowa specjalność „Pomiary fizyczne w technologii chemicznej”. Partnerem projektu jest Instytut Universitaire de Technologie Lannion (Francja). Program kursu, w tym treści części wykładów, ćwiczeń laboratoryjnych i seminariów były ustalane wspólnie z partnerami francuskimi.

W związku z dokonującą się w kraju restrukturyzacją przemysłu, w tym przemyśle chemicznego oraz stale rosnącymi wymaganiami co do jakości produktów i wprowadzeniem norm ISO w przemyśle niezbędna jest kadra inżynierska dobrze przygotowana do kontroli jakości na każdym etapie procesu technologicznego.

W ramach zajęć dydaktycznych uczestnicy kursu zapoznają się z zasadami ochrony środowiska i ekoanalitką.

Kurs przygotowujący kadry o kompetencjach zawodowych do pracy na tzw. „obrzeźkach technologii”, mających kwalifikacje do stałego nadzoru i kontroli jakości w technologii i monitoringu środowiska, przyczyni się do zmniejszenia luki w zapotrzebowaniu gospodarki na tego rodzaju specjalistów.

Realizowane prace

Zajęcia prowadzone są przez nauczycieli akademickich z Politechniki Śląskiej zgodnie z programem, w tym część wykładów oraz seminariów z matematyki, fizyki i chemii fizycznej odbywa się w języku angielskim i francuskim. Część wykładów z języka francuskiego oraz z fizyki była prowadzona przez profesorów z IUT Lannion (Francja). W najbliższych semestrach część wykładów z chemii i chemii fizycznej również będzie prowadzona przez wykładowców z Lannion.

Zgodnie z ustaleniami z partnerami projektu uczestnicy kursu (10 osób) odbyli miesięczne praktyki w IUT w Lannion (Francja), gdzie zapoznali się z programem kształcenia i możliwościami zatrudnienia absolwentów. Pozostali uczestnicy kursu wyjadą na praktyki po III roku kursu. Odbyły się również szkolenia kadry dydaktycznej w ramach kursu w krajach EWG (15 osób).

Zarówno staże dydaktyczne nauczycieli akademickich, jak i praktyki uczestników kursu były możliwe do zrealizowania wyłącznie dzięki pomocy finansowej uzyskanej w ramach projektu.

Z funduszy projektu TESSA zakupiono nowoczesny chromatograf cieczowy firmy Merck, służący do zajęć laboratoryjnych z analityki w ochronie środowiska. Spodziewamy się, że uczestnicy kursu, po zakończeniu całości kształcenia będą również używali chromatografu do prac dyplomowych.

Podsumowanie

3-letni kurs przeznaczony dla wyższego szkolnictwa zawodowego, realizowany jest od dwóch lat zgodnie z programem.

W ramach kursu prowadzona jest ścisła współpraca z partnerami projektu i konstruktywna wymiana doświadczeń poprzez wymianę osobową. Wprowadzono jedynie częściowo nowe standardy oceniania popularne w krajach EU. W związku z obowiązującymi regulaminami studiów, w tym dotyczących ocen, końcowa ocena, wpisywana do indeksów jest oceną zgodną z wymaganiami tychże regulaminów.

Obserwuje się zainteresowanie kursem, czego wyrazem jest trzeci nabór na powyższą specjalność (1994/95; 1995/96; 1996/97) po rozmowie kwalifikacyjnej prowadzonej w języku angielskim.

STUDIUM MENEDŻERSKIE DLA PRACOWNIKÓW ADMINISTRACJI PUBLICZNEJ

Wstęp

Wielkopolska Szkoła Biznesu w ramach programu PHARE TESSA zaproponowała opracowanie i wdrożenie jednorocznego programu szkoleniowego o charakterze studiów podyplomowych w zakresie doskonalenia technik zarządzania skierowanego do kierowników jednostek administracji samorządowej i terenowej administracji państwowej. Program skonstruowano korzystając z doświadczeń szkoły w prowadzeniu studiów MBA dla pracowników jednostek komercyjnych walidowanego przez The Nottingham Trent University, dobrych kontaktów ze specjalistami w zakresie administracji publicznej z tego angielskiego uniwersytetu oraz naszych doświadczeń w prowadzeniu szkoleń dla pracowników administracji samorządowej.

W programie kursu uwzględniono aktualne podejście do kształcenia menedżerów ze sfery publicznej oraz zastosowano metody szkoleniowe stosowane w ramach studiów MBA. W efekcie współpracy z ekspertami angielskimi wypracowano model kursu, który będzie prowadzony przez WSB na poziomie Postgraduate Certificate in Public Administration Management i będzie walidowany przez The Nottingham Trent University, czyli będzie to pierwszy stopień studiów MBA o specjalności administracja publiczna.

Doświadczenia w realizacji kursów

Zostały przeprowadzone dwie wstępne edycje kursu nie mające walidacji. Doświadczenia związane z prowadzeniem tych edycji i bliska współpraca z wykładowcami brytyjskimi pozwoliły doskonalić kurs i opracować dobrą dokumentację do procesu walidacyjnego. Uczestnicy dwóch pierwszych edycji będą mogli w przyszłości otrzymać także dyplom brytyjski po spełnieniu dodatkowych wymagań wprowadzonych przez procedurę walidacyjną.

Kurs od pierwszej edycji zawierał procedury związane z dokonywaniem **ocen kursu przez uczestników** i umożliwiał uczestnikom wypowiedzenie się na temat przydatności poszczególnych elementów programu. Końcowe projekty menedżerskie opracowywane przez uczestników były **oceniane przez dwie osoby** z grona wykładowców.

Dostosowanie pierwotnej wersji kursu do wymogów procedury walidacyjnej zapewnia jakość procesu szkoleniowego przez wprowadzenie dodatkowych elementów:

- **egzaminatorów zewnętrznych**, jedna osoba z instytucji edukacyjnej, a druga z jednostki administracji publicznej,
- podanie jasnych kryteriów zaliczania poszczególnych modułów i całego kursu w **Pakiecie Studenta**,
- wprowadzenie **systemu punktów** za zaliczenie poszczególnych elementów kursu,
- jasne sprecyzowanie roli **opiekuna kursu**,
- wprowadzenie instytucji **rady egzaminacyjnej**, złożonej z wykładowców i współpracującej z egzaminatorami zewnętrznymi,
- utworzenie **komitetu odwoławczego**, dzięki któremu studenci mogą przedstawiać swoje skargi,
- powołanie **komitetu kursu**, składającego się z wykładowców i reprezentantów uczestników, który będzie się spotykał jeden raz w roku i będzie przygotowywał **ocenę kursu dla Zarządu kursu**.

Zgodnie z wstępnymi założeniami, w dotychczasowych edycjach kursu brali udział: burmistrzowie i wójtowie, kierownicy urzędów rejonowych, dyrektorzy wydziałów, skarbnicy oraz pracownicy przewidywani przez swoje urzędy do objęcia stanowisk kierowniczych. W tych edycjach zajęcia ukończyło 32 osoby.

Dotychczasowa ocena kursu ze strony uczestników zawarta w arkuszach ocen oraz wypowiedziana w trakcie nieformalnych spotkań była bardzo pozytywna.

Proponowane przez nas Studium Menedżerskie obejmuje 224 godziny zajęć z następujących modułów tematycznych (każdy po 28 godzin) i 16 godzin seminariów poświęconych przygotowywaniu końcowego projektu menedżerskiego:

I semestr

- Administracja publiczna w warunkach transformacji ustrojowej;
- Zarządzanie zespołami ludzkimi;
- Komunikacja i negocjacje;
- Zarządzanie strategiczne w jednostkach administracji publicznej;

II semestr

- Zarządzanie finansami;
- Zarządzanie informacją;
- Prawo administracyjne;
- Przygotowanie i wdrażanie projektów;
- Seminarium.

Wszystkie moduły kończą się krótkimi pisemnymi pracami, związanymi z miejscem pracy uczestnika. Na zakończenie kursu należy przygotować Projekt Menedżerski zawierający analizę wybranego aspektu funkcjonowania jednostki, w której pracuje uczestnik i przygotowanie planu wdrożenia zmiany w funkcjonowaniu jednostki.

Przedstawiany projekt szkoleniowy doprowadził do powstania interesującej oferty szkoleniowej dla pracowników terenowej administracji publicznej, samorządowej i rządowej, realizowanej zgodnie ze standardami międzynarodowymi w dziedzinie

kształcenia kadry kierowniczej. Także współpraca z ekspertami brytyjskimi w ramach realizacji Programu TESSA zaowocowała nowymi inicjatywami w dziedzinie szkoleń dla administracji terenowej i opracowywania materiałów szkoleniowych.

Rezultaty projektu

Rezultaty projektu obejmują:

- opracowanie i wdrożenie **Studium menedżerskiego dla pracowników administracji publicznej**, które będzie walidowane przez The Nottingham Trent University jako Public administration management development programme na pierwszym poziomie studiów MBA - Postgraduate certificate in public administration management,
- opracowanie materiałów szkoleniowych na potrzeby Studium menedżerskiego i krótszych kursów, zdobycie przez współpracowników umiejętności opracowywania materiałów szkoleniowych do zajęć z kadrami kierowniczą administracji,
- wzbogacenie WSB w sprzęt komputerowy i audiowizualny umożliwiający prowadzenie zajęć metodami aktywnymi i opracowywanie atrakcyjnych materiałów dydaktycznych,
- zdobycie doświadczenia przez pracowników WSB związanych z szkoleniami dla administracji publicznej w realizacji dużych programów dofinansowywanych przez fundusze zewnętrzne,
- rozwój aktywności WSB w dziedzinie administracji publicznej poprzez nawiązanie nowych kontaktów z partnerami polskimi działającymi w strukturach administracji terenowej i jej otoczeniu oraz z partnerami zagranicznymi.

Krystyna Gawlikowska-Hueckel

Uniwersytet Gdański

PROJEKT TESSA nr 117

STUDIUM PODYPLOMOWE: DOSTOSOWANIE GOSPODARKI POLSKIEJ DO UNII EUROPEJSKIEJ

Wstęp

Celem projektu studium było doksztalcenie absolwentów uczelni wyższych w zakresie wiedzy o integracji europejskiej oraz koniecznych dostosowań gospodarki polskiej do UE.

Dokształcanie to odbywa się w ramach cyklicznie organizowanych zajęć na Studium Podyplomowym, którego organizatorem jest Ośrodek Badań Integracji Europejskiej funkcjonujący przy Wydziale Ekonomicznym Uniwersytetu Gdańskiego.

Oryginalność i praktyczne znaczenie realizowanych kursów

Program zajęć opracowany został na podstawie doświadczeń partnerów zagranicznych. Program ten został skonsultowany również z zakładami pracy, które wyraziły swoje opinie. Obok przedmiotów ogólnych zaoferowano słuchaczom moduły kształcenia zawierające wiedzę specjalistyczną, przydatną w pracy zawodowej absolwentów.

Osiągnięciem Studium było zróżnicowanie zasad klasyfikacji i ocen. Obok tradycyjnych metod, takich jak kolokwia i egzaminy, duży nacisk położony został na pobudzanie inwencji i samodzielności słuchaczy, szczególnie rozwiązywanie konkretnych zadań (cases), a także tzw. trening negocjacyjny w grupach z rotacją uczestników i elementami samooceny.

Ważnym elementem edukacyjnym były oryginalne autorskie materiały dydaktyczne przygotowywane przez prowadzących zajęcia i systematycznie przekazywane słuchaczom.

Praktyczne znaczenie realizowanych kursów sprowadza się do:

- **po pierwsze**, upowszechniania wiedzy o koniecznych procesach dostosowań wśród pracowników różnych firm i instytucji;
- **po drugie**, słuchacze studium zapoznali się z działalnością Ośrodka Badań Integracji Europejskiej i Centrum Dokumentacji Europejskiej UG. Dzięki temu nawet po ukończeniu kursów mają kontakt z kadrami oraz mogą korzystać z dokumentów i zbiorów centrum,
- **po trzecie**, uzyskane doświadczenia i metody dydaktyczne pozwoliły kadry ośrodka na wzbogacenie stosowanych metod nauczania nie tylko na studiach w trybie podyplomowym, ale również na studiach dziennych;
- **po czwarte**, udział partnerów zagranicznych przyczynił się do nawiązywania stałej i partnerskiej współpracy z ośrodkami zagranicznymi;
- **po piąte**, dzięki środkom finansowym programu TESSA, cała kadra ośrodka uczestnicząca w projekcie została przeszkolona (korzystała z konsultacji) w uczelniach zagranicznych;
- **po szóste**, przekazane przez Komisję fundusze umożliwiły zakup nowoczesnego sprzętu komputerowego, z którego korzystać będą zarówno studenci studiów dziennych, jak i podyplomowych.

Osiągnięte wyniki

Za podstawowy dorobek kursu realizatorzy uważają rozprzestrzenianie wiedzy o integracji europejskiej wśród firm, instytucji i osób prywatnych. Za dorobek projektu należy uznać również przygotowany do druku zbiór oryginalnych materiałów dydak-

tycznych, zawierających podstawowe kompendium wiedzy dotyczącej wykładanych przedmiotów oraz dostępną bibliografię.

Upowszechnienie wyników polegać będzie na przesłaniu wspomnianych materiałów do wszystkich słuchaczy kursów oraz instytucji organizujących podobne studia podyplomowe. Oprócz materiałów, rozpowszechniać będziemy również krótkie informacje dotyczące metod i doświadczeń realizatorów projektu.

Kontynuacja kursów

Ważnym rezultatem kursów jest ich kontynuacja. Ze względu na duże potrzeby kształcenia, które zgłaszają przede wszystkim gminy województwa gdańskiego, Ośrodek Badań Integracji Europejskiej podpisał porozumienie o stałej współpracy z centrum Kształcenia Ustawicznego w Tczewie (również beneficjentem programu TESSA). Następną edycja Studium Podyplomowego zostanie zorganizowana przy współpracy obu instytucji w Tczewie.

Włodzimierz Olszewski

Zespół Szkół – Policealne Studium Administracji Publicznej w Polkowicach
PROJEKT TESSA nr 119

EWALUACJA KURSU „NOWOCZESNY PRACOWNIK ADMINISTRACJI”

Wstęp

Kurs jest swoistym konglomeratem zawierającym elementy kształcenia modułowego, kształcenia na odległość (distans learning), kształcenia klasycznego (stacjonarnego), kształcenia otwartego (open learning) zakończonych dla zainteresowanych egzaminami końcowymi stanowiącymi egzaminy eksternistyczne przed Państwową Komisją Egzaminacyjną powołaną przez Kuratora Oświaty w Legnicy.

Kurs opracowany został na podstawie zmodyfikowanej dokumentacji programowej 30 09 dla zawodu technik administracji. Pozwala to z jednej strony na realizację przedmiotów zawartych w programie kształcenia Policealnego Studium Administracji Publicznej, co umożliwia zdawanie ich przed Państwową Komisją Egzaminacyjną a jednocześnie pozwala wdrażać zagadnienia nowe, niezbędne w nowoczesnym społeczeństwie.

Takie rozwiązanie pozwala słuchaczowi wybrać metodę kształcenia (na odległość, w miejscu lub mieszaną), tempo uczenia (może zdawać egzaminy na koniec bloku lub

modułu albo w sesji egzaminacyjnej), poziom kształcenia (na podstawie testu na wejściu).

Kurs pozwala nabyć bądź zmienić kwalifikacje, potwierdzić lub je uzupełnić. Daje możliwości zdobycia dyplomu technika administracji.

Autorom kursu wydaje się, że udało się im osiągnąć efekt synergii, tj. współdziałania różnych czynników, skuteczniejszych niż suma ich oddzielnych działań. Tak skonstruowany kurs pozwala na zmniejszenie luki w zapotrzebowaniu gospodarki na kadry o określonych kwalifikacjach i kompetencjach zawodowych.

Doświadczenia w organizacji, realizacji i ewaluacji kursu

W czasie wdrażania projektu natrafiono na następujące problemy:

- konieczność realizacji wiedzy objętej programem nauczania Policealnego Studium Administracji Publicznej oraz konieczność nazewnictwa przyjętego w siatce godzin;
- brak podręczników, skryptów i innych materiałów;
- znikomą ilość materiałów o nowoczesnych metodach nauczania w literaturze polskiej;
- słabą znajomość języka angielskiego u tutorów oraz słuchaczy nie pozwalającą sięgnąć do literatury obcej oraz utrudniającą uzyskanie certyfikatów Pitman Qualifications;
- zbyt małe zainteresowanie pracodawców (praktyków) w ukierunkowaniu piszących autorskie programy o elementy wynikające z ich doświadczeń.

W projekcie przyjęto zmodernizowane standardy określające umiejętności i kwalifikacje przyjęte dla zawodu technik administracji. Część kwalifikacji (maszynopisanie, przetwarzanie danych, techniki biurowe/czynności sekretarskie) można potwierdzić poprzez nadanie certyfikatów Pitman Qualifications z Wielkiej Brytanii. Zastosowane standardy są uznawane przez władze oświatowe szczebla krajowego. Ponadto opracowano na każdym z modułów procedurę oceniania wiedzy i umiejętności.

Podczas kursu zastosowano ewaluację diagnostyczną i kształtującą a w trakcie opracowywania jest sumatywna.

Ocena efektywności projektu

W trakcie kursu posłużono się systemową koncepcją oceny efektywności działań określającą cele, wyniki oraz nakłady. Badano i oceniano efektywność kursu wieloobszarowo (3-krotnie w czasie jego trwania). Opracowano formularz-ankietę zawierający 14 punktów, w tym dotyczące opinii na temat sposobu prowadzenia zajęć i przekazywania wiedzy, wprowadzenia ewentualnych zmian, ocenę tutorów i organizacji kursu, podjęcia lub zmiany pracy, przydatności i wykorzystywania w pracy zawodowej i życiu prywatnym wiedzy i umiejętności zdobytych w czasie kursu. Ponadto posłużono się opiniami słuchaczy, tutorów i pracodawców z cyklicznych spotkań oceniających przed-

siewzięcie, wprowadzając drobne poprawki w harmonogramie kursu i nowy moduł praktyki zawodowej oraz dokonano korekty programu. Wyniki oceny efektywności posłużyły do modyfikacji programu kursu na następne edycje, korekty metod kształcenia, a także doskonalenia kadry dydaktycznej, wdrożenia nowych metod do swojego codziennego warsztatu pracy. Kurs potwierdził, a niektórym uczestnikom ukazał konieczność dokonywania prakseologicznej oceny działań.

Efektem ilościowym działań projektu jest przeszkolenie 55 osób, z czego 32 zgłosiło akces do zdawania egzaminów eksternistycznych przed Państwową Komisją Egzaminacyjną i uzyskanie tytułu technika administracji. Wiele osób w trakcie kursu uzyskało lub zmieniło pracę. Wszyscy tutorzy (tj. 20 osób) uczestniczyli w seminariach i kursach:

„Moderatorzy techniki WIZUAL”,

„Psychologia organizacji. Kierowanie pracą zespołów zadaniowych – osobowość tutora”,

„Racjonalna organizacja czasu i planowanie pracy”,

„Kształcenie umiejętności zachowań w różnych formach komunikowania się”.

Ponadto odbywały się szkolenia wewnętrzne dotyczące roli oceny w procesie nauczania-uczenia się, a także procedury ewaluacji. Członkowie prezydium zarządu ukończyli Akademię Controllingu, 1 osoba podjęła drugie studia, 2 ukończyły studia podyplomowe, 4 osoby ukończyły studium, a inne uczestniczyły w innych formach doskonalenia zawodowego.

Projekt był upowszechniany w prasie lokalnej i regionalnej, np.: „Gazeta Wyborcza”, „Gazeta Robotnicza”, „Konkrety”, „Słowo Polskie”, „Gazeta Lubuska”, „Gazeta Polkowicka”, Radio „L” w Legnicy, Radio Wrocław oraz Telewizja Regionalna Województwa Legnickiego i Polkowicka Telewizja Kablowa.

Oprócz ww. ukazał się artykuł koordynatora w Edukacji Dorosłych nr 1/96 pt. Przygotowanie i wdrażanie kursu „Nowoczesny Pracownik Administracji”, artykuł w kwartalniku nauczycieli woj. legnickiego „Więści Zamkowe” pt. „TESSA w Polkowicach” oraz w maszynopisie – „Ocena i efekty programu TESSA w Polkowicach”.

Udział uczestników projektu był różny. Jedni ograniczyli się do formalnego poparcia wniosku w trakcie jego powstawania i udziału w posiedzeniach Zarządu, jak np. Wyższa Szkoła Zarządzania w Warszawie – Oddział Legnica, Przedsiębiorstwo Handlowo-Produkcyjne „Mercus” Polkowice. Inni pomagali we wdrażaniu, realizacji i upowszechnianiu efektów, np. Urząd Miasta i Gminy Polkowice, Kuratorium Oświaty w Legnicy, Bank Zachodni Wrocław Oddział Polkowice, Rejonowy Urząd Pracy Polkowice. Organizatorzy mogli też liczyć na poparcie zarówno w charakterze doradztwa, jak i udzielania informacji ze strony partnera zagranicznego, tj. Casson’s Commercial College w Oldham w Wielkiej Brytanii.

Podsumowanie

Projekt oprócz przewidywanych skutków i efektów edukacyjnych przyniósł jeszcze następujące rezultaty:

- pozwolił na uruchomienie komputerowej sieci administracyjnej w Zespole Szkół oraz włączenie szkoły do sieci Internet – przydatnych w realizacji dodatkowego modułu „Praktyka zawodowa”,
- ułatwił rozpoczęcie działań na rzecz otwarcia w Zespole Szkół Dolnośląskiej Wyższej Szkoły Turystyki,
- stał się motorem wielu nowych działań innowacyjnych nauczycieli, np. Program „Przedsiębiorczość” realizowany w ramach Fundacji im. S. Batorego czy Program ECCE (Ochrona Środowiska) realizowany przez ESHA (Europejskie Stowarzyszenie Dyrektorów Szkół Średnich i amerykańską korporacją AMOCO).

Kurs będzie kontynuowany jako całość bądź jego poszczególne moduły w zmodyfikowanej wersji. Nadal będzie można zdawać egzaminy eksternistyczne po ukończeniu modułów i otrzymać tytuł technika administracji. Organizatorem dalszych działań będzie Szkolny Ośrodek Kursowy „Nowa Szkoła” działający przy Zespole Szkół, który wykorzystując dotychczasowe doświadczenia (między innymi z TESSY) prawdopodobnie przekształci się w Subregionalne Centrum Kształcenia. Efekty dotychczasowej współpracy z partnerami krajowymi i zagranicznymi będą podsumowane i omówione po zakończeniu kursu. Planuje się kontynuację wspólnych działań.

W ramach projektu opracowano następujące materiały:

- autorskie programy nauczania modułów, pakiety – konspekty do elementów zadaniowych, skrypty do poszczególnych modułów,
- artykuły upowszechniające projekt i jego dorobek,
- pracę dyplomową pt. „Kształcenie modułowe na przykładzie Zespołu Szkół w Polkowicach” napisaną przez koordynatora projektu Włodzimierza Olszewskiego pod kierunkiem prof. dr. hab. W. Strykowskiego na Studiach Podyplomowych Menedżerów Oświaty w Kaliszu,
- wiele pomocy dydaktycznych (testów, opracowań, ćwiczeń, plansz) przydatnych w procesie edukacyjnym.

W opracowaniu jest wydawnictwo (broszura) na temat szkoły i programu TESSA, które kompleksowo przedstawi efekty realizowanego przedsięwzięcia.

Literatura

1. Kształcenie i szkolenie w dziedzinach o znaczeniu strategicznym (TESSA). Pakiet informacyjny. Biuro TESSA, MEN, Warszawa 1993.
2. Ziętek H., Symela K.: Program TESSA – kształcenie i szkolenie w dziedzinach o znaczeniu strategicznym. Edukacja Dorosłych nr 4-5/95, Radom 1995.
3. Olszewski W.: „Przygotowanie i wdrożenie kursu Nowoczesny pracownik administracji”. Edukacja Dorosłych nr 1/96, Radom 1996.
4. Olszewski W.: „Kształcenie modułowe na przykładzie Zespołu Szkół w Polkowicach” – praca dyplomowa, Kalisz 1995.
5. Karpiński W.: Kształcenie modułowe cz. I i II. W: Biuletyn Informacyjny IEPCH – MPiH nr 6, Warszawa 1992.

ZAŁOŻENIA PROGRAMU MAGISTERIUM NAUCZYCIELSKIEGO

Cele programu

Projekt TESSA prowadzony w Nauczycielskim Kolegium Języka Angielskiego Uniwersytetu Warszawskiego we współpracy z Thames Valley University w Londynie i Danmarks Laererhøjskole w Kopenhadze miał na celu przygotowanie projektu postkolegialnego programu magisterskiego o ukierunkowaniu nauczycielskim.

Uzasadnienie potrzeby programu

Bodźcem do rozpoczęcia prac nad przygotowaniem takiego programu był fakt, iż wszelkie dotychczasowe magisterskie programy postkolegialne funkcjonujące w Polsce to programy o charakterze ściśle filologicznym, brak natomiast postkolegialnych programów magisterskich o nachyleniu nauczycielskim, choć w uniwersytetach europejskich programy tego typu są powszechnie prowadzone.

Polska sytuacja edukacyjna w sferze kształcenia nauczycieli przedstawia się następująco.

System oświatowy zatrudnia łącznie blisko 23 tysiące nauczycieli języków obcych, w tym około 14 tysięcy nauczycieli języka angielskiego. Braki określa się dziś na około 10 tysięcy nauczycieli – po 4 tysiące dla języka angielskiego i niemieckiego i 2 tysiące dla języka francuskiego. Jest to liczba znacznie zaniżona, bierze się bowiem pod uwagę jedynie szkolnictwo podstawowe i ogólnokształcące szkolnictwo średnie.

Braki, o których mowa, widoczne są wyraźnie, czego dowodem zjawiska, takie jak:

- stosunkowo późne rozpoczęcie nauki języka,
- brak rzeczywistego wyboru języka obcego w szkołach podstawowych,
- niewystarczające kształcenie językowe w średnich szkołach technicznych,
- zbyt mała liczba godzin nauki języka w szkołach różnych typów.

Dobitnym wyrazem tych braków jest fakt, iż ponad 60% nauczycieli nie ma odpowiednich kwalifikacji.

Brak ten szacowany dziś – jak już powiedziano – na około 10 tysięcy nauczycieli – rysuje się jeszcze wyraźniej, gdy uświadomimy sobie konsekwencje planowanego upowszechnienia nauki języków obcych w niższych klasach szkoły podstawowej oraz w zasadniczych szkołach zawodowych, gdzie kształcenia językowego nigdy dotąd nie prowadzono.

W związku z tym stworzono w roku 1990 ogromny, spójny i dobrze funkcjonujący system kształcenia nauczycieli w ponad pięćdziesięciu 3-letnich kolegiach językowych podległych władzom kuratorskim lub uniwersyteckim. System ten doczekał się już nie tylko licznych i pozytywnych opinii ze strony polskich użytkowników, ale także pochlebnych ewaluacji na arenie międzynarodowej prowadzonych przez brytyjski zespół badawczy na zlecenie British Council. Oceny zespołu podkreślają, iż:

- w skali kraju konstruktywnie rozwiązano problem braku kadry językowej w planie długofalowym,
- stworzono spójny system ogólnokrajowy,
- odpowiada się na potrzeby społeczne i potrzeby rynku pracy,
- zaktywizowano środowiska także mniejszych miast odpowiadając na ich aspiracje oświatowe,
- stworzono system kształcenia nauczycieli, a nie teoretyczne studia nie mające związku z praktyką szkolną.

Nieatrakcyjne pensje nauczycielskie i duża liczba atrakcyjnych miejsc pracy dla osób dobrze znających języki obce w społeczeństwie o ogólnie niskim stopniu znajomości języków to czynniki, które powodują, że system ten nie jest w stanie dać natychmiast potrzebnej liczby nauczycieli. Potęguje to feminizacja zawodu nauczycielskiego, która w krajach europejskich powoduje typową tendencję wchodzenia do zawodu dopiero około 8 lat po uzyskaniu kwalifikacji. Fakt jednak, iż aż 60% absolwentów podejmuje pracę w oświacie uważać należy za sukces.

Choć stworzono wartościowy system kształcenia nauczycieli, to jednak absolwenci – o ile chcą uzyskać tytuł magistra – zmuszeni są zdobywać w uniwersytetach magisteria teoretyczno-filologiczne, nie zaś nauczycielskie. W związku z powyższym uzupełniające studia magisterskie trwają 3 lata, a rozpoczęcie ich bywa warunkowane odbyciem rocznej podyplomowej praktyki pedagogicznej. W efekcie cykl kształcenia trwa 6–7 lat i odbywa się w dziedzinie innej niż nauczycielska.

Przyczyny takiej sytuacji należy szukać w tym, iż dyplom ukończenia kolegium kuratorskiego, a takich jest ogromna większość, nie jest dyplomem uniwersyteckim – takie bowiem uzyskać mogą jedynie absolwenci kolegiów uniwersyteckich. Dyplomy kolegiów kuratorskich to jedynie dyplomy ukończenia szkoły pomaturalnej dokumentujące uzyskanie kwalifikacji do nauczania języka obcego w szkołach wszystkich typów. W celu uzyskania dyplomu ukończenia studiów pierwszego stopnia i tytułu licencjata absolwenci muszą dodatkowo przystąpić do egzaminu licencjackiego na uniwersytecie sprawującym opiekę naukową nad danym kolegium. Jako że nie istnieje kierunek nauczycielski – dyplom licencjacki uzyskać można jedynie jako dyplom kierunku filologicznego. Dyplom filologiczny na poziomie licencjackim wydawany jest więc z braku dyplomu odzwierciedlającego rzeczywisty kierunek kształcenia.

Problem ten ma ogromną doniosłość społeczną, gdyż w zakresie samych tylko języków obcych dotyczy systemu, w którym kształcą się dziś ponad 9 tysięcy słuchaczy, z czego 6 tysięcy w sekcjach angielskich, 2 tysiące w sekcjach niemieckich i około 1500 w sekcjach francuskich, hiszpańskich i włoskich.

Corocznie kwestia ta dotyczy więc około 3 tysięcy absolwentów kolegiów językowych, z których około 2 tysiące to angliści, około 700 to germaniści, a około 33 to romaniści.

Problem ten nie ogranicza się jednak tylko do nauczycieli języków obcych. W sensie konieczności uzyskania dyplomu licencjackiego z kierunku teoretycznego dotyczy on także absolwentów wszystkich niejęzykowych kolegiów nauczycielskich w Polsce, a kolegiów takich jest już ponad 30.

Jest to więc problem drożności systemu szkolnictwa wyższego od tytułu licencjata do tytułu magistra. Jakkolwiek formalna drożność jest już zapewniona, brak drożności faktycznej, która zapewniałaby możliwość uzyskania tytułu licencjata w dziedzinie, w której student rzeczywiście się specjalizował oraz dalszego zdobywania wiedzy nauczycielskiej w toku magisterium.

Charakterystyka programu

Uznano, iż najbardziej racjonalnym rozwiązaniem tego problemu było:

- stworzenie możliwości uzyskania licencjatu nauczycielskiego w określonej specjalności, np. nauczanie języka angielskiego – stworzenie możliwości uzyskania magisterium w toku 2-letnich studiów nauczycielskich,
- zaprojektowanie kursu magisterskiego tak, by oferował on elementy pedagogiki, filozofii, psychologii wraz z dydaktyką danego przedmiotu oraz wzbogaceniem jego podstaw teoretycznych.

Zadania programu obejmują:

- dokonanie kompletnej analizy programów i planów nauczania w kolegiach nauczycielskich wszystkich typów,
- przygotowanie na tej podstawie koncepcji nowego magisterium nauczycielskiego oraz opracowanie do tej koncepcji modelowych rozwiązań programowych i organizacyjnych.

Założenia programu

Na podstawie wcześniej opracowanej analizy programów i planów nauczania kolegiów nauczycielskich z jednej strony, a propozycji przygotowanej przez partnerów zagranicznych z Danii i Wielkiej Brytanii z drugiej strony – opracowano założenia projektowanego kursu magisterskiego.

Założeniem tego kursu było:

- zagwarantowanie nauczycielskiego profilu programu,
- zapewnienie interdyscyplinarności programu,
- zapewnienie dostatecznie szerokiej wiedzy filologicznej bez przeciążenia nią programu.

Realizacji tych założeń służyły następujące kroki:

- zapewnienie orientacji polegającej na połączeniu pogłębiania kompetencji językowej i specjalizacji przedmiotowej „dydaktyka języka angielskiego” z edukacyjnie nachyloną wiedzą filologiczną oraz elementami psychologii, pedagogiki, filozofii i socjologii,
- zapewnienie modularności programu,
- zapewnienie elastyczności poszczególnych modułów,
- umożliwienie wariantowości w realizacji ścieżek programowych,
- umożliwienie studentom wyboru spośród szerokiej oferty kursów.

Program kursu magisterskiego został opracowany przez zespół złożony z pracowników:

- Uniwersytetu Warszawskiego,
- Thames Valley University w Londynie oraz
- Danmarks Laererhojskola w Kopenhadze.

Lista kursów modułowych

Lista kursów modułowych uzgodniona trójstronnie i opracowana w postaci modułów programowych jest następująca:

- 1) program kursu „Elementy filozofii w kształceniu nauczycieli”,
- 2) program kursu „Elementy psychologii w kształceniu nauczycieli”,
- 3) program kursu „Elementy pedagogiki w kształceniu nauczycieli”,
- 4) program kursu „Culture Studies”,
- 5) program kursu „Literature”,
- 6) program kursu „Literature in Teacher Education”,
- 7) program kursu „Literature in Practical Language Teaching”,
- 8) program kursu „Linguistics”,
- 9) program kursu „Linguistics in Teacher Education”,
- 10) program kursu „Second Language Acquisition”,
- 11) program kursu „Research Methods for Applied Linguistics MA Projects”,
- 12) program kursu „The Foreign Language Curriculum”,
- 13) program kursu „Evaluation and Testing”,
- 14) program kursu „Individual Differences in Second Language Learning”,
- 15) program kursu „Principles and Practice in ELT”,
- 16) program kursu Classroom Observation and Self-Assessment”.

Struktura i organizacja programu

Moduły powyższe postanowiono wykorzystać do budowy całościowej struktury kursu magisterskiego przyjmując propozycję zasady organizacji programu, wg której student opanowuje:

1. 2 moduły 60-godzinne spośród trzech modułów filologicznych, tj.:

- „Linguistics”,
„Literature”,
„Culture”,
tj. łącznie 120 godzin.
2. 3 moduły 60-godzinne spośród trzech modułów międzywydziałowych, tj.:
„Psychologia”,
„Pedagogika”,
„Filozofia”,
tj. łącznie 180 godzin.
3. 5 modułów 30-godzinnych spośród 10 modułów międzywydziałowych, tj. łącznie 150 godzin.
4. 4 moduły 30-godzinne w tym przynajmniej 2 kontynuujące, tj. łącznie 120 godzin,
Przewiduje się tu kontynuację dwu typów:
a) kontynuacja pionowa, typu A – B, gdzie moduł B jest trudniejszy od modułu A, toteż realizacja modułu A warunkuje przystąpienie do realizacji modułu B,
b) kontynuacja pozioma, typu A1–A2, gdzie moduł A2 zawiera inne informacje związane tematycznie z modułem A1, mające ten sam stopień trudności, gdzie realizacja A1 nie musi wobec tego warunkować przystąpienia do realizacji modułu A2 i odwrotnie.
5. 2 godz. tyg. „PE: Reading and Academic Writing” w pierwszym roku programu, tj. łącznie 60 godzin.
6. 2 semestry seminarium magisterskiego, tj. 60 godzin.
RAZEM 690 godzin = 10–12 godzin tygodniowo.

Stanisław Walukiewicz

Centrum Badań Przedsiębiorczości i Zarządzania PAN

PROJEKT TESSA nr 203

„ZARZĄDZANIE PRZEZ JAKOŚĆ”

Wstęp

Zarządzanie przez jakość jest nową filozofią zarządzania, intensywnie rozwijaną w ostatnich latach na Zachodzie, której zasadnicza idea sprowadza się do podporządkowania wszystkich elementów szeroko rozumianego zarządzania, takich jak strategia, misja, struktura, zarządzanie kadrami itp., ciągłej poprawie jakości produktów i/lub usług. Jednym z istotnych punktów w tym ciągłym procesie poprawy jakości jest moment uzyskania certyfikatu ISO 9000.

Polskie firmy działające na międzynarodowych rynkach, np. występujące w międzynarodowych przetargach, są coraz częściej pytane o certyfikaty ISO 9000. Posiadanie tego certyfikatu oznacza, że firma jest w nowoczesny sposób zarządzana i coraz powszechniej jest to traktowane jako istotne kryterium wiarygodności firmy. Wszystko to powoduje duży wzrost zainteresowania problematyką zarządzania przez jakość, a ponieważ zajęcia z tego przedmiotu są dopiero wprowadzane na niektóre nasze uczelnie, to zdecydowaliśmy się wystąpić z takim wnioskiem do programu PHARE TESSA.

Kurs „Zarządzanie przez Jakość”

Wychodząc z tych założeń zaprojektowano 9-miesięczny kurs dla pracowników firm, które ubiegają się lub mają zamiar ubiegać się o certyfikat ISO 9000. Kurs podzielono na trzy trzymiesięczne trymestry, z których pierwsze dwa poświęcone były teorii i zajęciom audytoryjnym, a ostatni na pisanie pracy dyplomowej. Zajęcia były realizowane w formie tygodniowych sesji, organizowanych raz w miesiącu poczynając od października 94.

Po analizie zgłoszeń uczestników kursu zdecydowano się na organizację dwóch kursów, jednego w Warszawie, w Centrum dla pracowników FSO, PKP i Instytutu Antybiotyków oraz drugiego w Poznaniu, we Francusko-Polskiej Wyższej Szkole Nowych Technik Informatyczno-Komunikacyjnych dla pracowników Telekomunikacji Polskiej SA. Słuchaczami kursu byli członkowie wyższej i średniej kadry zarządzającej, która jest odpowiedzialna za wprowadzenie zasad zarządzania przez jakość w wyżej wymienionych firmach.

Na kursie wprowadzono oryginalne metody oceny słuchaczy. Po każdej sesji słuchacze powinni napisać krótki raport o tym, co z poznanego materiału można, a czego nie można zastosować w ich firmie i dlaczego. Nowa sesja zaczynała się od prezentacji tych raportów i dyskusji. Każdy trymestr kończył się testem kontrolnym, którego wyniki były oceniane w punktach. Prace dyplomowe były recenzowane przez dwóch recenzentów, jednego praktyka z firmy, której ona dotyczy i przez wykładowcę na kursie. Wszystkie prace były poświęcone konkretnym, praktycznym zagadnieniom i zostały bardzo wysoko ocenione przez specjalistów. Przed publiczną oceną prace były koreferowane w grupach słuchaczy.

Wprowadzono też punktową ocenę pracy słuchaczy. Żeby zaliczyć pierwszy test słuchacz musiał uzyskać 6 punktów, przy maksymalnej ocenie 10 punktów. Po drugim trymestrze trzeba było uzyskać co najmniej 12 punktów z 20 możliwych. Pracę dyplomową również oceniano w punktach i aby ją obronić, trzeba było uzyskać co najmniej 24 z 40 możliwych punktów. Prócz tego każdy słuchacz mógł uzyskać w trymestrze do 10 punktów za aktywność (pisanie raportów, udział w dyskusjach, seminariach itp.). W sumie najlepszy słuchacz mógł uzyskać do 100 punktów. System ten został zaakceptowany przez słuchaczy i doskonale sprawdził się w praktyce.

Działania dodatkowe

W trakcie zajęć powszechnie korzystano z komputerów, multimediiów i techniki telewizyjnej. Słuchacze otrzymywali odbitki kserograficzne materiałów dydaktycznych. Te materiały dydaktyczne były podstawą do napisania podręcznika akademickiego z „zarządzania przez jakość”, który teraz jest wydawany. Zgodnie z planem podanym w naszym wniosku zostały dokonane wszystkie zakupy sprzętu, oprogramowania i podręczników do naszej biblioteki. Centrum organizuje w miarę regularne spotkania z absolwentami naszego kursu, które stwarzają okazję do wymiany doświadczeń na temat sposobów wykorzystania zdobytej wiedzy w praktyce.

Trzech pracowników naukowych przebywało na dwóch szkoleniach dla audytorów ISO 9000 zorganizowanych na Uniwersytecie w Stirling w Wielkiej Brytanii. Osoby te zdały wszystkie wymagane egzaminy i uzyskały odpowiednie świadectwa ukończenia kursu. Ich wyjazdy były połączone z wymianą doświadczeń i konsultacjami. W ten sposób została nawiązana robocza współpraca z jednym z najlepszych w świecie ośrodków badawczych w dziedzinie zarządzania przez jakość.

Rezultaty projektu

Najważniejszymi rezultatami projektu są:

- Przeszkolenie 21 przedstawicieli wybranych przedsiębiorstw w zakresie ZPJ. Ich prace dyplomowe zostały bardzo wysoko ocenione przez kierownictwa tych przedsiębiorstw. Zawierają one wiele praktycznych rozwiązań, które są lub będą wdrożone w najbliższym czasie. Chodzi tu głównie o FSO. Na przykład w FSO absolwenci kursu będą wykorzystani jako instruktorzy w kursie „Statystyczna kontrola procesów” organizowanym przy udziale i współpracy Centrum.
- Przeszkolenie 3 pracowników naukowych w zakresie certyfikacji ISO 9000. Otrzymali oni wykształcenie na Uniwersytecie w Stirling, w jednym z najlepszych brytyjskich ośrodków w zakresie certyfikacji ISO 9000. W ten sposób została nawiązana współpraca naukowa z jednym z najlepszych w świecie ośrodków badawczych w dziedzinie zarządzania przez jakość. Ostatnio tematyka naszych wspólnych prac koncentruje się na zarządzaniu przez jakość w szeroko rozumianych usługach (banki, administracja publiczna, ochrona zdrowia i firmy ubezpieczeniowe). Jednym z efektów tej współpracy powinien być kurs „Zarządzanie przez jakość w bankach” dla dyrektorów departamentów i szefów rad nadzorczych wybranych banków, który jest planowany na jesień tego roku.
- Opracowanie oryginalnych i nowoczesnych materiałów dydaktycznych (skrypty, analiza przypadków, programy komputerowe, filmy multimedialne itp.). Materiały te zostaną użyte w przyszłych kursach oraz zostaną rozpropagowane w czasie konferencji poświęconej problematyce zarządzania przez jakość.

DOTYCHCZASOWE REZULTATY PROJEKTU KSZTAŁCENIA TEACHER TRAINERÓW JĘZYKA NIEMIECKIEGO

W realizowanym projekcie TESSA „Kształcenia teacher trainerów języka niemieckiego” grupa 26 nauczycieli i doradców metodycznych, tzw. IV „generacja”, uzyskała po wieloetapowym cyklu szkolenia kwalifikacje teacher trainerów.

Przygotowanie odpowiednich specjalistów dla systemu doskonalenia nauczycieli języków obcych jest bardzo ważne w związku z zadaniami resortu edukacji, które wynikają z programu dostosowawczego do wymagań stawianych krajom stowarzyszonym we Wspólnocie Europejskiej. Nie można ciągle korzystać z ekspertów zagranicznych. Należy więc stworzyć system permanentnego doskonalenia nauczycieli języków obcych przez polskich ekspertów, jakimi są wykształceni w omawianym projekcie teacher trainerzy języka niemieckiego.

Kształcenie teacher trainerów zorganizowane w latach 1994/95 przez Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli oraz Polskie Biuro Koordynacji Szwajcarskiej Centrali Doskonalenia Nauczycieli Szkół Średnich w Lucernie (WBZ) we współpracy z placówkami doskonalenia w Lublinie, Łodzi i Wrocławiu, zostało w dużej części sfinansowane ze środków programu TESSA. W projekcie tym wykorzystano dotychczasowe doświadczenia ekspertów z krajów niemieckojęzycznych, a szczególnie ze Szwajcarii, którzy wcześniej wyszkolili trzy grupy teacher trainerów.

Innowacją projektu kształcenia teacher trainerów jest oparcie się na modelu multiplikacji wiedzy i umiejętności (model kaskady lub kuli śniegowej). Model ten oraz doświadczenia zdobyte podczas realizacji projektu kształcenia teacher trainerów zostały również wykorzystane w polskim programie kształcenia teacher trainerów, opracowanym niedawno przez polskich i zagranicznych ekspertów. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że posłużyły one także do przygotowania programu i kształcenia kolejnej grupy specjalistów dla polskiego systemu doskonalenia – teacher trainerów języka rosyjskiego. W ramach działań CODN program opracowały i zajęcia prowadzą teacher trainerki języka niemieckiego. Może to zostać wykorzystane również do szkolenia teacher trainerów innych języków obcych. Są prowadzone rozmowy o przeniesieniu doświadczeń z realizacji tego projektu na język angielski.

Cykl kształcenia teacher trainerów obejmował zajęcia kursowe w modułach w wymiarze ok. 200 godzin z zakresu nowoczesnego nauczania języków obcych, stosowania najnowszych podręczników, dydaktyki pracy z dorosłymi, specjalistycznego

przygotowania do multiplikowania doświadczeń oraz kilkunastogodzinną praktykę w prowadzeniu zajęć doskonalących dla nauczycieli języka niemieckiego. Cykl i treści kształcenia teacher trainerów IV „generacji” opisała pani dr Barbara Lipska w numerze 1/96 „Edukacji Dorosłych”.

Dyplom teacher trainera języka niemieckiego potwierdza wysokie kwalifikacje nauczyciela, który go uzyskał i uprawnia do prowadzenia zajęć doskonalących z nauczycielami języka niemieckiego i innych języków obcych.

Istnieje wiele możliwości praktycznego wykorzystania wiedzy i umiejętności teacher trainerów. Mogą oni znacznie zmniejszyć lukę w zapotrzebowaniu na ekspertów odpowiednio przygotowanych do prowadzenia nowoczesnych, aktywnych form doskonalenia zawodowego. Mogą poprowadzić zajęcia z nauczycielami języka niemieckiego na formach doskonalenia (wojewódzkich, regionalnych, makroregionalnych) z zakresu nowoczesnego, komunikatywnego i interkulturowego nauczania, warsztaty dla rad pedagogicznych, formy doskonalenia dla nauczycieli, doradców i konsultantów innych specjalności w zakresie np. nowoczesnych strategii uczenia się, demokratyzacji form nauczania czy też form pracy z nauczycielami. Mogą też przygotowywać wartościowe materiały dydaktyczno-metodyczne dla uczestników doskonalenia.

Umiejętności teacher trainera:

- Zna nowoczesne metody nauczania języków obcych i stosuje je na lekcji;
- Zna i umie stosować techniki rozwijania wszystkich sprawności językowych;
- Umie właściwie stosować środki audiowizualne w procesie nauczania;
- Umie przeprowadzić kontrolę i ocenę osiągnięć uczniów;
- Zna mechanizm oraz nowoczesne techniki i strategie uczenia się;
- Umie zaplanować i zorganizować swoją pracę;
- Posiada aktualną wiedzę o krajach niemieckojęzycznych i zna sposoby jej prezentacji na lekcjach;
- Umie przekazać swoją wiedzę innym nauczycielom;
- Umie zaplanować i przeprowadzić zajęcia z dorosłymi;
- Zna i stosuje techniki moderacji;
- Umie kierować procesami grupowymi;
- Zna teorie komunikacji i potrafi je wykorzystać w pracy z dorosłymi;
- Potrafi przeprowadzić ewaluację zajęć;
- Planuje zajęcia w zakresie dydaktyczno-metodycznym;
- Przygotowuje materiały do zajęć;
- Wspomaga proces uczenia się dorosłych;
- Prowadzi aktywne formy doskonalenia.

CODN, MEN oraz wszystkie instytucje współpracujące przy kształceniu teacher trainerów i zaangażowane w projekcie zainteresowane są włączeniem tak wysoko kwalifikowanych specjalistów do systemu doskonalenia nauczycieli i zatrudnianiem ich przez placówki doskonalenia do prowadzenia różnych form doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i doradców metodycznych języków obcych oraz nauczycieli innych specjalności.

Działania CODN zmierzają w tym kierunku. W celu wsparcia i koordynowania działalności teacher trainerów oraz umożliwienia właściwego przepływu informacji do placówek doskonalenia w całej Polsce, jak również pogłębienia dotychczas bardzo dobrej i owocnej współpracy z partnerami zagranicznymi: WBZ-Polen, Goethe-Institut, Österreichisches Kulturinstitut, KulturKontakt Wien, m.in. w zakresie pozyskiwania środków finansowych oraz ekspertów na dalsze doskonalenie teacher trainerów, utworzono w CODN, w Zespole Doskonalenia Nauczycieli Języków Obcych, stanowisko (1/2 etatu) Koordynatora TT ds. teacher trainerów języka niemieckiego. Koordynator TT prowadzi bank danych o teacher trainerach, bank ich ofert dla nauczycieli oraz potrzeb doskoleniowych nauczycieli, zgłaszanych przez placówki doskonalenia, organizuje dalsze doskonalenie teacher trainerów, jest osobą do kontaktu dla wszystkich zainteresowanych instytucji oraz teacher trainerów.

Dyrektorzy placówek doskonalenia otrzymali dokładną informację o ich kwalifikacjach i umiejętnościach oraz ofertę i listę adresową teacher trainerów.

Teacher trainerzy mogą zaoferować nauczycielom kursy warsztatowe w modułach, jednorazowe warsztaty metodyczne, prezentacje nowoczesnych podręczników do nauczania języka niemieckiego itp. Tematyka tych form doskonalenia może dotyczyć nowoczesnych metod nauczania języków obcych, jak też dydaktyki pracy z grupami dorosłych.

Dotychczas zainteresowanie tą ofertą wykazały 22 placówki doskonalenia nauczycieli w całej Polsce.

Wielu teacher trainerów nawiązało już i kontynuuje współpracę z tymi placówkami, prowadząc kursy modułowe dla nauczycieli (w ramach tzw. *Arbeitsgruppen*), jednorazowe warsztaty metodyczne w WOM lub we własnej szkole albo też prezentacje nowoczesnych podręczników do nauczania języka niemieckiego.

W bieżącym roku szkolnym prawie 1000 nauczycieli języka niemieckiego uczestniczyło w kursach, seminariach doskonalących i warsztatach, prowadzonych przez teacher trainerów. Większość tych form doskonalenia była jeszcze do końca roku 1996 dofinansowywana przez partnerów zagranicznych z Instytucji ABC (Austria, Niemcy, Szwajcaria). Wiele warsztatów, prezentujących pracę z nowymi podręcznikami do nauczania języka niemieckiego, sfinansowało wydawnictwo „Rea”.

Dotychczasowa działalność teacher trainerów języka niemieckiego wskazuje na ich dużą aktywność zawodową i społeczną.

Dwie kilkusobowe grupy we współpracy z WBZ-PL i Goethe-Institut są w trakcie opracowywania materiałów dydaktyczno-metodycznych, zbierających i podsumowujących efekty projektu kształcenia teacher trainerów oraz słownika pojęć z dziedziny glottodydaktyki nauczania języka niemieckiego jako obcego i edukacji dorosłych.

25 osób z całej grupy teacher trainerów rozpoczęło studia podyplomowe z dziedziny edukacji dorosłych.

Prawdopodobnie powstanie również praca doktorska, w której zostanie przedstawiona ewaluacja szwajcarskiego projektu kształcenia teacher trainerów wszystkich czterech „generacji”.

Pierwsze doroczne spotkanie teacher trainerów w październiku 1966 r. było okazją do zorganizowania giełdy materiałów, wymiany doświadczeń, dyskusji. Kilku teacher

trainerów przeprowadziło dla swoich koleżanek i kolegów warsztaty w grupach roboczych. Natomiast w listopadzie na międzynarodowym sympozjum zaprezentowano umiejętności i perspektywy działania teacher trainerów w polskim systemie oświatowym.

Prawie wszyscy teacher trainerzy działają aktywnie w Polskim Stowarzyszeniu Nauczycieli Języka Niemieckiego (PSNJJN), kilka osób uczestniczy w komisjach ds. Nowej Matury z języków obcych, 16 teacher trainerów pełni również funkcje doradców metodycznych, a 5 – konsultantów w placówkach doskonalenia.

Nie rozwiązany dotychczas problemem jest brak statusu teacher trainera w polskim systemie oświatowym. Uznaniem wysokich kwalifikacji i umiejętności tej grupy nauczycieli jest wprowadzenie stworzona przez MEN możliwość ubiegania się teacher trainerów w skróconej procedurze kwalifikacyjnej bezpośrednio o trzeci stopień specjalizacji zawodowej w zakresie nauczania języka niemieckiego, nie jest to jednak rozwiązanie systemowe. CODN stara się w swoich działaniach doprowadzić do przyznania tej grupie, jak też innym grupom teacher trainerów i edukatorów, odpowiedniego statusu w systemie doskonalenia.

Brak jest również jasnych uregulowań prawnych dotyczących zwalniania nauczycieli z zajęć dydaktycznych na doskonalenie zawodowe oraz teacher trainerów do jego prowadzenia i na dalsze doskonalenie własne.

Niezbędnym warunkiem funkcjonowania systemu doskonalenia, a w nim działania teacher trainerów, jest też zapewnienie odpowiednich środków finansowych, dzięki którym dotychczasowe nakłady organizacyjne i materialne nie zostaną zaprzepaszczone i stworzona będzie szansa dalszego wykorzystywania efektów projektu, dofinansowanego z programu TESSA.

Tomasz Domański

Centrum Badań i Studiów Francuskich

Polsko-Francuskie Podyplomowe Studia Zarządzania

Uniwersytet Łódzki

PROJEKT TESSA nr 341

ETAPY REALIZACJI ROZWOJU NOWYCH FORM EDUKACJI MENEDŻERSKIEJ

Wstęp

Celem projektu realizowanego w ramach programu TESSA w Centrum Badań i Studiów Francuskich Uniwersytetu Łódzkiego było opracowanie oryginalnego zbioru podręczników oraz materiałów pomocniczych przeznaczonych do nauczania wybranych dyscyplin z zakresu zarządzania.

Opisane podręczniki i materiały mają charakter w pełni autorski i nie stanowią tłumaczeń podręczników zagranicznych, mimo iż korzystają z dorobku zagranicznej wiedzy i praktyki zarządzania.

Idea opracowania opisanego zbioru podręczników pojawiła się w związku z prowadzeniem przez Centrum Badań i Studiów Francuskich, podyplomowych polsko-francuskich studiów zarządzania. Studia te przeznaczone są dla absolwentów studiów wyższych dowolnej specjalności i prowadzone są na podstawie wzorców sprawdzonych na uczelniach francuskich, w tym w szczególności na Uniwersytecie Lyon III we Francji, w tamtejszym Instytucie Zarządzania Przedsiębiorstwem IAE. Studia adresowane są do osób pragnących łączyć edukację z pracą w przedsiębiorstwie.

Opis działań

W programie studiów, obok bardzo intensywnego programu zajęć przewidziany jest 3-miesięczny staż w przedsiębiorstwie w celu zdobycia praktyki menedżerskiej. Staż ten stanowi jednocześnie podstawę do przygotowania pracy dyplomowej. Do roku 1996 większość staży odbywano w firmach francuskich.

Absolwenci naszych studiów przygotowują prace dyplomowe w wersji francuskiej oraz polskiej, co pozwala im ubiegać się o dwa dyplomy końcowe: francuski dyplom zarządzania (CAAE – Lyon III) oraz polski dyplom magisterskich studiów specjalnych w zakresie zarządzania, nadany przez Wydział Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego.

Z uwagi na polsko-francuski charakter tej formy edukacji menedżerskiej zajęcia prowadzone są w połowie w języku francuskim przez wykładowców z Francji i w połowie po polsku przez wykładowców Uniwersytetu Łódzkiego.

Rozwój nowoczesnych form edukacji menedżerskiej wymaga każdorazowo, a w tym przypadku w szczególności, stworzenia autorskiego zbioru podręczników. Program TESSA stworzył nam taką możliwość, gdyż na polskim rynku brak było podręczników odpowiadających tej formie edukacji. Brak ten dotyczył zarówno odpowiedniej formy podręczników, jak i zakresu poruszanych problemów, dostosowanych do specyfiki realizowanego programu (zakres tematyczny, formy nauczania itp.). Brak ten dotyczył w szczególności podręczników polskich, uwzględniających także zmiany dokonujące się na rynku i w zakresie nowych form edukacji.

Specyfika programu TESSA, realizowanego w Centrum Badań i Studiów Francuskich Uniwersytetu Łódzkiego polegała więc głównie na skoncentrowaniu wysiłków na warstwie intelektualno-dydaktycznej, mogącej stanowić podstawę do stworzenia autorskich materiałów dydaktycznych, przeznaczonych dla osób, które ukończyły wcześniej studia wyższe, lecz ich wcześniejsze doświadczenia i przygotowanie zawodowe były odległe od wykształcenia i praktyki menedżerskiej. Nasze studia adresowane są bowiem głównie – podobnie jak to ma miejsce we Francji

– do nieekonomistów, choć udział tych ostatnich w gronie słuchaczy jest również możliwy. Z reguły jednak stanowią oni zdecydowaną mniejszość. Studia te stwarzają więc głównie szansę „wejścia w sferę zarządzania” dla inżynierów, lekarzy, farmaceutów, filologów, absolwentów innych kierunków uniwersyteckich, rolniczych czy nawet niektórych uczelni artystycznych.

Charakterystyka materiałów

Zrealizowane w ramach programu TESSA podręczniki oraz materiały pomocnicze obejmują następujące pozycje:

- 1) „Podstawy prawa gospodarczego i handlowego” autorstwa prof. dr hab. Urszuli Promińskiej i dr. Krzysztofa Ideckiego – Łódź 1995, Centrum Badań i Studiów Francuskich.
- 2) „Ekonomia dla menedżerów” – autorstwa zespołu pod redakcją dr. Zbigniewa Podlasiaka w składzie: prof. dr. hab. Eugeniusz Kwiatkowski, prof. dr. hab. Witold Kasperkiewicz, prof. dr. Stanisław Mikosik i dr. Zbigniew Podlasiak.
- 3) „Marketing dla menedżerów” – autorstwa prof. dr. hab. Tomasza Domańskiego i mgr. Pawła Kowalskiego.
- 4) „Psychologiczny trening menedżerski” – autorstwa mgr. Mateusza Wiszniewskiego wraz z materiałem dydaktycznym pt. „Programowanie sukcesu”.
- 5) „Język francuski dla menedżerów” – praca zbiorowa pod redakcją prof. dr. hab. Tomasza Domańskiego.

Podsumowanie

Program TESSA pozwolił nam stworzyć autorską i oryginalną serię wydawnictw poświęconą różnymi dyscyplinom zarządzania, nauczanych w ramach polsko-francuskich studiów podyplomowych przy Uniwersytecie Łódzkim. W przyszłości zamierzamy uzupełniać tę serię o dalsze pozycje z dziedziny zarządzania. Całość opracowań została wydana przez Centrum Badań i Studiów Francuskich UŁ w formie jednolitej serii książkowej, w bardzo starannej szacie graficznej i edytorskiej, stanowiącej dodatkową zachętę dla czytelników, którymi są studenci studiów podyplomowych.

Projekt nasz miał charakter wyłącznie indywidualny, a finansowanie z programu TESSA służyło opracowaniu nowych publikacji oraz pomocniczych materiałów dydaktycznych. Ze środków naszego projektu nie finansowano żadnych zakupów wyposażenia szkoły oraz uczelni.

Wydaje się, iż efektywność tego typu programów, jak TESSA jest ogromna i należy niewątpliwie je kontynuować, przeznaczając kolejne środki na najlepsze projekty edytorskie i opracowania autorskich oryginalnych programów edukacyjnych, podręczników i materiałów pomocniczych, realizowanych w technice multimedialnej.

Wydaje się, iż przyszłość edukacji należy widzieć w coraz szerszym stopniu w rozwoju nowych metod dydaktycznych przy użyciu technik multimedialnych (video, slajdy, komputery plus rozwiązania dźwiękowe, służące atrakcyjnej prezentacji różnych technik i metod zarządzania).

Nasz zespół zamierza kontynuować w tym zakresie już podjęte działania. Dotyczy to w szczególności dydaktyki marketingowej i dyscyplin pokrewnych, takich jak techniki sprzedaży, negocjacje czy komunikacja wizualna.

Z dorobku naszego zespołu, wypracowanego w ramach programu TESSA, korzystać będą zarówno słuchacze polsko-francuskich studiów zarządzania (rocznie około 40 osób), jak również słuchacze studiów dziennych i zaocznych na kierunkach zarządzania oraz Międzynarodowych Stosunków Politycznych i Gospodarczych.

Adam Sosnowski

Zachodniopomorska Szkoła Samorządu Terytorialnego w Szczecinie

PROJEKT TESSA nr 346

PRZEKSZTAŁCENIE SZKOŁY POMATURALNEJ W SZKOŁĘ WYŻSZĄ

Wstęp

W założeniach przyjęto jako najważniejsze wykorzystanie doświadczeń merytorycznych, organizatorskich, a także czysto formalnych z okresu powoływania i funkcjonowania szkoły pomaturalnej przy budowaniu wielowymiarowego programu wyższej szkoły zawodowej. Wykorzystano w tym przypadku zarówno skumulowane, pozytywne doświadczenia własne i innych podmiotów, jak również różnego rodzaju wcześniejsze niedociągnięcia, w myśl zasady „uczenia się na błędach własnych i obcych”. W rzeczywistości nasze działania zmierzały do skumulowania oraz do skoordynowania wiedzy i doświadczeń wykładowców ze szkolnictwa wyższego z doświadczeniami i wiedzą praktyków z życia gospodarczego, mających realne odniesienie i porównanie poprzez odbyte staże i szkolenia do programów dydaktycznych wyższych szkół zawodowych oraz działania firm małego i średniego biznesu w ramach stabilnych systemów demokratycznych (przede wszystkim funkcjonujących w krajach skandynawskich, w Niemczech i we Francji). Wszystkie wspomniane działania przyczyniły się łącznie do budowy merytorycznego programu, który stał się bazą dydaktyczną specjalizacji – administracja biznesu, powołanej w ramach wyższej szkoły zawodowej.

Poszczególnym osobom współpracującym w różnym zakresie ze szkołą pomaturalną zlecano przygotowanie i opracowanie szczegółowych programów dydaktycznych

tych przedmiotów, które powinny być wprowadzone do „ramówki” wyższej szkoły zawodowej. Na całość programu złożyły się cztery bloki przedmiotowe: prawny, ekonomiczny, społeczny, uzupełniający.

Ocena programu

Do oceny programu dydaktycznego powołano niezależnego eksperta z zagranicy – dyrektora Wydziału Promocji i Marketingu Urzędu Wojewódzkiego w Malmö (Szwecja), który jest ekspertem międzynarodowym firm konsultingowych (Untvecklingfond, Trihettradät, Interface). Przeprowadzono analizę wszystkich programów dydaktycznych przewidzianych do realizacji w ramach specjalizacji administracja biznesu, a tym samym ocenę merytorycznej trafności i praktycznej przydatności recenzowanego programu z perspektywy gospodarki rynkowej.

Doświadczenia w realizacji projektu

Program został próbnie wdrożony wśród słuchaczy szkoły pomaturalnej i spotkał się z ich wysoką i bardzo wysoką oceną, co znalazło odzwierciedlenie w wynikach sondażu przeprowadzonego po pierwszym roku realizacji kursu. Poza tym w czasie rozmów kwalifikacyjnych do Zachodniopomorskiej Szkoły Samorządu Terytorialnego pilotażowo sprawdzono wszystkie testy z zakresu badania osobowości i testy wiedzy, które następnie zastosowano w czasie egzaminów wstępnych do wyższej szkoły zawodowej.

Efektom organizatorskich i merytorycznych przygotowań było udzielenie zezwolenia przez Ministra Edukacji Narodowej na utworzenie zawodowej uczelni niepaństwowej pod nazwą Wyższa Szkoła Administracji Publicznej, w Szczecinie.

Pod koniec roku akademickiego 1995/96 przeprowadzono wśród słuchaczy szkoły pomaturalnej kolejną ankietę ewaluacyjną mającą na celu uzyskanie informacji dotyczących zmian, jakie należałoby ewentualnie wprowadzić w realizowanych programach nauczania. Była to więc kolejna ocena programu nauczania przedmiotów w ramach poszczególnych bloków tematycznych dokonana przez osoby najbardziej zainteresowane – słuchaczy szkoły pomaturalnej, przyszłych studentów wyższej szkoły zawodowej. Kwestionariusz ankiety wykorzystany w badaniach został przystosowany do standardów ewaluacyjnych programu TESSA. Otrzymano ponad 82% kwestionariuszy, które następnie poddano opracowaniu ilościowemu i jakościowemu. Ich wyniki zostały zaprezentowane w raporcie końcowym przygotowywanym dla Programu TESSA i częściowo również w czasie podsumowującego seminarium w Międzyzdrojach (16–17 września 1996).

Stowarzyszenia kadry zarządzającej w reformowaniu edukacji – PHARE TERM

Marian Piotrowski

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

„SIECI STOWARZYSZEŃ KADR ZARZĄDZAJĄCYCH OŚWIATĄ”

Wstęp

Program TERM – „Doskonalenie Zarządzania Reformą Oświaty” (Training for Education Reform Management) jest jednym z programów finansowanych z funduszu PHARE (Poland and Hungary Assistance for Restructuring the Economy) w ramach bezzwrotnej pomocy krajów Unii Europejskiej.

Celem programu jest wsparcie Ministerstwa Edukacji Narodowej w pracach związanych z wdrażaniem reformy oświatowej zmierzającej m.in. do usprawniania zarządzania oświatą.

Program TERM składa się z następujących komponentów (projektów):

- Polityka Edukacyjna MEN;
- Instytucjonalne Wsparcie dla MEN;
- Doskonalenie Zarządzania Oświatą;
- Współpraca Partnerska;
- „Sieci” – Sieć Stowarzyszeń zawodowych.

Projekt „Sieci” koncentruje się na udzielaniu pomocy polskim stowarzyszeniom kadr zarządzających oświatą. Pomoc ta polega na organizowaniu seminariów i konferencji, prowadzeniu działań informacyjnych i wydawniczych, utworzeniu bazy danych o polskich i zagranicznych stowarzyszeniach kadr zarządzających oświatą.

Wykonawcą projektu jest konsorcjum :

- Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu (jednostka wiodąca)
– Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr.

- Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie (jednostka wspomagająca).

Wykonawca projektu podjął współpracę z instytucjami, organizacjami, krajowymi i zagranicznymi ekspertami, zainteresowanymi realizacją i wdrożeniem wyników projektu.

Projekt przewiduje tworzenie sieci profesjonalnych stowarzyszeń wspierających i wspomagających pracę kadry kierowniczej oświaty z ukierunkowaniem na następujące obszary problemowe:

- zarządzanie szkołami i instytucjami edukacyjnymi w Polsce i w krajach EU,
- zarządzanie nauczaniem (procesem dydaktyczno-wychowawczym) w Polsce i w krajach EU,
- relacje szkół i lokalnych władz oświatowych w Polsce i w krajach EU.

Ponadto do podstawowych celów Projektu zalicza się:

- pomoc w tworzeniu nowych i umacnianiu istniejących stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą w Polsce,
- dostarczanie informacji o roli i działalności stowarzyszeń oświatowych w krajach Unii Europejskiej,
- stworzenie podstaw do współpracy pomiędzy polskimi i europejskimi stowarzyszeniami kadr zarządzających oświatą.

Do ważniejszych zrealizowanych zadań projektu można zaliczyć:

- konferencję „Działalność Stowarzyszeń Kadr Zarządzających Oświatą” – IBE w Warszawie, 9 maja 1996 r., której podstawowymi celami były:
 - prezentacja zagranicznych i polskich doświadczeń oraz dorobku wydawniczego stowarzyszeń kadry zarządzającej oświatą,
 - określenie możliwości i podstaw współpracy zagranicznych i polskich stowarzyszeń,
 - tworzenie sieci stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą,
 - integracja kadry kierowniczej oraz stworzenie warunków do inicjowania powstawania krajowych i regionalnych stowarzyszeń zarządzających oświatą;
- opracowanie komputerowej bazy danych na potrzeby bieżącej działalności stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą; uwzględniono opinie i potrzeby stowarzyszeń (projekt bazy przedstawiono podczas seminarium „Organizacja Sieci Stowarzyszeń Kadr Zarządzających Oświatą – współpraca z ENIRDEM”¹ – WOM Katowice, 4 października 1996 r.); opracowaną bazę danych przekazano do dwóch centrów informacyjno-doradczych w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu i Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie;
- zakup komputerów i kserokopiarek dla trzech stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą:
 - Polskiego Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół – Kraków,

¹ ENIRDEM – The European Network for Improving Research and Development in Educational Management – Europejska Sieć Doskonalenia Badań i Rozwoju Zarządzania Oświatą.

- Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół Średnich – Warszawa,
 - Stowarzyszenia Edukatorów – Warszawa CODN,
- oraz ośrodków informacyjno-doradczych dla stowarzyszeń w:
- Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu,
 - Instytucie Badań Edukacyjnych w Warszawie,
 - wizytę studyjną Prezydenta Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół i Zarządzającego Projektem TERM – „Sieci” w niemieckim stowarzyszeniu:
 - Verband der Lehrer an berufts bildenden (Związek Nauczycielski Szkół Zawodowych) w Nadrenii Północnej Westwalii w terminie 10÷15.11.1996 r.;
 - konferencję „Stowarzyszenia kadry zarządzającej w reformowaniu systemu edukacji” – ITeE w Radomiu, 4 grudnia 1996 r. o następującej tematyce:
 - stowarzyszenia w zarządzaniu oświatą i doskonaleniu kadry kierowniczej w świetle Reformy Systemu Oświaty,
 - reformowanie zarządzaniem edukacją, rezultaty programów pomocowych finansowanych przez Unię Europejską,
 - kontrola osiągnięć uczniów a zarządzanie nauczaniem (procesem dydaktyczno-wychowawczym),
 - doskonalenie pracy kadr zarządzających oświatą – doświadczenia Projektu TERM-IAE²,
 - informacja o wybranych stowarzyszeniach i fundacjach oświatowych w Polsce i krajach Unii Europejskiej.

Do ważniejszych działań planowanych w najbliższej przyszłości i warunkujących osiągnięcie podstawowych celów projektu należy zaliczyć:

- wizytę studyjną w belgijskich i ogólnoeuropejskich stowarzyszeniach w Brukseli w styczniu 1997 r. liderów polskich stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą, podczas której przeprowadzone będą konsultacje dotyczące :
 - warunków współpracy polskich i europejskich stowarzyszeń, podpisania umów o współpracy,
 - udziału liderów europejskich stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą w konferencji Projektu TERM – „Sieci” – Podsumowanie wyników projektu, doskonalenie wymiany informacji, rozwijanie kontaktów międzynarodowych”, Warszawa, CODN, 21 lutego 1997 r.;
- utworzenie nowych oddziałów Polskiego Stowarzyszenia Dyrektorów Szkół – największego (pod względem liczebności członków) stowarzyszenia kadr zarządzających oświatą; zamierza się to osiągnąć poprzez organizację lokalnych (wojewódzkich) seminariów;
- zainicjowanie wydawania (w nakładzie kilku tysięcy egzemplarzy) biuletynu informacyjnego o działalności stowarzyszeń kadr zarządzających oświatą, celach i zada-

² Projekt TERM-IAE – Doskonalenie Zarządzania Edukacją.

niach Projektu TERM - „Sieci” i rozesłanie go do stowarzyszeń oświatowych, władz oświatowych różnych szczebli, administracji państwowej i samorządowej, instytucji szkolących i doskonalących kwalifikacje zawodowe w celu zwiększenia roli stowarzyszeń w reformowaniu zarządzania oświatą.

Elżbieta Potrzebowska

Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji

PROGRAMY FINANSOWANE Z FUNDUSZU PHARE W REFORMOWANIU ZARZĄDZANIA EDUKACJĄ W POLSCE

Komisja Wspólnot Europejskich umożliwiła Polsce korzystanie z funduszy PHARE już w grudniu 1989 r. Aby to urzeczywistnić, podpisała z Rządem Polskim w maju 1990 r. Porozumienie Ramowe, na mocy którego w naszym kraju zaczęły być realizowane programy mające wspomóc Polskę w reformowaniu różnych dziedzin gospodarki, w tym także polskiej oświaty. Jednakże większość wprowadzanych programów edukacyjnych traktowała zarządzanie edukacją marginalnie, jedynie jako pomoc dla bezpośrednich realizatorów poszczególnych projektów. Tak było w przypadku programów PHARE zatytułowanych VET, UPET, MOVE. Dotyczyły one pomocy w reformowaniu takich aspektów edukacyjnych, jak np. kształcenie zawodowe, nauczanie języków obcych czy przygotowanie programów nauczania niektórych przedmiotów. Dopiero **Program TERM** (Doskonalenie Zarządzających Oświatą), rozpoczęty w 1994, ukierowany był w pełni na wsparcie sektora oświaty w pracach nad reformą edukacji w obszarze zarządzania oświatą. Program ten zaplanowany został na lata 1994–1996, jednakże jego końcowe działania będą miały miejsce do czerwca 1997 r. Jego budżet wynosił 10 mln ECU. **TERM** zajął się kształceniem kadr zarządzających oświatą na wszystkich szczeblach zarządzania od pracowników MEN, poprzez kuratoria, władze lokalne po dyrektorów szkół. Ponadto objął swoim zasięgiem metodyków, ludzi tworzących programy nauczania, jak również stworzył nowy zawód „edukatora”. Pomoc skierowana do tych osób koncentrowała się na doradztwie, tworzeniu programów szkoleń i ich realizacji, organizacji wizyt studyjnych, dostarczaniu materiałów i publikacji, zaopatrywaniu instytucji oświatowych w pomoce dydaktyczne i sprzęt, organizowaniu seminariów i konferencji oraz przygotowywaniu raportów dotyczących różnych sfer polskiej edukacji.

TERM składał się z następujących komponentów:

- 1) rozwój polityki edukacyjnej MEN,
- 2) instytucjonalne wsparcie dla MEN,
- 3) doskonalenie zarządzania edukacją,

- 4) współpraca partnerska,
- 5) sieci stowarzyszeń zawodowych,
- 6) ewaluacja programu,

Pierwszy z nich „**Rozwój polityki edukacyjnej MEN**” składał się z projektów, których celem było między innymi:

- pomoc w pracach nad przygotowaniem państwowych standardów oraz instrumentów oceny jakości (wspomagający Departament Kształcenia Ogólnego i Nadzoru Pedagogicznego nad projektem „NOWA MATURA”);
- wspieranie wybranych komisji programowych działających w ramach PPKZ IBE i wybranych ośrodków doskonalenia nauczycieli w pracach związanych z przygotowaniem programów nauczania dla przedmiotów zawodowych na poziomie średnim i pomaturalnym;
- wspieranie prac koordynowanych przez MEN mających na celu opracowanie standardów kształcenia nauczycieli oraz kryteriów akredytacji kolegiów nauczycielskich;
- pomoc dla MEN, kuratoriów i władz lokalnych w ulepszaniu metod podziału środków na oświatę (tzw. algorytmy).

Komponent ten został zakończony w czerwcu 1996 r.

Komponent „**Instytucjonalne wsparcie dla MEN**” przewidywał opracowanie programów szkoleń oraz przeszkolenie 150 pracowników Ministerstwa Edukacji Narodowej w takich dziedzinach, jak: zarządzanie, języki obce oraz wybrane elementy systemów edukacji w krajach Unii Europejskiej. Część pieniędzy została przeznaczona na sfinansowanie studiów podyplomowych, kursów specjalistycznych, wizyt studyjnych oraz zakup sprzętu dla pracowników MEN. Realizacja tego projektu potrwa do połowy 1997 r.

W ramach trzeciego komponentu, stanowiącego 65% całości budżetu Programu TERM, nazywanego „**Doskonalenie Zarządzania Edukacją**” opracowano programy szkoleń, materiały szkoleniowe dla pracowników kuratoriów, WOM-ów, dyrektorów szkół oraz pracowników władz samorządowych odpowiedzialnych za oświatę, przygotowano 160 edukatorów prowadzących szkolenia na podstawie wcześniej wspomnianych materiałów szkoleniowych. W projekcie uczestniczy 16 instytucji edukacyjnych wytypowanych przez Ministerstwo. Wyposażono je w sprzęt, materiały źródłowe, opracowano i zainstalowano również system komputerowy umożliwiający stworzenie bazy danych i wymianę informacji. W sumie z programu skorzysta około półtora tysiąca polskich oświatowców z Bydgoszczy, Częstochowy, Gdańska, Katowic, Kielc, Krakowa, Lublina, Łomży, Łodzi, Opola, Radomia, Szczecina, Tarnobrzega i Warszawy.

Czwarty komponent TERM-u, tzw. „**Współpraca Partnerska**” polega na wzajemnej wymianie wizyt studyjnych między przedstawicielami polskich kadr zarządzających oświatą i ich odpowiednikami z krajów Unii Europejskiej. Przez 2 tygodnie 55 „menedżerów” polskiej oświaty obserwowało pracę swoich partnerów zatrudnionych na równorzędnych stanowiskach w państwach Unii Europejskiej. Kolejnym etapem był

podobny pobyt w Polsce zagranicznych oświatowców i ich praca u boku polskich partnerów.

Piątym projektem realizowanym w ramach programu TERM jest **wspieranie stowarzyszeń zawodowych kadr zarządzających polską oświatą**. W ramach projektu, jak Państwo wiecie, propagowana jest idea tworzenia stowarzyszeń zawodowych, publikacja i rozpowszechnianie informacji nt. stowarzyszeń istniejących w Polsce i Unii Europejskiej (ich roli i zasad funkcjonowania), pomoc dla stowarzyszeń w tworzeniu się czy też nawiązywaniu kontaktów z podobnymi stowarzyszeniami w Unii Europejskiej oraz zakup sprzętu na ich potrzeby. Implementacja tego projektu zakończy się w lutym 1997 r.

Ostatnim merytorycznym komponentem TERM jest **„Ewaluacja”**. Polega on na przeprowadzeniu oceny realizacji programu z jednoczesnym wyszkoleniem na potrzeby polskiej oświaty kadry zawodowych ewaluatorów.

Z rezerwy finansowej programu TERM sfinansowano również inne ważne dla polskiej edukacji działania i sprzęt wspomagający reformę oświaty.

Innym programem PHARE, którego celem będzie pomoc w realizacji reformy zarządzania edukacją w Polsce jest program SMART (Strategia Zrealizowania Celów Reformy). Jego założenia są podobne do założeń programu TERM. Praktyczne, merytoryczne działania w ramach tego programu, którego budżet wynosi 7 mln ECU, rozpoczną się na początku 1997 r. W chwili obecnej trwa procedura przetargowa związana z wyborem firm, które będą współpracować przy jego realizacji. Program ten jest praktyczną kontynuacją programu TERM, jednakże znajdują się w nim również inne elementy. Składa się on z następujących części:

- Polityka Edukacyjna MEN;
- Rozwój Systemu Oceniania;
- Osiąganie Wysokiej Jakości w Kształceniu Nauczycieli;
- Programy Nauczania.

Pierwszy z nich pt. **„Polityka Edukacyjna”** jest kontynuacją komponentu o tej samej nazwie. W jego ramach będą prowadzone prace nad dalszą modyfikacją algorytmów finansowania szkół przez gminy tak, aby zachęcić do zwiększania wydajności oraz zabezpieczyć odpowiedni poziom kształcenia w regionach wiejskich o niskiej podstawie podatkowej; prace nad algorytmem finansowania szkół średnich w odniesieniu do większych miast; prace promocyjne wśród władz gminnych dotyczące ulepszonych metod finansowania szkół. Ponadto w ramach tego projektu będą prowadzone badania nad możliwością wprowadzenia i skutkami zmian w strukturze pensji nauczycieli przy uwzględnieniu efektów pracy, badania nad strategią doskonalenia funkcjonowania szkół oraz badania nad stworzeniem odpowiedniego systemu poradnictwa zawodowego. Ministerstwo Edukacji Narodowej przewiduje również przeszkolenie 4 polskich ekspertów w planowaniu, analizie i ewaluacji. Wybrana grupa przedstawi ministerstwu program i sposób przeprowadzenia dalszych szkoleń w tej dziedzinie.

Komponent **„Rozwój Systemu Oceniania”** jest również kontynuacją jednego z projektów TERM, którego celem była pomoc w realizacji fazy pilotażowej programu NOWA MATURA. W ramach projektu przewiduje się pomoc dla Ministerstwa Edukacji Narodowej w utworzeniu Agencji Diagnozowania Osiągnięć, wspieranie Regionalnych Komisji Egzaminacyjnych i Grupy Kuratorskiej. Powstanie jednocześnie Grupa Wsparcia Akademickiego, która będzie szkolić pracowników Regionalnych Komisji Egzaminacyjnych i Agencji Diagnozowania Osiągnięć. Przewiduje się również stworzenie odpowiedniego oprogramowania w celu zbierania, opracowywania i monitorowania egzaminacyjnych danych statystycznych (wyniki działań w ramach tego projektu będą upowszechniane), jak również wsparcie stowarzyszeń przedmiotowych w ich kontaktach z partnerami z Unii Europejskiej.

Celem projektu **„Osiąganie Wysokiej Jakości w Kształceniu Nauczycieli”** jest przygotowanie procesu akredytacji kolegiów i kontroli jakości w kolegiach, unowocześnienie procesu kształcenia nauczycieli oraz rozwój dydaktyki wybranych przedmiotów. W ramach tego zadania przewiduje się stworzenie stałego systemu i struktury akredytacyjnej (w tym opracowanie uprawnień Rady ds. Kształcenia Nauczycieli), wybór i szkolenie wizytatorów.

Ponadto przewiduje się między innymi stworzenie Roboczych Grup Przedmiotowych pracujących nad rozwojem i ulepszeniem programów kształcenia nauczycieli. Grupy te będą w stałym kontakcie z osobami pracującymi nad reformą programową w oświacie (j. polski, j. obce, nauczanie początkowe oraz nowe inicjatywy w kształceniu).

Celem komponentu **„Programy nauczania”** jest pomoc Ministerstwu Edukacji Narodowej w promowaniu programów odpowiadających potrzebom rynku pracy oraz stworzeniu nowych standardów programowych. W ramach tej części SMART-u zostanie przeszkolonych 40 specjalistów programowych, Grupa Wykonawcza projektu, Polska Grupa Wsparcia Akademickiego, dyrektorzy i nauczyciele ze szkół włączonych do projektu. Specjaliści programowi będą uczestniczyli w szkoleniu prowadzonym przez zespół składający się z polskich i zagranicznych ekspertów. Ponadto będą prowadzone zaawansowane kursy podyplomowe w dziedzinie tworzenia programów nauczania i oceny programu. Również w ramach tego projektu przewiduje się wsparcie dla stowarzyszeń przedmiotowych.

Realizacja programu SMART odbywać się będzie, tak jak i w przypadku programu TERM, poprzez doradztwo, szkolenia, wizyty studyjne, tłumaczenie i publikowanie materiałów, dostarczanie sprzętu, organizację seminariów i konferencji itp. Zakończenie programu przewidziane jest w grudniu 1998 r. Instytucje edukacyjne i pracownicy polskiej oświaty, które będą współpracować przy realizacji SMART-u zostaną wybrane przez Ministerstwo Edukacji Narodowej.

REFORMA SYSTEMU EDUKACJI – ZAŁOŻENIA, STAN REALIZACJI

Założenia reformy systemu edukacji zostały oficjalnie przedstawione w dwóch podstawowych dokumentach opracowanych przez Ministerstwo Edukacji Narodowej. Pierwszy z nich „Główne kierunki doskonalenia edukacji w Polsce” został przygotowany z myślą o debacie sejmowej, która odbyła się w pierwszej połowie 1994 roku¹. Również drugi dokument – „Założenia długofalowej polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym” ma związek z obradami Sejmu, a konkretnie z jego rezolucją uchwaloną w wyniku dyskusji nad kondycją nauki i szkolnictwa wyższego przeprowadzonej w dniu 13 października 1995 r.².

Z analizy obu wymienionych dokumentów wynika, iż władze oświatowe dostrzegają potrzebę szybkich działań reformatorskich praktycznie we wszystkich ogniwach systemu edukacji. I tak np. ocena stanu wychowania przedszkolnego pozwoliła w „Głównych kierunkach...” sformułować wniosek mówiący, że „ważnym zadaniem państwa staje się zahamowanie procesu likwidacji przedszkoli i zwiększenie odsetka dzieci sześciolletnich (zwłaszcza zamieszkałych na wsi) objętych wychowaniem przedszkolnym” (str. 13). W odniesieniu do szkolnictwa podstawowego to samo źródło tak przedstawia najpilniejsze zadania:

- „przeprowadzenie reformy programowej kształcenia ogólnego,
- zwiększenie tygodniowej liczby godzin obowiązkowych oraz godzin przeznaczonych na zajęcia pozalekcyjne,
- poprawa jakości kształcenia poprzez zagwarantowanie odpowiednio przygotowanej kadry nauczycielskiej, lepsze wyposażenie w środki dydaktyczne” (str. 20),
- „tworzenie przez wychowawców bądź ich zespoły własnych programów działań wychowawczych dotyczących takich zagadnień, jak:
 - zdrowy styl życia,
 - wychowanie prorodzinne,
 - samorządność szkolna,
 - wychowanie dla demokracji,
 - wychowanie proekologiczne” (str. 21).

¹ Główne kierunki doskonalenia systemu edukacji w Polsce. MEN, Warszawa 1994.

² Założenia długofalowej polityki edukacyjnej państwa ze szczególnym uwzględnieniem programu rozwoju kształcenia na poziomie wyższym. MEN, Warszawa 1994.

Wśród planowanych na początku roku 1994 działań w obszarze szkolnictwa ogólnokształcącego zwracają uwagę te, do których zobowiązuje się Ministerstwo Edukacji Narodowej:

- określenie założeń kształcenia ogólnego w szkołach różnego typu,
- zorganizowanie działań prowadzących do przygotowania zestawu podstaw programowych dla szkolnych przedmiotów nauczania,
- określenie zasad dopuszczania do użytku szkolnego programów nauczania (Główne kierunki..., str. 26).

Bardziej złożone i wielowątkowe były zamierzenia dotyczące szkolnictwa zawodowego. Ich podstawę stanowiło ogólne stwierdzenie: „ocena systemu kształcenia zawodowego wskazuje na konieczność przeprowadzenia gruntownej reformy szkolnictwa zawodowego” (str. 52). Logicznym następstwem takiej diagnozy było przedstawienie celów owej reformy, do których zaliczono:

- sukcesywne ograniczanie kształcenia na poziomie zasadniczym jako realizację postulatu podnoszenia poziomu kształcenia,
- stopniową rezygnację z kształcenia wąskoprofilowego,
- tworzenie systemu informacji i doradztwa zawodowego,
- zmianę metod, form i środków kształcenia,
- dostosowywanie struktury kształcenia zawodowego do potrzeb lokalnych rynków pracy,
- rozszerzenie działalności szkół zawodowych na rzecz środowisk lokalnych (np. organizacja kursów dla bezrobotnych),
- tworzenie nowych placówek służących kształceniu praktycznemu (str. 53–59).

W „Założeniach...” znajdujemy dodatkowo odniesienia do europejskich standardów edukacyjnych (str. 4), a także pewne uszczegółowienia dotyczące zamierzeń w zakresie kształcenia ogólnego (np. opis programu „Nowa Matura”, czy też projektu „Szkoła Promująca Zdrowie” – str. 30, 43–44 i zawodowego (np. opis celów modernizacji systemu kształcenia ustawicznego, rozwoju edukacji niestacjonarnej, propozycje powołania Krajowej Rady ds. Edukacji Zawodowej oraz Centrum Edukacji Zawodowej – str. 36–39).

Niezwykle trudno jest oceniać stan realizacji przedstawionych wyżej założeń reformatorskich. Wynika to z faktu, iż znaczna ich część ma charakter zmian jakościowych. Znacznie łatwiej wskazać na tendencje natury ilościowej obrazujące widoczne skutki przekształceń systemowych. Tendencje te proponuję rozpatrywać z perspektywy pięciolecia 1989–1994 w układzie: przedszkola, szkoły podstawowe, licea ogólnokształcące oraz szkoły zawodowe³.

³ A. Bogaj, S.M. Kwiatkowski, M.J. Szymański – System edukacji w Polsce – osiągnięcia, przemiany, dylematy. IBE, Warszawa 1995.

Przedszkola

Tabela 1. Wychowankowie placówek wychowania przedszkolnego

1989/90	1993/94
1 322 365	984 331

Tabela 2. Placówki wychowania przedszkolnego

1989/90	1993/94
26 358	21 178

Szkoły podstawowe

Tabela 3. Szkolnictwo podstawowe dla dzieci i młodzieży

Wyszczególnienie	1989/90	1993/94
Szkoły	18 069	17 397
Uczniowie	5 211 572	5 278 382

Licea ogólnokształcące

Tabela 4. Licea ogólnokształcące

Wyszczególnienie	1989/90	1993/94
Szkoły	931	1561
Uczniowie	414 099	601 864

Szkoły zawodowe

Tabela 5. Szkoły zasadnicze

Wyszczególnienie	1989/90	1993/94
Szkoły	2998	2748
Uczniowie	820 151	769 480

Tabela 6. Średnie szkoły zawodowe

Wyszczególnienie	1989/90	1993/94
Szkoły	3271	4461
Uczniowie	598 921	764 614

Tabela 7. Szkoły policealne

Wyszczególnienie	1989/90	1993/94
Szkoły	585	840
Uczniowie	71 067	77 458

Tabela 8. Uczniowie szkół ponadpodstawowych (w %)

Typ szkoły	Lata	
	1990/91	1993/94
Szkoły zasadnicze	46	39
Średnie szkoły zawodowe	26	28
Licea ogólnokształcące	23	28

Tabela 9. Uczniowie szkół zawodowych według grup kierunków kształcenia (w %)

Grupy kierunków kształcenia	1989/90	1993/94
Techniczna	59,9	59,9
Rolnicza i leśna	8,8	8,9
Ekonomiczna	17,9	24,0
Oświaty	3,5	1,0
Służby zdrowia	4,9	3,3
Artystyczna	3,7	1,1
Wielozawodowa	1,2	1,8

Przedstawione bez komentarza dane diagnostyczne odpowiadają tylko częściowo na pytanie o stan realizacji reformy systemu edukacji. Odpowiedź pełna byłaby możliwa po wnikliwej analizie jakościowej obejmującej wszystkie elementy systemu (wraz z kształceniem nauczycieli, kształceniem dorosłych, infrastrukturą szkolną). Wówczas analiza ilościowa mogłaby stanowić uzupełnienie opisu jakościowego. Problem polega jednak na tym, że analiza jakościowa wymaga zastosowania skomplikowanych procedur badawczych, a analiza ilościowa jedynie umiejętnego posługiwania się danymi statystycznymi. W tej sytuacji szczególnie wyraziście rysują się przyszłe zadania różnorodnych stowarzyszeń nauczycieli zarówno w sferze prac projektowych, jak i badawczych. Ich cechą konstytutywną upatruję w działalności na rzecz zmian jakościowych dokumentowanych badaniami o tym samym charakterze.

INFORMACJA NA TEMAT PROGRAMU „MŁODZIEŻ DLA EUROPY”

Wstęp

Program „Młodzież dla Europy” ma na celu wspieranie merytoryczne i finansowe projektów młodzieżowych. Akcje podejmowane w ramach tego programu są adresowane do obywateli Unii Europejskiej, Islandii, Lichtenштajnu i Norwegii, w wieku pomiędzy 15 a 25 rokiem życia, bez względu na ich wykształcenie, pochodzenie i zatrudnienie. Polska i pozostałe 5 krajów stowarzyszonych uzyskały prawo przystąpienia do akcji A1 i B1 programu od 1997 roku. Ponadto Polska uczestniczyć może w akcji D. Program ten umożliwia młodzieży poznawanie się, zrozumienie, pojednanie, przezwyciężanie barier i uprzedzeń, a także motywuje młodych ludzi do podejmowania wspólnej odpowiedzialności za kształtowanie przyszłości Europy. „Młodzież dla Europy” przyczynia się do rozwoju osobowości, współdziałania i współodpowiedzialności mieszkańców Europy.

Kto może składać wnioski o dofinansowanie przedsięwzięć:

- organizacje młodzieżowe,
- organa lub struktury administracyjne odpowiedzialne za młodzież działające w sektorze publicznym na szczeblu lokalnym, krajowym lub europejskim,
- grupy młodych ludzi jednoczących się celem realizacji projektu lub inne organizacje pracujące z młodymi ludźmi: kluby młodzieżowe, organizacje społeczne i kulturalne oraz służby młodzieżowe,
- organizacje młodzieżowe rządowe i pozarządowe nie czerpiące korzyści finansowych ze swej działalności.

Czas trwania dofinansowanych projektów:

- | | |
|------------------------|----------------------|
| – wymiana młodzieżowa | – od 6 dni do 21 dni |
| – wizyty studyjne | – od 3 dni do 10 dni |
| – praktyczne szkolenia | – od 5 dni do 25 dni |
| – seminaria | – od 3 dni do 5 dni |

Działania NIE wspierane przez program:

- festiwale młodzieżowe w dziedzinach, takich jak muzyka, teatr i sport,
- programy wypoczynkowe dla młodych ludzi,

- programy podróży akademickich lub podróże studyjne dla młodych ludzi,
- podróże indywidualne,
- szkolna wymiana klas i wymiana w ramach szkolenia zawodowego,
- działalność w ramach wymiany, której celem jest zysk,
- ustawowe spotkania, spotkania robocze lub statutowe zgromadzenia stowarzyszeń i instytucji,

Priorytety programu w Polsce:

- wymiana doświadczeń między młodymi ludźmi, liderami stowarzyszeń i ruchów młodzieżowych, pracownikami z całej Europy,
- zwracanie się ku młodzieży powszechnie defaworyzowanej (młodzież niepełnosprawna, wiejska, młodzież z rozbitych rodzin),
- zapobieganie bezrobociu i metody walki z nim,
- zwalczanie uprzedzeń społecznych – rasizm, ksenofobia itd.,
- integracja europejska,
- informacja o ruchu młodzieżowym,
- ekologia,
- ochrona praw człowieka,
- współpraca transgraniczna,
- samorządność,
- rozwijanie znajomości języków obcych.

Cele programu

Program „Młodzież dla Europy” ma na celu:

- Umożliwienie młodym ludziom postrzegania Unii Europejskiej jako integralnej części ich środowiska historycznego, politycznego, kulturalnego i społecznego,
- Uświadamianie młodym Europejczykom, że współtworzą oni aktywnie Unię Europejską,
- zachęcanie do pełniejszego zrozumienia pomiędzy młodymi ludźmi pochodzącymi ze zróżnicowanych środowisk i analizy znaczenia tego zróżnicowania,
- poszerzanie możliwości współpracy na szczeblu europejskim między młodymi pracownikami i ludźmi zajmującymi stanowiska decyzyjne w sprawach dotyczących młodzieży w strukturach rządowych i pozarządowych,
- uświadamianie niebezpieczeństw związanych z eliminowaniem, włącznie z ksenofobią i rasizmem za pomocą środków społeczno-edukacyjnych dla i przez młodych ludzi,
- zachęcanie młodych ludzi do uświadamiania sobie i uznania niebagatelnej wartości zróżnicowania kulturowego narodów,

- zachęcanie młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w stowarzyszeniach i organizacjach nie czerpiących korzyści finansowych ze swej działalności,
- ukazywanie znaczenia i roli demokracji w organizacji społeczeństwa,
- zachęcanie do niezależności, kreatywności, przedsiębiorczości młodych, w szczególności na szczeblu społecznym, cywilizacyjnym, kulturalnym i środowiskowym,
- umożliwienie młodym ludziom wyrażania opinii na temat organizacji i społeczeństwa i zachęcania władz publicznych do ich uwzględniania,
- uwrażliwianie młodego pokolenia na potrzebę równouprawnienia kobiet i mężczyzn.

Akcja A: Działania wewnątrz Wspólnoty angażująca bezpośrednio młodzież

W czasie pierwszych dwóch etapów realizacji programu wymiana była jedyną formą działalności, w której młodzież była zaangażowana bezpośrednio, i nadal pozostaje w centrum zainteresowania działalności prowadzonej w etapie trzecim. Nie jest ona celem samym w sobie, lecz raczej stanowi część procesu edukacyjnego dla młodych obywateli Europy. Poza wspomnianą wymianą programu wspiera projekty na szczeblu lokalnym, w których młodzi ludzie wykazują łatwiej swoją inicjatywę, twórczość i solidarność, i które pomagają rozwijać ich świadomość przynależności do Europy.

Akcja A.I: Wymiana młodzieżowa i mobilność

Wymiana jest głównym narzędziem promowania wśród młodych lepszego zrozumienia dla zróżnicowania społeczeństwa europejskiego i wartość tego zróżnicowania. Takie zróżnicowanie warunkuje rozwój aktywnego obywatela z poszanowaniem różnic. W kontekście powyższego Komisja i Agencje Krajowe zachęcają do realizacji projektów trójstronnych i wielostronnych, które pozwalają na badanie zróżnicowania. W powyższym świetle wzajemna wymiana realizowana corocznie przez dany kraj z konkretnym krajem partnerem nie może w zasadzie przekroczyć 30% całej wymiany, i nie może na nie być przeznaczone więcej niż 20% łącznego budżetu na tego rodzaju działalność. Co więcej, Komisja i Krajowe Agencje będą się starały zapewnić zachowanie równowagi geograficznej w wymianie między krajami oraz uczestnictwa różnych regionów tego kraju w wymianie.

Akcja B: Młodzi pracownicy

Młodzież dla Europy uznaje zasadniczą rolę młodych pracowników w rozwoju i różnicowaniu działalności angażującej bezpośrednio młodych ludzi. Akcja B zajmuje się szkoleniem tych młodych pracowników, którego celem jest poszerzenie ich wiedzy i ich świadomości przynależności do Wspólnoty, dążąc do stworzenia i umocnienia więzi między młodymi pracownikami w państwach członkowskich. Ponadto, zgodnie z pozytywnymi działaniami przyjętymi na rzecz młodych ułomnych ludzi, program za-

chęca do rozwijania szkoleń skierowanych do młodych osób pracujących bezpośrednio z grupą docelową. Wreszcie, poza środkami przeznaczonymi dla młodych pracowników, „Młodzież dla Europy” popiera współpracę na szczeblu europejskim między strukturami i organizacjami odpowiedzialnymi za ich szkolenie.

Akcja B.I: Wsparcie na rzecz Akcji A

Akcja ta stwarza młodym pracownikom szansę poszerzenia ich kwalifikacji zawodowych oraz poszerzenia ich wiedzy na temat przepisów dotyczących młodych ludzi we Wspólnocie; Akcja ta ma również na celu umożliwienie im zróżnicowania i rozwoju projektów jakościowych angażujących bezpośrednio młodych ludzi i jednocześnie promuje tworzenie i umacnianie więzi między młodymi pracownikami w państwach członkowskich. Agencja Krajowa bezpośrednio odpowiedzialna za kierowanie Akcją B.I odgrywa znaczącą rolę w promowaniu działań prowadzonych w ramach Akcji A. Z tego powodu powinny one zapewnić, że działania, które zostały wybrane do finansowania, powinny być jak najściślej powiązane z wdrażaniem projektów prowadzonych w ramach Akcji A.

Dorota Koprowska

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

DOŚWIADCZENIA SZKOLEŃ PROGRAMU TERM-IAE

Geneza projektu

W ramach Programu PHARE Komisja Unii Europejskiej i Rząd Rzeczypospolitej Polskiej uzgodniły program współpracy w reformowaniu edukacji którego celem jest wsparcie Ministerstwa Edukacji Narodowej w pracach związanych z wdrażaniem reformy oświatowej zmierzającej między innymi do usprawniania zarządzania oświatą. Program TERM (Training for Education Reform Management) jest jednym z programów finansowanych z funduszy PHARE (Poland and Hungary Assistance for Restructuring the Economy) jest częścią programu współpracy w dziedzinie reformowania oświaty i składa się z kilku komponentów:

- **Polityka Edukacyjna MEN** – celem tego komponentu jest wsparcie merytoryczne dla niektórych departamentów Ministerstwa Edukacji Narodowej,

- **Instytucjonalne Wsparcie dla MEN** – realizowane jest poprzez kształcenie pracowników MEN w dziedzinach: zarządzanie zasobami ludzkimi, systemy edukacji w Europie, języki obce,
- **Współpraca Partnerska** – w ramach tego komponentu realizowany jest program współpracy pracowników oświaty różnych szczebli zarządzania z ich odpowiednikami zachodnioeuropejskimi,
- **Sieci Stowarzyszeń Zawodowych** – w celu promocji doświadczeń uzyskanych przy realizacji programu TERM planuje się zorganizowanie sieci stowarzyszeń zawodowych dla dyrektorów szkół, wizytatorów oraz osób uczestniczących w kształceniu i doskonaleniu nauczycieli.

Doskonalenie Zarządzania Oświatą – TERM-IAE (Improving the Administration of Education) jest jednym z komponentów programu TERM. Celem tego komponentu było przygotowanie programów, materiałów szkoleniowych i kadry edukatorów (ok. 160 osób) oraz doskonalenie zawodowe określonych grup pracowników oświaty w 15 wybranych i specjalnie wyposażonych ośrodkach w całym kraju, a także zbudowanie systemu komputerowego wspomagającego zarządzanie w oświacie.

Komponent TERM-IAE jest najbardziej złożonym i największym komponentem programu. W jego realizacji biorą udział następujące instytucje:

- Biuro Programu TERM w Fundacji Rozwoju Systemu Edukacji, które pełni kierowniczą rolę w zarządzaniu programem.
- Departament Kształcenia Zawodowego i Edukacji Ustawicznej MEN – podejmuje decyzje merytoryczne dotyczące tego komponentu.
- Rada ds. Programu TERM – jej zadaniem jest kontrola merytoryczna realizacji całego programu TERM.
- Zespół Programu TERM w Centralnym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Warszawie – koordynuje pracę 15 ośrodków doskonalenia wybranych do realizacji komponentu „Doskonalenie Zarządzania Oświatą”.
- Kontrahent zagraniczny wybrany do realizacji tego komponentu. Są to trzy instytucje tworzące Konsorcjum, które wydelegowały swoich ekspertów do współpracy z polskimi partnerami.
- 15 ośrodków doskonalenia nauczycieli.

W ramach komponentu TERM-IAE przyjęto tzw. kaskadowy model profesjonalnego doskonalenia oświatowej kadry kierowniczej, a jego realizacja przebiegała w kilku fazach:

Faza 1. Projektowanie programów i materiałów szkoleniowych dla czterech grup docelowych:

- dyrektorów szkół,
- pracowników systemu doskonalenia nauczycieli,
- pracowników kuratoriów,

- pracowników władz samorządowych odpowiedzialnych za oświatę.

Zadanie to zostało zrealizowane w okresie od czerwca 1995 do listopada 1995. Jego rezultatem jest pakiet edukacyjny składający się z 6 modułów ogólnych oraz 5 modułów szczegółowych zawierających materiały dla edukatorów i uczestników.

Moduły zostały zaprojektowane zgodnie z wymogami określonymi i przygotowanymi przez ekspertów lokalnych i zagranicznych podczas spotkania konsultacyjnego w Warszawie w kwietniu 1995 r. Autorzy modułów korzystali z przewodnika dla Autorów opracowanego przez ekspertów lokalnych i zagranicznych, co pozwoliło na uzyskanie jednolitej formy tworzonych modułów.

Należy dodać, że w modułach zostały wykorzystane również materiały ze źródeł zachodnich, które zostały przetłumaczone lub zaadaptowane. Pozostała część została napisana przez polskich ekspertów we współpracy z innymi ekspertami zagranicznymi.

Faza 2. Przygotowanie edukatorów do realizacji opracowanych materiałów szkoleniowych

Zadanie to zostało zrealizowane poprzez wybranie odpowiednich kandydatów w poszczególnych placówkach doskonalenia nauczycieli, a następnie w formie szkoleń i zagranicznych wizyt studyjnych oraz przygotowanie ich do realizacji programu. Wśród 15 ośrodków wybrany do realizacji został Instytut Technologii Eksploatacji i Wojewódzki Ośrodek Metodyczny w Radomiu.

Faza 3. Realizacja doskonalenia profesjonalnego dla grup docelowych

Przeprowadzenie w każdym z 15 wybranych ośrodków szkoleń dla:

- około 30 dyrektorów szkół,
- około 15 pracowników zatrudnionych w systemie doskonalenia nauczycieli,
- około 10 pracowników kuratoriów,
- około 25 pracowników władz samorządowych odpowiedzialnych za oświatę.

Równocześnie program zakładał wyposażenie wszystkich wybranych ośrodków w niezbędny, nowoczesny sprzęt umożliwiający profesjonalne wykonywanie tego zadania (pomoce dydaktyczne, materiały i publikacje informacyjne, czasopisma, materiały audiowizualne itp.) Poniżej przedstawiono mapę ukazującą terytorialny zasięg programu i jednostki wybrane do realizacji.

Mapa ilustrująca terytorialne rozmieszczenie ośrodków wybranych do realizacji Programu TERM-IAE



1. BYDGOSZCZ (WOM)
2. CZĘSTOCHOWA (WOM)
3. GDAŃSK (CEN)
4. KATOWICE (WOM)
5. KIELCE (WOM)
6. KRAKÓW (WOM, UJ)
7. LUBLIN (LODP)
8. ŁOMŻA (WOM)
9. ŁÓDŹ (Politechnika Łódzka)
10. OPOLE (WOM)
11. RADOM (ITeE-OKiDK, WOM)
12. SZCZECIN (CDiDN)
13. TARNOBRZEG (ODP)
14. WARSZAWA (OWRZN)
15. WROCLAW (WOM)

Struktura i treści programowe

Program szkolenia dla grup docelowych obejmował zróżnicowaną liczbę godzin dla poszczególnych grup. Liczba godzin szkolenia dla poszczególnych grup docelowych przedstawiała się następująco:

- Dyrektorzy szkół – 150 godzin;
- Pracownicy systemu doskonalenia nauczycieli – 150 godzin;
- Pracownicy kuratoriów – 120 godzin;
- Pracownicy władz samorządowych – 60 godzin.

Liczba godzin doskonalenia dla grup docelowych została podzielona na tematykę zawartą w 6 modułach ogólnych i 5 modułach szczegółowych.

Realizacja programu TERM-IAE w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE w Radomiu

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr był jednym z 15 ośrodków wybranych do realizacji programu TERM-IAE. W wyniku realizacji *fazy 2* – do prowadzenia zajęć w grupach docelowych przygotowanych zostało 9 edukatorów – 6 pracowników OKiDK i 3 pracowników WOM w Radomiu.

Realizacja *fazy 3* przebiegała w OKiDK w okresie od 24 września do 7 grudnia 1996 roku. Poprzedzona była dokonana wspólnie z Kuratorium Oświaty rekrutacją grupy 80 osób, uczestników szkolenia. W składzie grup docelowych znalazło się:

- 17 dyrektorów i wicedyrektorów szkół średnich,
- 17 dyrektorów i wicedyrektorów szkół podstawowych,
- 9 pracowników zatrudnionych w Kuratorium Oświaty,
- 15 pracowników Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego,
- 22 pracowników władz samorządowych odpowiedzialnych za oświatę.

Czas szkolenia dla każdej z grup wynosił 152 godziny.

Realizacja kolejnych modułów przebiegała etapowo. Zajęcia z modułów ogólnych prowadzone były w czterech grupach po 20 osób każda. Skład grupy stanowili przedstawiciele wszystkich rekrutowanych grup. Dopiero moduły szczegółowe realizowane były w grupach specjalistycznych.

Tab. 1. Struktura programu z wyszczególnieniem godzin realizacji poszczególnych modułów na szkoleniu organizowanym w OKiDK w Radomiu

MODUŁY OGÓLNE

MODUŁ 0

WPROWADZENIE DO PROGRAMU TERM-IAE 0,25 dnia / 2 godziny

MODUŁ I ROZWÓJ ORGANIZACYJNY SZKOŁY	2 dni / 16 godzin
MODUŁ II KOMUNIKACJA SPOŁECZNA W ORGANIZACJI	3 dni / 24 godziny
MODUŁ III KIEROWANIE ZMIANĄ	3 dni / 24 godziny
MODUŁ IV MIERZENIE JAKOŚCI PRACY SZKOŁY	4 dni / 32 godziny
MODUŁ V TECHNIKI INFORMATYCZNE	0,75 dnia / 6 godzin

MODUŁY SZCZEGÓŁOWE

MODUŁ 2 „Dyrektorzy szkół” KIEROWANIE SZKOŁĄ	6 dni / 48 godzin
MODUŁ 3 „Placówki doskonalenia nauczycieli”	
3A KIEROWANIE PLACÓWKĄ DOSKONALENIA NAUCZYCIELI	3 dni / 24 godziny
3B ORGANIZACJA PROCESU DOSKONALENIA	3 dni / 24 godziny
MODUŁ 4 „Kuratoria”	
4A ROLA ZAWODOWA WIZYTATORA	3 dni / 24 godziny
4B STANDARDY EDUKACYJNE I UPRAWNIENIA UCZNIĄ	3 dni / 24 godziny
MODUŁ 5 „Gminy”	
5A PRAWO I GMINA	3 dni / 24 godziny
5B SZKOŁA W GMINIE	3 dni / 24 godziny

OGÓŁEM: 152 godziny każda grupa docelowa

Prowadząc zajęcia edukatorzy stosowali się do trzech podstawowych zasad sformułowanych przez autorów przewodnika dla edukatorów:

Zasada 1

Dorośli nie są jak puste naczynia przygotowane do napełnienia przez szkoleniowców.

Zasada 2

Podczas uczenia się nie jest możliwe uzyskanie wszystkich odpowiedzi.

Zasada 3

Uczenie się nie jest procesem pasywnym.

Dla prowadzących zajęcia zasady te sprowadzały się do tego, iż:

- musieli poznać i docenić doświadczenia uczestników, stworzyć warunki do wzajemnego ich wykorzystania w procesie uczenia się,
- nie powinni starać się wykazywać, że wiedzą wszystko, co automatycznie powodowało poszukiwanie wiedzy w partnerskich relacjach z prowadzącymi,
- niemożliwe byłoby nauczanie czegokolwiek bez zaangażowania się wszystkich uczestników szkolenia.

Konsekwentne stosowanie tych zasad spowodowało, że powstała sytuacja bardzo sprzyjająca, bezpieczna dla uczestników. Każdy z uczestników odczuwał, że ma wpływ na przebieg szkolenia, a ponadto miał:

- świadomość, że jest odpowiedzialny za rezultaty własnego uczenia się,
- możliwość odwoływania się do własnego doświadczenia w rozwiązywaniu pojawiających się problemów, celów postawionych do osiągnięcia,
- możliwość być aktywnie zaangażowanym w proces uczenia się, dzielić się pomysłami i wrażeniami,
- ocenić, czy istnieje możliwość natychmiastowego zastosowania nabytej wiedzy i zdobytych umiejętności.

Wcześniej wypracowane wspólnie przez edukatorów i uczestników zasady pracy w grupie powodowały, że uczestnicy „wyrażali siebie” bez obaw o cenzurę, mieli świadomość, że mogą popełniać błędy i nie będą „osądzani” czy „karani”, a tym samym ich doświadczenie przedstawiane w takim klimacie jest zawsze cenne w szkoleniu. Przyczyniało się to również do tego, iż dobrowolnie angażowali się do wykonywania zaplanowanych ćwiczeń.

Zgodnie z nowoczesnymi światowymi tendencjami dotyczącymi doskonalenia kadr kierowniczych przyjęto zasadę realizacji szkolenia metodami aktywizującymi z zachowaniem proporcji 25% wiedzy opartej na zrozumieniu do 75% wiedzy praktycznej. Wszystkie moduły zarówno ogólne, jak i szczegółowe realizowane były z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania. Cały ciężar przeniesiony więc był z programu nauczania na samych uczestników, poznających nowe elementy wiedzy poprzez poszukiwania, wykorzystując takie elementy, jak doświadczenie, dynamikę grupy, zaangażowanie emocjonalne czy samodzielne przemyślenia problemu. W niektórych modułach przewidziano również do wykonania zadania praktyczne w miejscu pracy. Najczęściej stosowanymi metodami były:

- analiza działania,
- studia przypadków,

- ustalanie kryteriów,
- gry decyzyjne, symulacyjne,
- wzajemne wywiady,
- dyskusje – grupowe, panelowe, metaplany, burza mózgów,
- odgrywanie ról, pokazy.

Duże znaczenie dla przebiegu szkolenia miały również informacje zwrotne przekazywane przez uczestników w trakcie rozmów, w ankiecie oceny dnia i oceny całego modułu po jego realizacji. Informacje te dla uczestników były okazją do wyrażania opinii na temat treści i metod szkolenia, pozwalały podzielić się swoimi reakcjami, czasami obawami. Edukatorzy zaś mogli na podstawie uzyskanych informacji monitorować zaangażowanie uczestników, poznać tematy, którymi uczestnicy są szczególnie zainteresowani, ich oczekiwania, zmienić sposób prowadzenia zajęć, gdy wystąpiły jakieś trudności.

Podsumowanie

Program TERM-IAE zakładał, że w każdym module są cele do zrealizowania przez edukatorów sprawiające, że uczestnicy zdobędą nowe umiejętności w zakresie organizacji własnej pracy, zarządzania zespołem, organizacją. Trudno byłoby wymienić wszystkie te umiejętności, często specyficzne dla realizowanego modułu.

Można jednak powiedzieć, że po przeprowadzonym szkoleniu jego uczestnicy wykazują się umiejętnościami w zakresie:

- inspirowania dobrej komunikacji, analizowania, eliminowania, minimalizowania zakłóceń w komunikowaniu się z pracownikami,
- delegowania uprawnień, wspierania wspólnych działań prowadzących do realizacji planów (mobilizowanie, pobudzanie do działania, upoważnianie do podejmowania decyzji), modyfikacji w zależności od sytuacji własnego stylu kierowania,
- tworzenia wizji i misji własnej organizacji prowadzącej w konsekwencji do poprawy wyników nauczania i wychowania (wyników działania),
- określania wartości i przekonań stanowiących podstawy działania,
- określania sposobów postępowania (wewnętrznych reguł gier) w powiązaniu z wizją organizacji i jej celami,
- kreatywnego planowania, zorientowanego na rezultaty i prowadzącego do wdrożenia przyjętych sposobów postępowania,
- korzystania z posiadanych uprawnień oraz wpływów dla dobra ucznia, rodziców jako „klientów”,
- ciągłego sprawdzania, czy jakość pracy i jakość wyników jest poddawana monitorowaniu i ewaluacji, a tym samym czy działanie jest udoskonalane.

Program TERM zapoczątkował pełniejszy rozwój osobisty, zawodowy i organizacyjny pracowników oświaty i instytucji zajmujących się kierowaniem i rozwojem polskich szkół. Powstał pewien specyficzny potencjał intelektualno-emocjonalny. W kręgu

oddziaływania każdego z 15 ośrodków będą ludzie, ok. 80 osób, profesjonalisci gotowi do inicjowania akceptowania i wprowadzania zmian w oświacie, otwartych na nowości, umiejących zarządzać potencjałem ludzkim, rozumiejących swoje role jako menedżerów oświaty, swoim postępowaniem i pracą tworzących nowoczesny system kierowania oświatą, poprawiając funkcjonowanie obecnego systemu.

Należałoby się zastanowić czy nie uruchomić podobnych szkoleń dla jeszcze szerszego kręgu osób. Z rozmów z uczestnikami wiemy, że np. takie moduły jak mierzenie wewnętrznej jakości pracy szkoły czy standardy edukacyjne i uprawnienia ucznia, komunikacja społeczna w organizacji, kierowanie szkołą, placówką doskonalenia można by poprowadzić dla nauczycieli, wychowawców, pracowników zajmujących się również oświatą dorosłych. Każdy z modułów można realizować osobno. Nie byłyby to bardzo kosztowne szkolenia.

Wiemy od uczestników szkolenia, że wprowadzają oni pewne elementy już w swoich szkołach, na Radach Pedagogicznych i jest to przyjmowane jako bardzo ciekawy, wartościowy materiał przedstawiony w inny bardziej przystępny sposób.

Artykuł został przygotowany z wykorzystaniem materiałów szkoleniowych TERM-IAE

Literatura

1. Ekiert-Grabowska D., Oldroyd D.: Moduł 0 „Wprowadzenie do programu TERM-IAE” – Materiały dla edukatora Moduł I.
2. Szabo A.: „Metody pracy edukatora” – Materiały dla edukatora.

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

Stanisław Suchy
Krajowy Urząd Pracy

Udział szkolenia bezrobotnych w systemie edukacji dorosłych

Szkolenie prowadzone w ramach systemu urzędów pracy rozwija się od 1990 roku i obejmuje w skali roku 70÷90 tys. bezrobotnych. Tak więc do końca 1996 r. udział w szkoleniu wzięło ok. 500 tys. osób bezrobotnych. Rośnie również efektywność szkolenia mierzona stopniem zatrudnienia w skali roku po jego zakończeniu.

W 1993 r. podjęło pracę 34,6% absolwentów kursów zawodowych, w 1994 r. – 44,6%, w 1995 r. – 58,6%. Dane za 1. półrocze roku 1996 potwierdzają tę tendencję. Nastąpił wzrost szkolenia i wskaźnika zatrudnienia o 5,8% w porównaniu z analogicznym wskaźnikiem za rok 1995.

Natomiast nie zmieniają się podstawowe kierunki szkolenia realizowane w przeciągu ostatnich 3 lat. Oto one:

- kursy komputerowe (w 1995 r. – 16,3% ogółu przeszkolonych),
- kursy księgowości i rachunkowości (14,4%),

- kursy małej przedsiębiorczości (5,8%),
- kursy sekretarskie (3,7%),
- kursy spawalnicze w zakresie uprawnień podstawowych (50%),
- kursy krawieckie (6,4%),
- kursy dające uprawnienia palacza kotłów c.o. (4,5%).

W 1995 roku rozpoczęto szkolenie pracowników zagrożonych utratą pracy. Skorzystało z tej możliwości, jaką stworzyła ustawa, w okresie 9 miesięcy 1996 r. 822 pracowników. Szkolono też pracowników będących w okresie wypowiedzenia (146 osób). Łącznie ze środków Funduszu Pracy w okresie 9 miesięcy przeszkolono 968 pracowników zagrożonych utratą pracy. Dane te wskazują na to, że stworzone ustawą warunki szkolenia pracowników zagrożonych utratą pracy nie są w pełni wykorzystywane. Szkolenie bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy stało się problemem dopiero w latach dziewięćdziesiątych. Jest zatem dziedziną nową, ale już stanowi ważną część edukacji dorosłych, mającą wpływ na jej kształt, treści i metody szkolenia. Inicjatorami szkolenia bezrobotnych są urzędy pracy, które uznają tę formę jako bardzo ważną i skuteczną w udzielaniu pomocy osobom bezrobotnym w przyuczeniu do pracy w zawodach, na które

istnieje zapotrzebowanie rynku pracy oraz w re kwalifikacji osób, które utraciły pracę ze względu na brak zapotrzebowania na posiadane przez nich kwalifikacje. Rola szkolenia bezrobotnych i jego udział w edukacji dorosłych będą stale rosły z wielu powodów. Coraz trudniej będzie można uzyskać pracę bez odpowiednich kwalifikacji i w związku z tym każdy bezrobotny będzie zmuszony do aktualizacji swoich kwalifikacji lub do ich zmiany. System edukacji dorosłych będzie musiał wyjść naprzeciw tym potrzebom. Zważywszy, że największy udział bezrobotnych notuje się wśród osób w wieku 18–35 lat i młodszych (62%) oraz że prawie 70% bezrobotnych to osoby z wykształceniem podstawowym lub zasadniczym zawodowym staje się rzeczą oczywistą, że przedstawiona struktura bezrobocia musi wyznaczyć konkretne zadania dla edukacji dorosłych i jej organizatorów. W wymiarze długookresowym dużą rolę w zapobieganiu i zwalczaniu bezrobocia odegra rozwój kształcenia ustawicznego w rozumieniu idei uczenia się człowieka od początku do końca życia. Tę świadomość mają urzędy pracy.

Krajowy Urząd Pracy określił w lipcu 1994 r. ogólne zasady organizacji szkolenia bezrobotnych, w których omówiona została rola wszystkich partnerów rynku pracy, a więc urzędów pracy, instytucji szkolących i pracodawców. Zasady te mają istotny wpływ nie tylko na szkolenie bezrobotnych, ale także na całą edukację dorosłych. Zasady w sposób precyzyjny określają kryteria oceny efektywności szkolenia pod kątem organizacyjnym, ekonomicznym, finansowym i dydaktycznym. Stosowanie tych kryteriów w ocenie kursów zawodowych przez urzędy pracy

zmusza organizatorów szkolenia do większej troski o jakość szkolenia. Tak kompleksową ocenę wyników nauczania zastosowano w odniesieniu do oświaty dorosłych po raz pierwszy.

Znaczenie systemu szkolenia bezrobotnych polega także na tym, że wykorzystuje się osiągnięcia teoretyczne i praktyczne związane z tym systemem do rozwoju i doskonalenia całej edukacji dorosłych. Dobrym przykładem jest tu upowszechnianie się kształcenia modułowego, firm i metod symulacyjnych oraz koncepcji oceny szkolenia zainicjowanych przez urzędy pracy.

Niemalą rolę w doskonaleniu edukacji dorosłych spełnia pożyczka Banku Światowego wykorzystywana przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej na sfinansowanie projektu pn. „Promocja zatrudnienia i rozwój służb zatrudnienia”. W skład projektu wchodzi komponent pod nazwą TOR 9 „Szkolenie dorosłych”.

Ma on na celu zwiększenie mobilności siły roboczej przez szkolenie bezrobotnych oraz podnoszenie fachowości nisko wykwalifikowanych pracowników, wypracowanie ogólnokrajowych zasad współpracy między urzędami pracy i instytucjami szkolącymi, szybkie wzmocnienie instytucji szkolących przez przeszkolenie kadry twórców programów i nauczycieli – instruktorów, pomoc w opracowaniu nowoczesnych programów szkolenia zawodowego, zapewnienie sprzętu dydaktycznego niezbędnego do wdrożenia opracowywanych programów szkolenia. Jest to zadanie bardzo ważne, gdyż urzędy pracy nie mają własnych placówek szkoleniowych.

Głównymi partnerami urzędów pracy w realizacji szkolenia bezrobotnych są

różnego typu stowarzyszenia, w tym zakłady doskonalenia zawodowego. W okresie 9 miesięcy br. przeszkolono w nich 25 945 bezrobotnych, tj. 42,3% ogółu przeszkolonych. Współpraca z tymi partnerami rozwija się, gdyż w ubiegłym roku w stowarzyszeniach przeszkolono 38,6% bezrobotnych (a więc mniej o 3,7%). Kolejni ważni partnerzy reprezentują spółki i różnego typu osoby prawne. Przeszkolono w nich 14 925 bezrobotnych, tj. 24,4% ogółu (stosunkowo mniej niż w roku ubiegłym, gdzie przeszkolono 28,3% bezrobotnych).

Na trzecim miejscu są szkoły ponadpodstawowe, gdzie przeszkolono 5802 osoby, tj. 9,4% ogółu (tyle samo, co w roku ubiegłym).

Czwartą pozycję zajmują centra kształcenia ustawicznego, gdzie przeszkolono 5674 bezrobotnych, tj. 9,2% ogółu (prawie 2 razy tyle, co w roku ubiegłym, gdzie udział szkolenia w CKU wynosił 5,5%).

Na piątej pozycji są zakłady pracy, gdzie przeszkolono 2833 bezrobotnych, tj. 4,6% całej populacji przeszkolonych. Współpraca z zakładami pracy również rozwija się, gdyż w ubiegłym roku w zakładach pracy przeszkolono tylko 1,8% bezrobotnych).

W bieżącym roku mniej szkoleń powierzono jednostkom reprezentowanym przez osoby fizyczne. W tego typu prywatnych instytucjach przeszkolono 2052 bezrobotnych, tj. 3,3% ogółu, podczas gdy w ubiegłym roku było 8%.

Współpraca z pozostałymi partnerami, tj. zakładami rzemieślniczymi, OHP, placówkami naukowo-badawczymi układa się na podobnym poziomie, jak w roku ubiegłym. Instytucje te dość rzadko partycypują w szkoleniu bezro-

botnych, gdyż szkołą poniżej 1,0% bezrobotnych.

Interesującym zjawiskiem na rynku szkoleniowym jest rozwój firm symulacyjnych i wzrost liczby bezrobotnych szkolonych w tych firmach. Świadczą o tym liczby. W całym 1995 roku przeszkolono w firmach symulacyjnych 336 bezrobotnych, natomiast w I półroczu 1996 r. – już 410 bezrobotnych. Do końca września br. liczba przeszkolonych bezrobotnych wzrosła do 520, w tym 273 osoby w zawodach nierobotniczych (52,5% ogółu przeszkolonych) oraz 247 osób w zawodach robotniczych (47,5% ogółu przeszkolonych).

Rozwój tych firm wiąże się z inicjatywą i poparciem urzędów pracy, które w firmach tych upatrują najlepszy sposób na zatrudnienie bezrobotnych. Efektywność bowiem tych szkoleń waha się w granicach 90–100% w okresie do 3 miesięcy po zakończeniu szkolenia.

Stawiane przez urzędy pracy wysokie wymagania wobec organizatorów szkolenia bezrobotnych dotyczące programów nauczania, form i metod szkolenia oraz możliwość wyboru organizatorów najlepiej spełniających warunki określone przez urzędy pracy sprzyjają pozytywnej konkurencji i przyczyniają się do lepszego powiązania całej edukacji dorosłych z potrzebami rynku pracy. Jest to niezwykle ważne, gdyż jak wykazują badania, najlepsze rezultaty pod względem możliwości zatrudnienia dają tzw. kursy celowe o wysokim poziomie dydaktycznym, organizowane na zapotrzebowanie i zlecenie zakładów pracy.

Mając na względzie wszystkie aspekty działalności szkoleniowej urzędów pracy można z całą pewnością stwierdzić, że ich wejście do systemu

edukacji dorosłych ma korzystny wpływ na jej rozwój i zwiększenie efektywności nie tylko ekonomicznej, ale także dydaktycznej i organizacyjnej.

Mówiąc o udziale bezrobotnych w systemie edukacji dorosłych nie sposób pominąć informacji i poradnictwa zawodowego, które w znaczący sposób decydują o poziomie i wynikach szkolenia. Dobrze dobrani uczestnicy szkolenia stanowią o jego efektywności dydaktycznej i ekonomicznej. Dlatego też bardzo wysoko ocenia się rozwój w ramach urzędów pracy informacji i poradnictwa zawodowego.

W rejonowych urzędach pracy istnieją stanowiska ds. informacji i poradnictwa zawodowego, a w wojewódzkich urzędach pracy koordynatorzy ds. poradnictwa zawodowego. Można tam uzyskać pełną informację o zawodzie, miejscu pracy, wymaganiach kwalifikacyjnych, dyspozycjach psychofizycznych niezbędnych do podjęcia pracy w danym zawodzie, możliwościach rozwoju osobistego, awansie, potrzebie dalszego kształcenia się w warunkach i możliwościach nauki itp.

Podstawowym celem informacji i poradnictwa zawodowego jest skierowanie osoby zainteresowanej na taką drogę nauki, która przyniosłaby jej umocnienie pozycji zawodowej w zakładzie pracy, a w przypadkach bezrobotnego – znalezienie dla niego odpowiedniej pracy.

W ocenie Krajowego Urzędu Pracy dostępność usług dla bezrobotnych i innych osób poszukujących pracy, pracowników i pracodawców zwiększa skuteczność nie tylko szkolenia bezrobotnych, ale także podnosi poziom całej edukacji dorosłych.

Jest rzeczą charakterystyczną, że z usług informacji i poradnictwa zawodo-

wego prowadzonego w ramach SUP (centra informacji zawodowej, sale informacji zawodowej, punkty poradnictwa zawodowego) coraz częściej korzysta młodzież szkolna w wyborze dalszej nauki, w tym kierunku kształcenia zawodowego. Szczególnie pomocne w wyborze kierunku kształcenia zawodowego dla młodzieży i dorosłych, a także pracy zawodowej po ukończeniu nauki są tzw. teczki zawodu.

Zawierają one dość dokładne dane dotyczące czynności zawodowych, dróg zdobywania zawodu, płac, szans zatrudnienia oraz możliwości kształcenia i doskonalenia zawodowego odnoszące się do powszechnie występujących i poszukiwanych zawodów i specjalności. Teczki te często w powiązaniu z kasetami wideo i programami komputerowymi dają nie tylko wyobrażenie o zawodzie, ale także pozwalają poznać jego specyfikę. Są one zatem bardzo dobrym źródłem informacji o zawodzie i stanowią istotną pomoc w wyborze kierunku kształcenia i pracy zawodowej. Informacja i poradnictwo zawodowe dla edukacji dorosłych oznaczają możliwość rekrutacji na szkolenie bardziej umotywowanych i świadomych kandydatów, a tym samym zwiększenie jego efektywności społecznej.

Halina Iżycka
Krajowy Urząd Pracy

III Krajowa Konferencja Wojewódzkich Koordynatorów Szkolenia i Rozwoju Zawodowego Systemu Urzędów Pracy

W dniach 9–11 XII 1996 r. w Pogorzeli pod Otwockiem dożyła się III Krajowa Konferencja Wojewódzkich Koordynatorów Szkolenia i Rozwoju Zawodowego zorganizowana przez Departament Poradnictwa Zawodowego, Szkolenia Bezrobotnych i Wydawnictw Krajowego Urzędu Pracy.

Tematem konferencji było: „Znaczenie współpracy z partnerami zewnętrznymi dla rozwoju systemu szkolenia bezrobotnych”.

W konferencji uczestniczyli gościnnie:

- prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski – Dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych,
- dr Grażyna Koptas – przedstawicielka Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych,
- Andrzej Kirejczyk – Wiceprezes Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego,
- Zbigniew Sawicki – Komendant Główny OHP,
- dr Zbigniew Lechowski – Wicedyrektor Ogólnopolskiego Centrum Edukacji Niestacjonarnej,
- Włodzimierz Ciesielski – Dyrektor ESKK,
- Maria Zarębska – przedstawiciel Działu Przygotowania Kursów i Nadzoru ESKK,

- Lech Michalak – przedstawiciel Działu Marketingu i Reklamy ESKK,
- Andrzej Kruszewski – Dyrektor Wydziału Kształcenia Zawodowego w Kuratorium Oświaty,
- dr Henryk Bednarczyk – Wicedyrektor Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu,
- Andrzej Radziejewski – Dyrektor Zespołu Kształcenia Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Warszawie.

Celem konferencji było:

- omówienie zmian w strukturze szkolnictwa zawodowego w warunkach restrukturyzacji gospodarki oraz badań w zakresie szkolenia bezrobotnych z uwzględnieniem potrzeb rynku pracy,
- prezentacja działalności partnerów urzędów pracy oraz ocena możliwości współpracy w dziedzinie szkolenia bezrobotnych,
- ocena działalności szkolenia bezrobotnych w 1996 r. oraz określenie zadań na 1997 rok,
- wymiana doświadczeń ze współpracy z partnerami zewnętrznymi.

Problematykę zmian w strukturze szkolnictwa zawodowego w latach 1989–1996 przedstawił prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski. Zmiany te polegały przede wszystkim na:

- ograniczeniu liczby szkół zasadniczych oraz liczby uczniów w szkołach tego typu,
- wprowadzeniu do systemu szkolnictwa zawodowego nowego typu szkoły średniej – tzw. liceum zawodowego,
- zwiększeniu liczby średnich szkół zawodowych oraz liczby uczniów uczęszczających do tych szkół,
- zwiększeniu liczby szkół policealnych przy jednoczesnym spadku liczby uczniów w szkołach tego typu,

- powstawaniu coraz liczniejszych szkół zawodowych niepublicznych,
- stopniowej likwidacji szkół przyzakładowych,
- powstawaniu Centrów Kształcenia Praktycznego.

W ostatnich kilku latach obserwuje się również stopniowe zmniejszanie liczby zawodów i specjalności szkolnych, a ostatnio także rezygnację ze specjalności.

Klasyfikacja zawodów z roku 1993 obejmuje 138 zawodów (bez specjalności). Klasyfikacja ta uwzględnia zmiany zachodzące od kilku lat w systemie społeczno-gospodarczym, proponuje kształcenie szerokoprofilowe sprzyjające mobilności zawodowej. Jednak jej faktyczne wprowadzenie w życie zależy od opracowania dokumentacji programowych dla modeli proponowanych zawodów. Prace nad dokumentacją programową obecnie trwają. Programy nauczania są opracowywane przez komisje programowe powoływane dla grup zawodów.

Podsumowując swoje wystąpienie, prof. dr hab. Stefan Kwiatkowski wskazał na wielość problemów, które wymagają rozwiązania w trakcie tworzenia nowego systemu edukacji.

Pani dr Grażyna Koptas przedstawiła wyniki badań dotyczących problematyki szkolenia bezrobotnych realizowanych w ramach działalności naukowo-badawczej Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych.

Badaniami objęto 3 obszary zagadnień:

1. Współpracę jednostek szkolących z pracownikami służb zatrudnienia i pracodawcami.
2. Potrzeby szkoleniowe bezrobotnych.
3. Opinie bezrobotnych o efektywności szkolenia.

Ad 1. Według kierowników jednostek szkolących urzędy pracy zlecają organizowanie kursów dla bezrobotnych biorąc pod uwagę następujące kryteria:

- cena kursu,
- jakość usług,
- doświadczenie firmy szkolącej,
- baza dydaktyczna,
- proporcja zajęć teoretycznych w stosunku do zajęć praktycznych,
- poziom kadry dydaktycznej.

W opinii kierowników jednostek szkolących przy organizowaniu działalności edukacyjnej na rzecz bezrobotnych, urzędy pracy powinny kierować się następującymi zasadami:

- powierzać przeprowadzenie kursów instytucjom o ugruntowanej pozycji na rynku szkoleniowym,
- dobierać kierunki szkolenia uwzględniając przyszłe potrzeby kadrowe, a nie bieżące oferty pracodawców,
- cena nie powinna stanowić kryterium podstawowego determinującego wybór jednostki szkolącej,
- procedura wyboru jednostek szkolących powinna być bardziej uproszczona.

W wypowiedziach kierowników jednostek szkolących nie pojawił się problem współpracy z pracodawcami. Tylko 3 jednostki szkolące współpracowały z klubami pracy w zakresie aktywizacji absolwentów kursów.

Ad 2. Badania mające na celu określenie potrzeb edukacyjnych bezrobotnych pozwoliły na sformułowanie następujących wniosków:

- a) bezrobotni stosunkowo rzadko odmawiają przyjęcia skierowania na kurs. Wśród osób odmawiających udziału w szkoleniu najczęściej występują przedstawiciele następujących grup:

- matki samotnie wychowujące dzieci,
 - pracujący „na czarno”,
 - mężczyźni z wykształceniem podstawowym,
 - osoby będące w trudnej sytuacji materialnej;
- b) w opinii pracowników urzędów pracy najczęściej odmawiają przyjęcia skierowania na kurs:
- osoby będące w trudnej sytuacji życiowej,
 - mieszkańcy wsi (na skutek trudności z dojazdem),
 - osoby sprawujące opiekę nad małymi dziećmi,
 - bezrobotni w starszym wieku,
 - osoby przejawiające brak wiary we własne siły i brak chęci do nauki.

Osoby odmawiające udziału w szkoleniach jako argument swojej decyzji podają również:

- nieodpowiednie godziny zajęć kursowych,
 - niską płacę oferowaną przez zakład pracy zatrudniający po szkoleniu;
- c) bardzo rzadko kierowane są na szkolenie osoby będące w okresie wypowiedzenia.

Przyczyny tego zjawiska są następujące:

- nieznaną przepisy przez zakłady pracy,
 - brak środków finansowych,
 - brak zainteresowania szkoleniem ze strony pracowników będących w okresie wypowiedzenia;
- d) sporadycznie kierowani są na szkolenia rolnicy, w badanej populacji osób kierowanych na szkolenie było tylko kilku rolników;
- e) pracodawcy niechętnie udzielają gwarancji zatrudnienia potencjalnym uczestnikom szkolenia;

f) jednostki szkolące coraz częściej uczestniczą w pozyskiwaniu przyszłych miejsc pracy dla absolwentów kursów;

g) w niedostatecznym stopniu realizowane jest zadanie indywidualizacji pracy z bezrobotnymi – potencjalnymi uczestnikami szkolenia (tzw. indywidualne ustalenie dróg szkolenia).

Ad 3. Opinie bezrobotnych o efektywności szkolenia są różne w zależności od wieku osób badanych oraz długości okresu pozostawania bez pracy:

- osoby w wieku 20–24 lata rzadziej znajdują pracę po szkoleniu niż osoby w wieku 40–45 lat,
- im młodsza osoba, tym częściej traci pracę podjętą po szkoleniu,
- osoby młodsze częściej negują przydatność szkolenia dla znalezienia pracy niż osoby starsze,
- osoby długotrwale bezrobotne mają mniejsze szanse na znalezienie zatrudnienia niż osoby krótko pozostające bez pracy,
- osoby długo pozostające bez pracy częściej podejmują pracę na stanowisku niższym niż zajmowane przed utratą pracy, a także częściej podejmują pracę niezgodną z ich zainteresowaniami zawodowymi,
- osoby długotrwale bezrobotne niżej oceniają przydatność szkolenia dla znalezienia przyszłego miejsca pracy, ale też są bardziej chętne do podjęcia kolejnego szkolenia.

O mniejszych szansach na znalezienie pracy po szkoleniu osób długotrwale bezrobotnych świadczy wskaźnik zatrudnienia dla tej grupy, który wynosi 50% przy wskaźniku ogólnym – 65%.

Jednym z celów konferencji była prezentacja działalności partnerów urzęd-

dów pracy w dziedzinie szkolenia bezrobotnych. Głównym partnerem urzędów pracy w realizacji działalności edukacyjnej wśród bezrobotnych są Zakłady Doskonalenia Zawodowego. Rolę ZDZ-ów w realizacji programów szkolenia bezrobotnych omówił Wiceprezes Zarządu Głównego ZDZ – Andrzej Kirejczyk.

Zakłady Doskonalenia Zawodowego prowadzą działalność edukacyjną w 350 Ośrodkach Kształcenia i Doskonalenia Zawodowego realizując programy szkoleniowe w ponad 300 zawodach i specjalnościach. Sukcesem ZDZ jest zainicjowanie i rozwijanie działalności w zakresie modularyzacji banku programów. Przygotowano procedurę opracowania modułowych programów nauczania dla form pozaszkolnych, na podstawie której opracowano wiele programów modułowych dla różnych zawodów i specjalności.

W jednej tylko branży budowlanej przygotowano 115 modułów, z których można stworzyć różne programy nauczania dla obecnie występujących zawodów budowlanych.

Poza wdrożeniem koncepcji kształcenia modułowego ZDZ – jako pierwsze w kraju zorganizowały tzw. firmy symulacyjne, gdzie przez okres 6 miesięcy uczestnicy szkolenia realizują proces dydaktyczny symulując pracę na konkretnych stanowiskach występujących w typie przedsiębiorstwa, którego działalność gospodarcza jest przedmiotem symulacji. W tej chwili w ZDZ działa 12 takich placówek. W „firmach symulacyjnych” prowadzą zajęcia najczęściej praktycy gospodarki rynkowej. W lutym 1995 r. przystąpiono w ZDZ w Katowicach do organizacji poligonów szkoleniowych w zawodach robotniczych, ta-

kich jak: murarz, tynkarz, posadzkarz, malarz, brukarz, glazurnik. Formuła organizacyjno-dydaktyczna poligonów zakłada intensywne szkolenie praktyczne na kolejnych stanowiskach w cyklu rotacyjnym. Po ukończeniu cyklu możliwe jest uzyskanie uprawnień czeladniczych, gdyż absolwenci szkolenia mają wysokie kwalifikacje praktyczne.

ZDZ systematycznie unowocześniają programy i metody szkolenia oraz modernizują własną bazę technodydaktyczną. Obecnie czynione są przygotowania w celu uzyskania certyfikatu ISO 9004, który stanowić będzie potwierdzenie wysokiej jakości usług dydaktycznych realizowanych wg standardów międzynarodowych.

Od wielu lat ważnym partnerem urzędów pracy w profilaktyce oraz ograniczeniu bezrobocia wśród młodzieży są OHP. Działania tej organizacji zaprezentował Komendant Główny OHP – Wojciech Sawicki. Podmiotem oddziaływań OHP są 2 grupy młodzieży:

- młodzież o zmniejszonych szansach życiowych pochodząca z rodzin dysfunkcyjnych, patologicznych, niedostosowana społecznie,
- młodzi bezrobotni, w tym szczególnie absolwenci szkół ponadpodstawowych nie znajdujący pracy bezpośrednio po ukończeniu szkoły.

OHP stanowi system szkoleniowo-wydawniczy, w ramach którego funkcjonuje:

- 388 hufców pracy stacjonarnych, wychowawczych,
- 29 ośrodków szkolenia i wychowania,
- 4 centra kształcenia i wychowania,
- 28 ośrodków szkolenia zawodowego,
- 37 młodzieżowych biur pracy i 27 filii,

– 52 kluby pracy.

W 1996 roku uczestnikami OHP było około 30 000 młodych ludzi, w tym:

- 12 000 osób uzupełniało wykształcenie w zakresie szkoły podstawowej,
- 18 000 osób zdobywało zawód w szkołach ponadpodstawowych lub w formach kursowych.

OHP są twórcą i realizatorem Programu „Absolwent” adresowanego do młodzieży ostatnich klas szkół ponadpodstawowych oraz absolwentów tych szkół. W ramach Programu „Absolwent” realizowane były takie działania, jak:

- upowszechnianie informacji w środowisku młodzieży szkół ponadpodstawowych o warunkach lokalnego rynku pracy,
- rozwijanie struktur pośrednictwa pracy dla młodzieży,
- doskonaleniu poradnictwa i orientacji zawodowej,
- organizowanie działalności edukacyjnej w zawodach poszukiwanych na rynku pracy,
- stymulowanie rozwoju małych firm i zatrudniania młodzieży na własny rachunek poprzez stwarzanie lokalnych ośrodków doradztwa i inicjatyw gospodarczych.

Program „Absolwent” znalazł szerokie wsparcie w środowiskach lokalnych, dzięki czemu w pełni potwierdziła się jego przydatność w rozwiązywaniu problemów bezrobocia wśród młodzieży.

Na konferencji została przedstawiona oferta edukacyjna dwóch instytucji prowadzących działalność szkoleniową w formie „distance education”. Pierwsza z nich to Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej reprezentowane przez wicedyrektora – dr. Zbigniewa Lechowskiego. Główne zadania OCEN to:

- opracowywanie, upowszechnianie nowych technik, metod, środków dydaktycznych stosowanych w formach kształcenia na odległość,
- merytoryczne przygotowanie własnych programów edukacyjnych oraz adaptacja programów zagranicznych,
- kształcenie organizatorów, wykładowców i metodyków edukacji na odległość,
- opracowywanie własnych i adaptacji zagranicznych materiałów audiowizualnych realizowanych we własnym studio itp.

Dotychczas z inicjatywy OCEN zostały zrealizowane następujące pakiety edukacyjne:

- „Turystyka i hotelarstwo” oraz „Sprzedaż profesjonalna” (w ramach współpracy z Kanadyjską Agencją Nauczania),
- „Szkoły w Europie” – cykl pakietów zrealizowanych na podstawie filmów emitowanych przez Telewizję Edukacyjną,
- „Obsługa komputera i zastosowanie w zarządzaniu i biznesie”,
- „Marketing”.

W przygotowaniu są pakiety:

- „Rynek papierów wartościowych”,
- „Negocjacje z elementami komunikacji interpersonalnej”,
- „Rynek – podstawowe mechanizmy gospodarcze”.

Uczestnikom konferencji zostały zaprezentowane fragmenty filmów edukacyjnych wchodzących w skład pakietów „Obsługa komputera ...” oraz „Marketing”. Spotkały się one z dużym zainteresowaniem zebranych.

Drugą firmą edukacyjną, kształcąca w systemie „distance education” jest

Europejska Szkoła Kształcenia Korespondencyjnego.

ESKK została zarejestrowana w Polsce w 1991 r. Swoją działalność rozpoczęła od zorganizowania nauki języka angielskiego dla początkujących. W następnych latach wprowadzono kolejne kursy językowe oraz rozszerzono ofertę o kursy zawodowe i hobbystyczne. Programy szkoleniowe są opracowywane specjalnie dla polskiego odbiorcy. Obecna oferta liczy 38 kursów, w tym także kursy zawodowe, jak: nauka zawodu sekretarki, podstawy księgowości dla każdego, kurs menedżera, sztuka efektywnej sprzedaży, kurs marketingu, edytor tekstu TAG, komputerowe ABC. Nauka w ESKK trwa od 8 do 16 miesięcy, przy czym program może być realizowany w tempie wolniejszym (2 lekcje w ciągu 2 miesięcy) lub intensywniejszym (4 lekcje w ciągu miesiąca).

W okresie niespełna 6-letniej działalności ESKK w Polsce przeszkoliło 530 000 Polaków. Doskonałe wyniki działalności edukacyjnej w Polsce przyspieszyły proces powstawania oddziałów ESCC w innych krajach. Obecnie placówki ESCC działają w Czechosłowacji, na Węgrzech, na Ukrainie, w Rosji, w Chinach.

W programie konferencji przewidziane były warsztaty, których celem było udoskonalenie umiejętności uczestników w dziedzinie:

- dokonywania oceny programów szkolenia oraz preliminarza kosztów szkolenia,
- współdziałania z kuratorami oświaty.

Zajęcia na temat problematyki „Oceny jednostek szkolących na podstawie stosowanych programów nauczania” prowadził dr Henryk Bednarczyk. Przedstawił główne kryteria, wg których po-

winny być oceniane jednostki szkolące, a następnie zaprezentował i szczegółowo omówił kolejne elementy składające się na strukturę programu szkolenia.

Kolejne zajęcia dotyczyły analizy konstrukcji preliminarza kosztów szkolenia. Prowadził je Andrzej Radziejewski. Zaprezentował wzorcowy projekt preliminarza kosztów stosowany w zakładach doskonalenia zawodowego i na jego przykładzie grupa uczestników szkolenia dokonała analizy poszczególnych pozycji preliminarza.

Zajęcia omawiające współdziałania urzędów pracy z kuratoriami poprowadził Andrzej Kruszewski. Na wstępie omówił treść Porozumienia pomiędzy Wojewódzkim Urzędem Pracy w Warszawie a Kuratorium Oświaty oraz sposób realizacji poszczególnych zapisów. Uczestnicy zajęć przedstawiali swoje doświadczenia w tej dziedzinie. Sprawą najbardziej kontrowersyjną i różnie rozwiązywaną w różnych regionach był problem współdziałania w zakresie nadzoru pedagogicznego nad jednostkami szkolącymi.

Uczestnicy konferencji zostali zapoznani z bieżącymi pracami realizowanymi w ramach Projektu TOR # 9 „Szkolenie dorosłych”. Prezentacji dokonały Przedstawicielki Departamentu Zatrudnienia w MPiPS – Danuta Mioduszewska i Elżbieta Strojna.

Aktualne zadania realizowane w ramach TOR # 9 to:

- opracowanie programów szkolenia zawodowego na podstawie koncepcji MES w 21 obszarach zawodowych,
- realizacja zakupów sprzętu szkoleniowego dla 13 instytucji wiodących,
- pilotażowe wdrożenia opracowanych programów szkolenia modułowego.

Dzięki projektowi powstaje zbiór modułowych programów szkolenia zawodowego obejmujący około 130 specjalności/zakresów pracy oraz około 960 jednostek modułowych. Każda ze 101 instytucji szkoleniowych uczestniczących w Projekcie TOR # 9 uzyska nieodpłatnie nowoczesne programy szkoleniowe, natomiast 13 spośród nich również – wyposażenia dydaktyczne. Ponadto polski rynek edukacyjny został wzbogacony o kadre przeszkolonych instruktorów, którzy zostali teoretycznie i praktycznie przygotowani do tworzenia programów szkolenia zawodowego na podstawie teorii modułów.

Wyniki działalności urzędów pracy w szkoleniu bezrobotnych w 1996 r. omówiła Halina Iżycka – główny specjalista w Departamencie Poradnictwa Zawodowego, Szkolenia Bezrobotnych i Wydawnictw.

W okresie 3 kwartałów 1996 r. przeszkolono 61 430 bezrobotnych, tj. o 4,4% więcej niż w analogicznym okresie roku ubiegłego. Wzrósł również wskaźnik zatrudnienia absolwentów kursów o 5,8%. Rozwija się szkolenie w formach symulacyjnych. Uczestnicy konferencji zostali wyposażeni w szczegółowe materiały informacyjne o wynikach działalności szkoleniowej w układzie wojewódzkim, dlatego też mieli możliwość dokonania oceny działalności „własnego” województwa na tle innych.

Jacek Jaczewski – specjalista w Departamencie Poradnictwa Zawodowego, Szkolenia Bezrobotnych i Wydawnictw zaprezentował główne założenia Programu Leonardo da Vinci. Leonardo da Vinci jest programem Unii Europejskiej utworzonym w celu doskonalenia jakości systemów szkolenia zawodowego w

Europie. Program został zatwierdzony decyzją Rady Ministrów Unii Europejskiej z dnia 6 XII 1994 r.

Realizacja programu jest przewidziana na lata 1995–1999. Od roku 1997 oprócz państw członkowskich Unii Europejskiej program zakłada również uczestnictwo Krajów Europy Wschodniej i Środkowej. Program jest finansowany z funduszy państw uczestniczących. Budżet programu wynosi 620 mln ECU.

Przedostatnim punktem programu konferencji było omówienie zmian wprowadzonych do ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobocia związanych z realizacją działalności szkoleniowej przez urzędy pracy. Nowelizację ustawy omówił dr Stanisław Suchy – główny specjalista w Departamencie Poradnictwa Zawodowego, Szkolenia Bezrobotnych i Wydawnictw. Podstawowe zmiany w ustawie związane z problematyką szkolenia bezrobotnych to:

- rozszerzenie definicji szkolenia o naukę umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia,
- wprowadzenie „dodatków szkoleniowych” w miejsce „zasiłków szkoleniowych”,
- wprowadzenie nieoprocentowanych pożyczek na sfinansowanie kosztów szkolenia,
- umożliwienie refundacji kosztów szkolenia pracodawcom zatrudniającym minimum 20 pracowników (dotychczas 50 pracowników).

Podsumowania konferencji dokonał Dyrektor Departamentu Poradnictwa Zawodowego, Szkolenia Bezrobotnych i Wydawnictw w Krajowym Urzędzie Pracy – Włodzimierz Trzeciak.

Stwierdził, że cele konferencji zostały osiągnięte. Następnie krótko omó-

wił działalność Departamentu w 1996 r. oraz przedstawił zadania na przyszłość. Dyrektor Trzeciak podkreślił, że w strategii działania SUP na 1997 r. zakłada się rozwój aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu ze szczególnym uwzględnieniem szkolenia bezrobotnych. Na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu zostanie przeznaczonych 17% środków Funduszu Pracy. Zostaną stworzone zatem dobre uwarunkowania finansowe dla rozwoju działalności edukacyjnej w środowisku bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy.

Małgorzata Olech-Klonecka
Centrum Kształcenia Ustawicznego
w Zielonej Górze

**Polska Centrala Firm
Symulacyjnych „Censym”
z siedzibą w Zielonej Górze**

Istota firmy symulacyjnej

Przedsiębiorstwo symulacyjne, zwane także firmą ćwiczeniową jest ośrodkiem kształcenia pracowników umysłowych w warunkach jak najbardziej zbliżonych do rzeczywistości.

Nazwa przedsiębiorstwa symulacyjnego wskazuje, że jego istotą jest symulacja, czyli naśladowanie pracy autentycznego przedsiębiorstwa, w którym wszystkie operacje czy to biurowe, czy handlowe są identyczne z pracami prawdziwej firmy z wyjątkiem konkretnych

towarów i pieniędzy. Towar i pieniądz chociaż są fikcyjne, to jednak stanowią podstawę wszystkich rzeczywistych operacji biurowych.

Pomieszczenia, w których mieści się firma symulacyjna urządzone są na wzór autentycznego biura, zgodnie z wymogami ergonomicznymi, wyposażone w komputery, maszyny do pisania, maszyny do liczenia, faxy, fotokopiarki, odpowiednio opracowane systemy oprogramowania komputerowego i aktualne druki biurowe.

Zadaniem firmy symulacyjnej jest:

- wyuczenie zawodu osób, które jeszcze zawodu nie mają,
- przekwalifikowanie – głównie bezrobotnych,
- doksztalcenie w zawodzie,
- uaktualizowanie wiadomości zawodowych u osób, które ze względów losowych zawiesiły pracę, np. kobiety pragnące powrócić do pracy po urlopie wychowawczym, mężczyźni po odbyciu służby wojskowej.

Firmy symulacyjne w krajach Unii Europejskiej zaangażowane są w przyuczaniu lub przekwalifikowaniu osób niepełnosprawnych, ponieważ organizacja firm symulacyjnych najlepiej umożliwia im zdobycie odpowiedniego zawodu.

Ludzie poruszający się na wózkach inwalidzkich, bez przenoszenia się z miejsca na miejsce – z jednego zakładu pracy do drugiego lub do szkoły – zdobywają wiedzę teoretyczną i praktyczną w jednym ośrodku szkoleniowym, w którym zasadniczym kryterium podjęcia nauki jest chęć zdobycia konkretnego zawodu.

Firma symulacyjna stwarza warunki do maksymalnej integracji. Firmy symu-

lacyjne organizowane są przy szkołach średnich, jak to ma miejsce w Austrii lub jako zupełnie samodzielne ośrodki szkoleniowe, co praktykowane jest m.in. w Niemczech, Danii.

Podobnie i w Polsce zaczęto tworzyć firmy symulacyjne w szkołach średnich dla młodzieży i dorosłych, przy uniwersytetach dla studentów, w prywatnych ośrodkach szkoleniowych. W tych ostatnich przeważnie organizuje się kursy płatne przez instytucje państwowe lub prywatne, względnie przez samych zainteresowanych.

Geneza i rozwój firm symulacyjnych

Trudno powiedzieć, kiedy i gdzie powstała pierwsza firma symulacyjna w Europie. Pierwszym autorem posługującym się w swojej książce metodą symulacji był gdański rachmistrz Lerice, którego praca pt. „Commission und Factory” ukazała się w 1610 r. Gdańsk odegrał bardzo ważną rolę w rozwoju księgowości w Polsce. Umiejętność prowadzenia ksiąg handlowych zaczęła docierać do Polski pod koniec XV wieku. W XVI wieku pojawiły się pierwsze podręczniki pisane przez gdańskich nauczycieli. Oprócz szkół polskich istniały w Gdańsku szkoły niemieckie, francuskie i holenderskie, w których uczono przedmiotów praktycznych związanych z handlem. Trudno jednak wnioskować o istnieniu firm symulacyjnych w gdańskich szkołach.

Udokumentowanych początków firm symulacyjnych należy szukać w zachodniej Europie w działających na przełomie XVII i XVIII w. kantorach wzorcowych

(Musterkontor) lub ćwiczeniowych, w których ćwiczenia oparte na wymyślnych przykładach handlowych przeplatały się z nauką przekazywaną zgodnie z zasadami pogłębłości i koncentracji przedmiotów.

Po drugiej wojnie światowej firmy ćwiczeniowe stały się bardzo ważnymi ośrodkami kształcenia zawodowego. Obecnie możemy mówić o wielkim ich rozwoju na całym świecie. Każde państwo, w którym działa więcej firm ćwiczeniowych, ma swoją centralę. W krajach Unii Europejskiej w przybliżeniu działa około 1650 firm ćwiczeniowych. W Polsce ponad 30.

„Europen”

Firmy ćwiczeniowe starają się nie tylko o współpracę z firmami symulacyjnymi na terenie własnego kraju, ale dążą do nawiązania „kontaktów handlowych” z firmami ćwiczeniowymi w innych krajach. I w tym zakresie kontakt nie następuje bezpośrednio między firmami, ale poprzez centrale narodowe. Poszczególne centrale narodowe tworzą ogólnoeuropejską, obecnie już ogólnoswiatową sieć central narodowych, na czele której od roku 1993 przewodzi Europejska Centrala Firm Symulacyjnych (EUROPEN Practice Enterprises Network), zwana w skrócie „EUROPEN” z siedzibą w Essen.

Zadaniem „EUROPEN” jest konsultowanie się z wszystkimi centralami narodowymi, uzgadnianie ich działalności, opracowywanie planu współdziałania, koordynowanie współpracy, by nie doszło do działań chaotycznych na arenie międzynarodowej. EUROPEN nawiązuje także współpracę z firmami ćwiczenio-

wymi, działającymi w krajach, w których jeszcze nie powstała centrala narodowa. Ułatwia im nawiązanie kontaktu, a po utworzeniu kilku firm symulacyjnych dopomaga w utworzeniu centrali narodowej w danym kraju.

W celu efektywnego działania na polu kształcenia zawodowego oraz zapewnienia współpracy z partnerami z całego świata utworzonego w EUROPEN dwa komitety: konsultacyjny i operacyjny.

Komitet Konsultacyjny pełni funkcje doradcze, konsultacyjne. Informuje o zasadniczych zadaniach EUROPEN. W tym celu nawiązuje kontakty z władzami europejskimi oraz rządami poszczególnych krajów.

Komitet Organizacyjny składa się z przedstawicieli narodowych central firm ćwiczeniowych, które już są członkami EUROPEN. Ich działanie ma charakter strategiczny i polega na:

- koordynacji prac europejskiej sieci firm ćwiczeniowych,
- podejmowaniu decyzji odnośnie członkostwa w EUROPEN,
- doradztwie i planowaniu podziału pracy firm symulacyjnych zrzeszonych w ogólnoeuropejskiej sieci firm symulacyjnych.

Stałą siedzibą Europejskiej Centrali Firm Symulacyjnych EUROPEN jest Biuro Koordynacyjne mające swoją siedzibę w Centrum Kształcenia Zawodowego (Berufsförderungszentrum) w Essen w Niemczech.

Do jego zadań należy:

- prowadzenie administracji Komitetu Konsultacyjnego, Komitetu Operacyjnego i powołanych grup roboczych,
- wydawanie biuletynu „EUROPEN”,

- oficjalne reprezentowanie EUROPEN w urzędach na wszystkich szczeblach, zjazdach i targach międzynarodowych firm ćwiczeniowych,
- doradztwo tworzącym się centralom narodowym i wspierającym je urzędami w danym kraju.

Na posiedzeniu Europejskiej Centrali Firm Symulacyjnych (23.11.1993 r.) uchwalono, że w każdym kraju chcącym współpracować z EUROPEN może zostać za zgodą Rady Operacyjnej EUROPEN powołana tylko jedna centrala dla wszystkich firm symulacyjnych działających w danym kraju tak w formach szkolnych, jak i pozaszkolnych. Nowo zatwierdzona centrala najpierw zostaje włączona do EUROPEN jako członek stowarzyszony. Na pełne członkostwo w ogólnoeuropejskiej sieci firm symulacyjnych centrale stowarzyszone, zwłaszcza spoza Unii Europejskiej, czekają dość długo.

Firmy symulacyjne w Polsce

Chociaż nauczanie metodą symulacji ma początki w Gdańsku, to o ich działaniu w Polsce do lat dziewięćdziesiątych XX wieku niewiele możemy powiedzieć. Z całą pewnością wiemy, że „kantor praktyczny” utworzony został w 1829 r. w Szkole Przygotowawczej do Instytutu Politechnicznego przy Wydziale Handlowym w Warszawie. Szkoła została zamknięta po powstaniu listopadowym.

Rozwój firm symulacyjnych w Polsce nastąpił w latach 90. z 4 niezależnych od siebie źródeł.

Firmy symulacyjne w Polsce zostały założone przez Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych, Przedsta-

wicielstwo w Polsce (DVV) z siedzibą w Warszawie w:

1. Międzywojewódzkim Ośrodku Doskonalenia Kadr Administracji Rządowej w Ostrołęce (1992 r.);
2. Szkole Biznesu w Chojnicach (1992/93 r.);
3. Centrum Promocji Małej Przedsiębiorczości w Rzeszowie (1993 r.);
4. Opolskim Ośrodku Promocji Przedsiębiorczości w Opolu (1993 r.);
5. Agencji Rozwoju Regionalnego w Suwałkach (1994 r.);
6. Ośrodku Kształcenia i Promowania Przedsiębiorczości w Kielcach.

Drugim źródłem powstania firm symulacyjnych są Centra Kształcenia Ustawicznego. Pierwsza firma symulacyjna utworzona została w Centrum Kształcenia Ustawicznego w Zielonej Górze (01.02.1993 r.), na podstawie wzorów zaczerpniętych w czasie wizyt studyjnych w przygranicznych miastach niemieckich w Cottbus, Chemnitz, Eisenhüttenstadt. Za przykładem CKU w Zielonej Górze i zorganizowanych przez CKU w Zielonej Górze szkoleniach, utworzone zostały firmy symulacyjne w następujących Centrach Kształcenia Ustawicznego w Krośnie, Toruniu, Elblągu, Ostródzie i Szczecinie. Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych, Przedstawicielstwo w Polsce, dowiedziawszy się o powstaniu powyższych firm symulacyjnych, dopomógł im finansowo w zakupie nowoczesnego sprzętu biurowego.

Trzecim źródłem powstania firm symulacyjnych w Polsce są Zakłady Doskonalenia Zawodowego. Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach we współpracy z niemiecką firmą szkolenio-

wą Gesellschaft für Wissenstransfer „Knowledge” w Getyndze zorganizował i uruchomił w Katowicach w lutym 1994 r. nowoczesny ośrodek kształcenia zawodowego, tzw. „Firmę Symulacyjną” (Edukacja Dorosłych 4/94, s. 40–41). Następną firmę symulacyjną ZDZ uruchomił w październiku 1994 r. (EUROPEN 1995, nr 6). „Aktualnie w strukturach ZDZ działa 9 takich placówek” (Edukacja Dorosłych 3/96, s. 56) w Białymstoku, Łodzi, Lublinie, Warszawie, Częstochowie, Żarach.

Czwartym źródłem powstania firm symulacyjnych są szkoły średnie, m.in. w Poznaniu, Koszalinie, Cieszynie. Od samego początku istnienia firm symulacyjnych w Polsce, jej założyciele dążyli do wprowadzenia zorganizowanej współpracy między firmami symulacyjnymi. W tym celu Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych z siedzibą w Warszawie powołał w 1994 r. Centralę, z którą współpracowały firmy symulacyjne utworzone przez DVV i CKU.

Dnia 15 czerwca 1996 r. Komitet Operacyjny Europejskiej Centrali Firm Symulacyjnych „EUROPEN” z siedzibą w Essen na posiedzeniu wyjazdowym w Ferrarze we Włoszech, jednogłośnie przyjął Polską Centralę Firm Symulacyjnych „Censym” z siedzibą w Zielonej Górze do sieci firm symulacyjnych świata w charakterze członka stowarzyszonego. Fakt ten został ogłoszony w „BULLETIN EUROPEN” w sierpniu 1996 r. w języku niemieckim, angielskim, francuskim. Centrala narodowa jest powołana na czas nieokreślony.

Powołanie centrali narodowej uznawane jest przez wszystkie centrale narodowe świata. Od tego momentu współpraca firm symulacyjnych zrzeszonych w sieci firm

symulacyjnych EUROPEN odbywa się tylko przez centrale narodowe. Centrala narodowa jest jedynym reprezentantem firm symulacyjnych zrzeszonych w sieci na arenie międzynarodowej. Po raz pierwszy dyrektor Polskiej Centrali Firm Symulacyjnych „Censym” z siedzibą w Zielonej Górze wziął udział w spotkaniu dyrektorów central narodowych w czasie Międzynarodowych Targów Firm Symulacyjnych w Münsterze dnia 9.10.1996 r.

Obecnie z Polską Centralą Firm Symulacyjnych w Zielonej Górze współpracują, względnie złożyły deklarację podjęcia współpracy w najbliższym czasie następujące firmy symulacyjne działające w Centrach Kształcenia Ustawicznego w Bielsku-Białej, Elblągu, Jeleniej Górze, Krakowie, Krośnie, Mińsku Mazowieckim, Ostródzie, Rzeszowie, Szczecinie, Sieradzu, Słupsku, Tarnowie, Toruniu, Wałbrzychu, Wyszakowie, Zielonej Górze – dwie: Szkoła Biznesu w Chojnicach, Wojewódzkie Centrum Kształcenia Praktycznego w Łodzi, Zespół Szkół w Policach.

Współpraca między firmami symulacyjnymi jest podstawowym warunkiem aktywności firm, ich rozwoju, specyficzną kontrolą poprawności własnego działania. Firmy zamykające się wyłącznie we własnych murach są jedynie warsztatami ćwiczeń. Samodzielne działanie firmy w pełnej izolacji jest zaprzeczeniem idei firm symulacyjnych. W krajach Unii Europejskiej warsztaty ćwiczeń w odróżnieniu od firm symulacyjnych nazwano „Lernbüro”, a w szkolnictwie polskim przyjęto na nie określenie „lernbiura”. Literatura niemiecka bardzo mocno podkreśla, że ta metoda nauczania pozbawia uczniów „możliwości wypróbowania i przeżycia realnych czynności handlowych”.

Wzajemna współpraca między firmami symulacyjnymi odbywa się dzięki korespondencji, telekomunikacji i targom krajowym i międzynarodowym. Na targach uczniowie realizują swoje wiadomości w bezpośrednich „kontaktach handlowych”.

Można śmiało powiedzieć, że na świecie trudno znaleźć wiele, tak ściśle ze sobą współpracujących ośrodków nauczania zawodowego, jak to ma miejsce między firmami symulacyjnymi, zrzeszonymi w jednej sieci EUROPEN, nie tylko formalnie, ale w codziennym nauczaniu zawodowym.

Należy mieć nadzieję, że i w Polsce powstanie jedna, wielka sieć firm symulacyjnych, która da dowód, że dorosła do Unii Europejskiej.

Iwan W. Szlapakow
Uniwersytet Tulski
(Federacja Rosyjska)

Struktura i techniczna charakterystyka lokalnej sieci komputerowej

Do jednych z podstawowych zadań procesu naukowo-wychowawczego należy zaliczyć ciągłe podnoszenie jego efektywności, co pozwala na szybsze opanowywanie większej partii materiału przez słuchaczy w ciągu krótszego okresu nauczania a równocześnie umożliwia rozwój procesu samodzielnego myślenia twórczego.

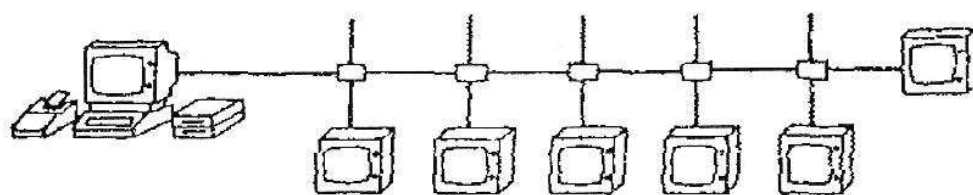
Efektywność procesu nauczania zależy zarówno od sposobu prezentacji materiału, jego treści, objętości i formy, jak i od indywidualnych cech uczniów, a w

szczególności od szybkości opanowywania nowych wiadomości. W związku z tym bardzo ważnym staje się zabezpieczenie „sprzężenia zwrotnego” pomiędzy nauczycielem a uczniem, co pozwoli nauczycielowi w sposób ciągły kontrolować poziom opanowania materiału poprzez poszczególnych uczniów, w porę określać krytyczne momenty, aktywnie ingerować w przebieg procesu nauczania itp.

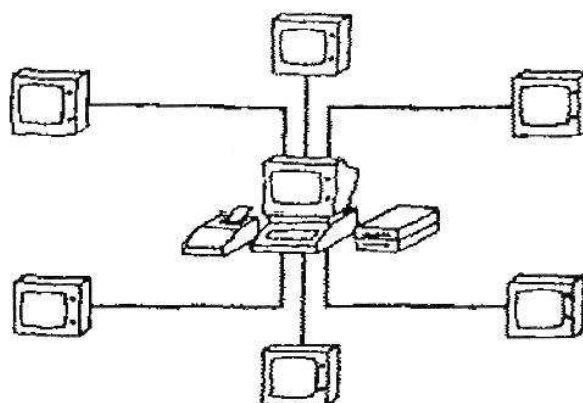
Realizacja zasady indywidualnego nauczania w systemie „nauczyciel-

-uczeń” jest możliwa wraz z pojawieniem się komputerów osobistych i konfigurowania ich w lokalne sieci (klasowe). Lokalna sieć komputerowa składa się z połączonych ze sobą jednostek komputerowych, między którymi dokonuje się proces wymiany informacji.

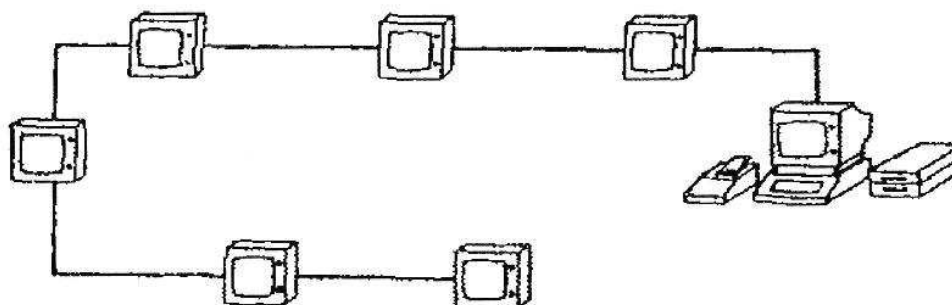
W zależności od sposobu połączenia komputerów pomiędzy sobą rozróżniamy następujące rodzaje lokalnych sieci: magistralną, gwiazdową i pierścieniową (rys.1).



a) układ magistralny



b) układ gwiazdowy



c) układ pierścieniowy

Rys. 1. Rodzaje lokalnych sieci komputerowych

Wykonując lokalną sieć informatyczną w pracowni wskazane jest wykorzystanie układu magistralnego. Dzięki czemu możemy realizować następujące funkcje:

- umożliwienie scentralizowanego dostępu uczniów do materiału lekcyjnego, znajdującego się we wspólnej informacyjnej bazie danych;
- zcentralizowaną kontrolę poprawności wykonywania zadań przez uczniów;
- umożliwienie wykładowcom prowadzenia procesu nauczania w formie dialogu „nauczyciel–każdy uczeń”;
- sprawne otrzymanie i przetwarzanie rezultatów, charakteryzujących poziom opanowania materiału przez poszczególnych uczniów na bieżąco oraz możliwość udzielania dodatkowych wskazówek, konsultacji związanych z zaistniałymi trudnościami;
- umożliwienie zbiorowego korzystania uczniów z zasobów scentralizowanego oprogramowania, a także ze scentralizowanych urządzeń wyjścia (drukarki, skanera, modemu itp.);
- możliwość zwiększenia poziomu trudności realizowanych zadań, dzięki samodzielnej pracy ucznia ze scentralizowaną informacyjną bazą danych.

Wymiana informacji pomiędzy poszczególnymi jednostkami komputerowymi odbywa się poprzez niskoczęstotliwościowy przewód. Podstawę lokalnej sieci stanowią: specjalistyczny blok rozdzielczy z urządzeniem sterującym potokiem informacji i specjalistyczne oprogramowanie systemowe (serwer, karta sieciowa).

Parametry techniczne charakteryzujące lokalną sieć komputerową:

- liczba abonamentów (użytkowników) sieci – od 6 do 64;

- ogólna długość przewodów łączących poszczególne urządzenia wchodzące w skład sieci – od 0,5 do 5 km, (w zależności od topologii sieci);
- prędkość wymiany informacji – od 6 do 58 tys. bitów/s;
- objętość pamięci zajmowana przez oprogramowanie systemowe – do 6 kB.

W skład naukowo-metodologicznego kompleksu przeznaczanego do nauczania informatyki, a będącego w trakcie realizacji w TGPU im. L. Tołstoja, wchodzi: pracownia z zautomatyzowanym miejscem pracy nauczyciela, wyposażonym w urządzenia techniki informatycznej i audiowizualne wspomagające proces nauczania oraz pracownia z lokalną siecią informacyjną wyposażona w 12 komputerów IBM PC XT/AT, serwer, faksmodem, demonstracyjne urządzenia współpracujące z komputerem, naukowo-poglądowe środki dydaktyczne (przezroczka, filmy wideo, plakaty, książki, tablice demonstracyjne, modele, przybory itp.), oprogramowanie systemowe i użytkowe, literatura naukowo-metodyczna.

Jak pokazały przeprowadzone badania dotyczące wykorzystania komputera w procesie nauczania, w formie urządzenia sterującego, wykazuje on określony wpływ na rolę środków nauczania wykorzystywanych w procesie nauczania, pozwala bardziej szczegółowo ujawnić i rozwinąć intelektualny potencjał uczniów, ich twórczą inicjatywę, kształtuje umiejętności samodzielnej prezentacji posiadanej wiedzy i wyciągania wniosków, formułuje elementy kultury związane z pracą naukową i technologią informacyjną zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli. Przy czym korzystanie ze środków i metod nauczania zgodnie z

NIT powinno być kompleksowe i ściśle związane z istniejącymi środkami dydaktycznymi wykorzystywanymi w procesie nauczania oraz w miarę możliwości odbywać się w specjalistycznych pracowniach informatycznych. Należy jednak pamiętać, że praca z komputerem może być związana z pojawieniem się dużych napięć emocjonalnych okazujących zły wpływ na zdrowie. W związku z czym, dla procesu nauczania przeprowadzanego w specjalistycznych pracowniach informatycznych należy stworzyć odpowiednie psychologiczne, higieniczne i ergonomiczne warunki, które w sposób maksymalny będą wspomagać ten proces. Na podstawie badań przeprowadzonych przez:

S.G. Szapawalienko, I.B. Robert, M.B. Suły, B.M. Zajęczyka, S.B. Jeremina i in., sformułowano wymagania odnośnie kompleksu naukowo-metodologicznego, a odnoszące się do zasad bezpieczeństwa pracy uczniów w czasie prowadzenia procesu nauczania.

Uzupełnieniem tych wymagań jest stworzony przez nas uniwersalny program komputerowy wspomagający proces kontroli bezpieczeństwa pracy w czasie zajęć (podczas pojawienia się niebezpieczeństwa, np.: możliwości porażenia człowieka prądem elektrycznym, program automatycznie wyłącza obiekt stwarzający zagrożenie, ponowne załączenie jest możliwe tylko po usunięciu zaistniałego zagrożenia).

Konferencje, seminaria, sympozja

Restrukturyzacja zatrudnienia w makroregionie południowym

Katowice, 9.10.1996 r.

W konferencji zorganizowanej przez Zakład Doskonalenia Zawodowego w Katowicach i Śląską Wyższą Szkołę Zarządzania wzięli udział przedstawiciele władz: Urzędu Prezydenta RP, parlamentu, wicewojewoda częstochowski, reprezentanci województw – katowickiego, bielskiego i opolskiego, związków zawodowych, związków pracodawców, urzędów pracy, środowiska naukowego. Organizatorzy zaprosili do udziału w konferencji kierownictwo i członków ZG ZZDZ, Rady Naukowo-Programowej oraz prezesów ZDZ rejonu Polski południowej. Gościem konferencji był Prezes KUP minister Andrzej Piłat.

W czasie konferencji wystąpili m.in.:

- dr hab. A. Karpiński z Komitetu PAN na temat: „Polska XXI wieku”;
- prof. dr hab. M. Kabaj z Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych na temat: „Monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych oraz trójstronne umowy szkoleniowe”;
- mgr J. Zaława – dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Katowicach na temat: „Społeczne problemy restrukturyzacji w obszarze rynku pracy”;

- mgr J. Kwiatkowski – prezes Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach na temat: „Edukacja dorosłych – możliwości przeciwdziałania bezrobociu”.

Prezes KUP mgr A. Piłat omawiał temat: „Rola i powinności Urzędów Pracy w szkoleniu bezrobotnych i zagrożonych utratą miejsca pracy”.

W konferencji uczestniczyli również studenci Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania, których reprezentant zreferował „Wybrane problemy zatrudnienia absolwentów szkół średnich” (w świetle badań marketingowych).

W toku konferencji dyskusja ogniskowała się wokół problemu ograniczania bezrobocia. Podstawową sprawą, na którą zwrócono uwagę jest tworzenie nowych miejsc pracy, bo tempo ich przyrostu jest niedostateczne. To wiąże się także z lokalnymi inwestycjami i aktywnością pozyskiwania kapitału przez poszczególne gminy.

Sprawa nabiera szczególnego znaczenia w związku z restrukturyzacją górnictwa, co dotyczy także ościennych województw, których mieszkańcy pracują w kopalniach regionu katowickiego.

Podkreślono rolę Zakładu Doskonalenia Zawodowego w podnoszeniu kwalifikacji zwracając uwagę na fakt, że zdecydowana większość bezrobotnych nie ma odpowiedniego przygotowania i kwalifikacji; około 70% osób legitymuje

się tylko świadectwem szkoły podstawowej lub zasadniczej zawodowej.

Duże znaczenie dla rozwiązania problemów bezrobocia ma ścisła i efektywna współpraca ZDZ z urzędami pracy w szkoleniu bezrobotnych.

Szerokie spektrum uczestników Konferencji umożliwiło promocję możliwości edukacyjnych ZDZ i jego roli w oświacie dorosłych w regionie, a także Śląskiej Wyższej Szkoły Zarządzania w przygotowaniu kadr dla restrukturyzowanej gospodarki regionu.

Janusz Dubiel

Rozwój kompetencji w działalności pedagogicznej dorosłych

Berlin, 18.09.1996 r.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Zarząd Główny współpracuje z Fakultetem Filozoficznym w Uniwersytecie Humboldta w Berlinie. Współpraca dotyczy zagadnień oświaty dorosłych w różnych jej aspektach.

Seminarium odbyło się w trzech częściach. W pierwszej części wygłoszono referaty:

1. Studium uzupełniające w kontekście innych kwalifikacji pedagogicznych – prof. dr W. Gieseke.
2. Wyniki badań naukowych nad modelem – dr A.K. Wahse.
3. Struktura uczestników i struktura motywacji na studiach zaocznych pedagogiki dorosłych w Uniwersytecie Keisersautern – prof. dr R. Arnold.

4. Połączenie podstawowych kwalifikacji współpracowników kształcenia dorosłych – prof. dr O. Schäffter.
5. Starania pedagogów dorosłych nad kwalifikacjami podstawowymi – zagadnienie kształcenia politycznego w regionie Brandenburgii – dr E. Bosch.
6. Zapotrzebowanie na dalsze kształcenie w Brandenburgii – dr J. Spielmann.

Drużga część obrad poświęcona problemom:

1. Uczenie się w zespołach.
2. Motywacja uczestników w toku uczenia się.
3. Treści uczenia się i ich transfer.

W trzeciej części odbyła się dyskusja plenarna i podsumowanie wyników.

Warto zauważyć, że współpraca Instytutu Pedagogiki Gospodarczej z Instytutem Nauczycielskim Landu Brandenburgia jest działaniem wspierającym rozwój nowych landów i służy konkretnym zapotrzebowaniom praktycznym. Prowadzone badania weryfikują opracowane programy i pozwalają podnosić współpracę na coraz wyższy poziom.

Oprócz przedstawicieli Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w seminarium wzięli udział pracownicy Wydziału Pedagogicznego Uniwersytetu Warszawskiego.

Zbigniew Kuźmiński

Inauguracja Roku Szkolnego Edukacji Dorosłych 1996/97

ITeE Radom, 23.09.1996 r.

Uroczystą Inaugurację Roku Szkolnego Edukacji Dorosłych zorganizowano po raz drugi na wniosek Ministerstwa Edukacji Narodowej przy współudziale Krajo-

wego Urzędu Pracy, Kuratorium Oświaty w Radomiu i sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, w tym: Instytut Technologii Eksploatacji, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego, Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego oraz Towarzystwa Naukowego Organizacji i Kierownictwa, Związku Rzemiosła Polskiego.

Uroczystość miała podkreślić znaczenie kształcenia ustawicznego w dobie zmian gospodarczych i ekonomicznych. Uczestniczyło w niej ponad sto osób, przedstawiciele instytucji związanych z oświatą dorosłych. Wystąpienia zostały zamieszczone w poprzednim numerze Edukacji Dorosłych.

Alicja Sadłowska

Edukacja zawodowa dorosłych

ITeE Radom, 23.09.1996 r.

Konferencję zorganizowano z okazji uroczystej Inauguracji Roku Szkolnego Edukacji Dorosłych 1996/97.

Zagadnienia oświaty dorosłych widziane z perspektywy ministerstwa, społecznych stowarzyszeń, urzędu pracy, wyższych uczelni to główne problemy poruszane na konferencji. Przedstawiono stan aktualny i kierunki rozwoju tej dziedziny. Wystąpienia zostały zamieszczone w Edukacji Dorosłych nr 3/96.

Alicja Sadłowska

ESVA

Espo (Finlandia), 8–13.10.1996.

Po raz ósmy zebrało się na dorocznym spotkaniu Europejskie Sympozjum Organizacji Wolontarystycznych. Warto przypomnieć, że dotychczasowe Sympozja odbyły się: 1989 r. – Węgry, 1990 r. – Holandia, 1991 r. – ZSRR, 1992 r. – Polska, 1993 r. – Estonia, 1994 r. – Rumunia, 1995 r. – Dania.

Temat główny Sympozjum: „Nierządowe, etniczne organizacje w społeczeństwach wielokulturowych”.

Obrady przebiegały w formach:

- wykładów na sesjach plenarnych,
- prezentacji materiałów zgłoszonych na piśmie, obudowana z zasady większymi opracowaniami (np. książki) oraz
- warsztatów w zespołach.

Wygłoszono 9 referatów:

1. Uczenie się a przemiany społeczne – P. Jarvis z W. Brytanii.
2. Samodeterminacja mniejszości etnicznych i funkcjonowanie organizacji wolontarystycznych – G. Andreascu – Komitet Helsiński w Rumunii.
3. Rola organizacji wolontarystycznych w edukacji mniejszości etnicznych – J. Mircewa – Słoweńskie Centrum Andragogiczne w Lublanie.
4. Etniczne organizacje wolontarystyczne i dyskusje publiczne – R. Leehfeldt – duńska mniejszość w Niemczech.
5. Etniczność: konflikty i współpraca – B. Lönuquist – Finlandia.
6. Kościoły i mniejszości narodowe – B. Stephensen – Dania, Rumunia.
7. Organizacje wolontarystyczne i publiczne dyskusje w krajach postkomunistycznych – F. Gijbels – Holandia.

8. Społeczeństwo obywatelskie i grupy etniczne – D. Rondey – Międzynarodowy Trybunał Kryminalny do Spraw Jugosławii.

9. Społeczeństwo obywatelskie i edukacja obywatelska – J. Katus – Holandia.

Poszczególne zespoły zajmowały się następującymi zagadnieniami:

1. Skuteczna samorządność.
2. Zdobywanie środków materialnych na działania.
3. Publiczna komunikacja (zapewnienie kontaktów międzyludzkich).
4. Wychowanie obywatelskie.
5. Praca organizacji wolontarystycznych w sieci.

Polskę reprezentowali przedstawiciele ze Stowarzyszenia Oświatowców Polskich: Stanisław Kaczor i Zbigniew Kuźmiński, którzy zaprezentowali opracowanie pt. „Perspektywy kształtowania społeczeństwa wielokulturowego w Polsce”.

Stanisław Kaczor

System wielopoziomowego kształcenia zawodowego. Metodologia, teoria, doświadczenia, problemy

Sankt-Petersburg, 14–16.10.1996 r.

W konferencji zorganizowanej przez Rosyjską Akademię Edukacji i Instytut Kształcenia Zawodowo-Technicznego uczestniczyli organizatorzy kształcenia pedagogicznego, naukowcy i specjaliści wyższych uczelni i instytucji naukowych.

Tematyka konferencji:

- Strategia rozwoju systemów kierowania instytucjami kształcenia i doskonalenia zawodowego.
- Współpraca instytucji naukowych i przemysłowych dotycząca problematyki kształcenia i doskonalenia zawodowego w warunkach gospodarki rynkowej.
- Integracja zawodów i standaryzacja treści w kształceniu zawodowym.
- Psychologiczno-pedagogiczne przygotowanie kadr dla kształcenia zawodowego.
- Systemy ustawicznego przygotowania kadr dla kształcenia i doskonalenia zawodowego.
- System modułowy kształcenia zawodowego.
- System jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Marian Piotrowski

Koncepcja kształcenia zawodowego

Moskwa, 26–27.11.1996 r.

Międzynarodowa konferencja zgromadziła uczestników z republik Wspólnoty Suwerennych Państw, Anglii, Niemiec, USA, Szwajcarii i Polski.

Przedstawiona koncepcja oraz doświadczenia ośrodków naukowych i szkół zawodowych zmierzają do rozwoju wielu form kształcenia w kierunku stworzenia elastycznego, wielopoziomowego, ustawicznego kształcenia zawodowego. Szczególnie interesujące są doświadcze-

nia przeciwdziałające izolacji między poszczególnymi poziomami kształcenia zawodowego. Obrady przebiegały w formie sesji plenarnych, sesji tematycznych i pokazów. Zademonstrowano pierwsze elektroniczne, multimedialne podręczniki kształcenia zawodowego. Wznowiono w nowej bardzo atrakcyjnej formie wydawanie miesięcznika *Professionalnoje Obrazowanije*. W konferencji uczestniczyło 250 osób.

Henryk Bednarczyk

Struktura i proces kształcenia nauczycieli

Radom, 9–10.12.1996 r.

Była to druga konferencja z cyklu **Drogi i bezdroża kształcenia nauczycieli w Polsce** zorganizowana przez Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej, Urząd Miasta Radomia i Instytut Technologii Eksploatacji. Wśród uczestników byli przedstawiciele resortu oświaty, administracji samorządowej, kuratorium, uczelni pedagogicznych i instytucji naukowych z kraju i zagranicy, nauczyciele i studenci wydziału nauczycielskiego. Pierwszego dnia omawiano ogólne problemy edukacji w regionie, kraju i u najbliższych sąsiadów na Ukrainie, w Niemczech, Słowacji.

O pracach nad reformą strukturalną i programową szkolnictwa prowadzonych w Ministerstwie Edukacji Narodowej mówił Podsekretarz Stanu MEN Mirosław Sawicki. Zwrócił uwagę na konieczność zmian oceniania (tworzenie systemu ocen i egzaminów), treści i po-

ziomu kształcenia oraz stymulowanie uzyskiwanych efektów (system nadzoru pedagogicznego). Najbardziej zaawansowane są prace nad podstawą programową i egzaminem maturalnym. Tak zwana nowa matura jest dokumentem określającym wymagania standaryzowane, porównywalne w całym kraju.

Na sesji plenarnej przedstawiono referaty:

- Cz. Banach: Dylematy kształcenia nauczycieli w Polsce.
- St. Kaczor: Przemiany gospodarcze a treści kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych.
- Z. Wiatrowski: Potrzeby i możliwości kształcenia nauczycieli przedmiotów zawodowych pod koniec XX wieku.
- I. Zjazun: Wybrane problemy kształcenia nauczycieli na Ukrainie.
- M. Bayer: Aktualne główne problemy kształcenia nauczycieli w Niemczech.
- I. Murawiov: Podstawy koncepcyjne i treści oświaty zdrowotnej na Ukrainie a kształcenie nauczycieli wf.
- R. Dubovska: Kształcenie nauczycieli techniki na Słowacji.
- B. Bartz: Doskonalenie nauczycieli dla wielokulturowego społeczeństwa w Niemczech.
- H. Bednarczyk: Technologia kształcenia modułowego – nowe funkcje nauczycieli.
- R. Parzęcki: Pedeutologia a edukacja ustawiczna.
- W. Rachalska: Przygotowanie kandydatów na nauczycieli do prowadzenia orientacji zawodowej.
- R. Fałek: Niektóre problemy oświaty samorządowej w Radomiu.
- St. Prażmowski: Demograficzne uwarunkowania rozwiązań oświaty samorządowej w Radomiu do roku 2020.

Dyskusje nad teoretycznymi i dydaktycznymi przesłankami kształcenia nauczycieli odbywały się drugiego dnia w zespołach. Poruszano m.in. problemy:

- kształcenie i doskonalenie nauczycieli na uczelniach niepedagogicznych,
- kształtowanie postaw twórczych nauczycieli,
- kształcenie nauczycieli form pozaszkolnych,
- kompetencje nauczycielskie,
- technologie kształcenia a umiejętności pedagogiczne,
- doskonalenie umiejętności dydaktycznych nauczycieli.

Alicja Sadłowska

Edukacja dorosłych – wyzwania dla teorii i praktyki

Warszawa, 18.12.1996 r.

Seminarium zorganizował Instytut Badań Edukacyjnych. Zaprezentowano referaty:

- J. Półturzycki: Edukacja dorosłych – wyzwania dla teorii i praktyki,
- W. Trzeciak: Wyzwania dla poradnictwa zawodowego dorosłych funkcjonującego w systemie urzędów pracy,
- G. Łasiński: Strategia prezentacji w procesie efektywnego komunikowania się.

- O. Czerniawska: Historia życia i jej zastosowanie w edukacji dorosłych.
- T. Aleksander: Możliwości optymalizacji pozaszkolnej edukacji dorosłych.

Zachodzące zmiany gospodarcze i ekonomiczne w naszym kraju mają istotny wpływ na życie dorosłego człowieka. Edukacja dorosłych również nie powinna odstawać od zmian. Prof. J. Półturzycki przedstawił postulaty:

1. Europeizacja edukacji dorosłych.
2. Upowszechnianie.
3. Profesjonalizacja (przygotowanie kadry dla edukacji dorosłych).
4. Uspołecznienie (społeczne zarządzanie).
5. Ogólnokształcąca i uzawodowiona oświata dorosłych.
6. Indywidualizacja (oświata dla każdego).
7. Różnorodność form kształcenia.

System Urzędów Pracy i metody aktywnego przeciwdziałania bezrobociu przedstawił dyrektor Departamentu Poradnictwa Zawodowego Krajowego Urzędu Pracy Włodzimierz Trzeciak. Zwrócił uwagę na ważną rolę poradnictwa zawodowego, przygotowanie odpowiednich dobrze wyszkolonych doradców zawodowych i na działalność Centrów Informacji Zawodowej.

Dobre zaprezentowanie siebie i swoich umiejętności ma ogromne znaczenie w sytuacji osoby poszukującej pracy. Prof. Gabriel Łasiński przedstawił współczesne metody i środki techniczne służące efektywnemu komunikowaniu się.

Co warto przeczytać

Adult education. Passionate learning. Worldview. Anatomy

Chris Gronholm: Skope. Fonda Publishing. Ekenäs, 1995, ss. 127.

Pod koniec 1995 roku w Finlandii ukazała się ważna moim zdaniem książka z dziedziny oświaty dorosłych. Nosi tytuł: „Edukacja dorosłych. Uczenie się z pasją. Oglądanie świata. Anatomia. Obszar”. Te trzy ostatnie informacje to trzy części książki.

Autor Christoffer Grönholm jest Generalnym Sekretarzem i Dyrektorem ESVA w Helsinkach. Jest absolwentem studiów z dziedziny nauk politycznych i historycznych w Turku. Doktorat z filozofii uzyskał w 1981 r. W latach 1982–86 był profesorem nauk politycznych na uniwersytecie w Helsinkach. Przez wiele lat jest członkiem fińskiego komitetu UNESCO. W latach 1989–92 był prezydentem Fińskiego Stowarzyszenia Oświaty Dorosłych, a w latach 1990–94 redaktorem i wydawcą magazynu Life and Education. Jest członkiem władz ESVA.

W części pierwszej: Oglądanie świata – autor przekonuje czytelnika do tych teorii, które zachęcają do uczenia się poczynając od oglądania świata, za-

tem od wychodzenia od praktyki, od potrzeb człowieka i jego środowiska. Powinno to mieć miejsce w erze postmodernistycznej, bowiem nastąpiły znaczne zmiany w stylu życia, a przez to i w edukacji. Referuje w sposób syntetyczny relacje między idealizmem i materializmem, a następnie przechodzi do relacji między humanizmem i edukacją. Na tym tle wydobywa szereg dylematów, przed którymi stają oświatowcy.

Część druga poświęcona jest dociekaniami nad anatomią edukacji dorosłych. Rozpoczyna rozważania od teorii demokracji Millsa. Następnie zastanawia się nad teorią uczestnictwa i teorią elit. Te bowiem, jak się wydaje, uważa za istotne dla edukacji dorosłych, której ważnym zadaniem jest wychowywanie dla demokracji.

Relacje między edukacją dorosłych a oświeceniem wydają się być zachęcające do różnego rodzaju refleksji, chociażby w sytuacjach polskich. Czy czasami nie jest tak, że edukacja niesie oświecenie, na skutek czego w uczestnikach tych procesów rodzi się krytycyzm i „nowe” oglądanie świata.

Znaczącą rolę przywiązuje autor do teorii czynności. Prawdopodobnie jest zwolennikiem funkcjonalizmu. Jednocześnie jednak ukazuje momenty sytuacji, gdy oświata dorosłych ociera się o kryzys. Zjawiska te próbuje autor ukazać

na przykładach najbardziej mu znanych, to znaczy w krajach Europy Północnej i krajach Unii Europejskiej. Po krótkim opisie sytuacji edukacji dorosłych we wspomnianych krajach ostatniemu rozdziałowi nadaje tytuł bardzo znamienity: Edukacja dorosłych – latarnia w mroku.

Część trzecia książki o tytule „Obszar”, zawiera ideę przewodnią stowarzyszeń wolontarystycznych typu ESVA. Dla autora jest to ważne pole oświaty dorosłych.

Zmiany humanizmu rozpatruje autor w kontekście doświadczeń osób zwanych oglądaczami świata. Pogłębieniem tych wątków jest podjęcie kwestii **dużej i małej demokracji**.

Postawienie pytania o świadomość ideologiczną też można uznać za swoistą prowokację dla czytelnika. Jak wiadomo słowo ideologia zbyt często jest pomijane lub odrzucane bez uzasadnienia.

Ostatni rozdział nosi tytuł: Przyszłość: Złączenie horyzontów. Znowu, podobnie jak to miało miejsce na koniec części drugiej, zachęca do optymizmu.

Na koniec niniejszej noty recenzyjnej chcę wrócić jeszcze do charakterystyki edukacji dorosłych, ponieważ stanowi syntezę poglądów autora na całość zagadnienia i jest wyraźnym odniesieniem do praktyki wynikającej z oglądania świata.

Autor ujął tę charakterystykę w zestawienie w odpowiedzi na pytanie: co edukacja dorosłych promuje i co odrzuca:

Promuje	Odrzuca
– realizm,	– idealizm,
– relatywizm,	– absolutyzm,
– pluralizm,	– monizm,

- | | |
|------------------|-----------------|
| – liberalizm, | – totalitaryzm, |
| – wolontaryzm, | – determinizm, |
| – partykularyzm, | – uniwersalizm, |
| – decentralizm. | – centralizm. |

Jest to opinia autora w syntezie. Rozwinięta na stronach książki zachęcać może do sporów i to jest, wydaje się, szczególna wartość książki.

Stanisław Kaczor

**„Ja też potrafię!”
36 ćwiczeń, dzięki którym
zdobędziesz upragnioną
pracę**

Malcolm Hornby: Wydawnictwo Profesjonalnej Szkoły Biznesu. Kraków 1995 r., stron 224.

Literatura poradnicza, adresowana w pierwszym rzędzie do osób chcących znaleźć odpowiednią pracę, staje się coraz popularniejsza na polskim rynku księgarskim. Omawiana niżej pozycja należy do tej właśnie dziedziny, chociaż jej adresatem może być o wiele szerszy krąg osób. Tak więc nie tylko bezrobotni, ale ludzie o pewnych ambicjach zawodowych, uczniowie szkół średnich (zwłaszcza o profilach zawodowych) studenci oraz pracownicy zmuszeni do różnego typu przekwalifikowań mogą, a nawet powinni być jej odbiorcami. Przemyślenia autora – Malcolma Hornby, angielskiego teoretyka i praktyka zagadnienia, warte są polecenia czytelnikom.

kowi polskiemu, nie zawsze zdającym sobie sprawę ze stopnia skomplikowania – prostego wydałoby się procesu – poszukiwania pracy.

Celem pracy (właśnie „pracy” – bo nad książką należy pracować, a nie tylko ją czytać) jest pomoc w podejmowaniu decyzji, co dalej zrobić ze swym życiem i karierą. Przedstawione ćwiczenia mają przygotować czytelnika do wyboru dalszej drogi zawodowej, a w rezultacie – zaprowadzić do wymarzonego miejsca pracy. Jak sam tytuł wskazuje, istotne jest nabranie pewnego przekonania, że każdy coś potrafi wykonywać, należy jednak samemu się o tym przekonać i przez to nabrać motywacji stymulującej, z jednej strony, do wytrwałości w poszukiwaniu zajęcia, z drugiej, po jego otrzymaniu do właściwego wykonywania pracy.

Omawiana pozycja składa się z czterech części. Część pierwsza „Kim jestem” zawiera propozycję wykonania 13 ćwiczeń. Mają one na celu poznanie samego siebie. Myśl przewodnią tej części można zawrzeć w postulacie wyjścia z dotychczasowego schematu (paradygmatu) myślenia o sobie samym. Ćwiczenia mają na celu wyrobienie u czytelnika nastawień na wprowadzenie różnego typu innowacji, zwłaszcza w sferze psychologicznej oraz pozbywanie się stresów związanych z poszukiwaniem pracy.

Przed przystąpieniem do poszukiwania lub zmiany pracy należy dokonać optymistycznego rozrachunku z samym sobą, uzmysłwić sobie atuty, zlikwidować (lub ukryć) ewentualne wady i braki. Należy w tym procesie korzystać także z dorobku innych ludzi, różnego typu zawodowych doradców, ale także przyjaciół i znajomych.

Część druga „Dokąd zmierzam” zawiera wykonanie pięciu ćwiczeń. Autor omawia sposób przeprowadzania analizy SLOT (Strengths – Zalety, Limitations – Ograniczenia, Opportunities – Możliwości, Threats – Zagrożenia), która umożliwia zestawienie cech osobowościowych z zapotrzebowaniem na nie na określonym rynku pracy. Czytelnikowi pozwoli ona określić poziom zapotrzebowania na reprezentowane przezeń cechy osobowościowe. Cenne są praktyczne rady budowania własnych kontaktów, które mogą być źródłem wiedzy o możliwościach zatrudnienia. Badania bowiem pokazują, iż media publikują informacje o zaledwie 25% wolnych miejsc pracy. Reszta to kontakty i rozmowy z innymi ludźmi. Generalnie w części drugiej chodzi o wybranie właściwego kierunku poszukiwań i przejawienie w nim określonej aktywności.

Część trzecia „Jak dotrzeć do celu” zawiera 15 ćwiczeń. Skoro poszukujący pracy poznał już samego siebie i obrał kierunek poszukiwań, powinien poznać sposoby dotarcia do celu. Autor charakteryzuje elementy taktyki, dzięki której dojdzie do objęcia posady. Omawia sprawy – na pozór wydawałoby się prozaicznie – m.in. jak korzystać z telefonu (np. sposoby przełamania oporu sekretarek i portierów!), sposoby pisania listów – podań, odpowiedzi na ogłoszenia, wakat itp. Autor przytacza konkretne przykłady listów w określonych sytuacjach. Omawiane zasady pisania życiorysów (CV) i podań, sprzedawania swoich zalet i różnych umiejętności. W ćwiczeniu 29 znajdujemy konkretne rady dotyczące rozmowy kwalifikacyjnej (jak się do niej przygotować, wygląd, sposób prowadzenia rozmowy, prezentacja, py-

tania, na które trzeba odpowiedzieć i które można zadać).

Część czwarta „Co mam robić, gdy osiągnę swój cel?” zawiera propozycje trzech ćwiczeń. Zwróćmy uwagę na motyw ćwiczenia 34: „Jak powiedzieć „żegnaj” dotychczasowemu szefowi”. Autor pisze: „Jeśli rozstajesz się z firmą w nie najlepszych stosunkach, nigdy, przenigdy nie bądź bezczelny, nie-uprzejmy, ani też nie okazuj swemu byłemu szefowi braku szacunku”. Dwa ostatnie ćwiczenia dotyczą rad związanych z przyjmowaniem nowej pracy i z jej rozpoczynaniem.

Niewątpliwie największą zaletą recenzowanej pozycji jest jej praktycyzm. Skomplikowane niekiedy ustalenia psychologiczne przelane są w prostej, przystępnej formie, zrozumiałej nawet dla osób o relatywnie niskim poziomie wiedzy. Konkretne rady i wskazówki pozwolą poszukującym pracy spojrzeć na swoją sytuację życiową po nowemu, pozwolą im działać. Jej zaletą jest także uwzględnienie konkretnych polskich realiów, chociaż autor bazuje głównie na doświadczeniach zachodnich. U czytelnika polskiego budzić może niekiedy podawanie – zdawałoby się – wielu szczegółów, jak chociażby dokładne opisy ubioru i wyglądu osób w kontaktach z potencjalnymi pracodawcami. To jest jednak cenne, bo pozwala przełamać dotychczasowe stereotypy w tym względzie.

Książka powinna być podręcznikiem do zajęć w Klubach Pracy, kursów auto-prezentacji czy innych form prowadzonych przez doradców zawodowych, jak również do pracy samodzielnej. Zgodnie z intencją autora trzeba samemu wykonać ćwiczenia. Czasami wymaga to

pracy z ołówkiem w rękę (konieczność sporządzania rysunków, pisanie w odpowiednich rubrykach itd.). Autor celowo stwarza możliwości własnej aktywności przy jej lekturze, przyda się to w procesie poszukiwania pracy. Jej zaletą są także liczne sentencje, myśli wypowiedziane na przestrzeni dziejów przez znanych filozofów i praktyków zagadnienia.

Anna Michalczyk

Podstawy pedagogiki pracy

Zygmunt Wiatrowski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Bydgoszczy, 1994, s. 414.

Omawianą książkę poprzedzały wcześniej wydany w 1980 r. przez WSP w Bydgoszczy skrypt uczelniany pt. „Pedagogika pracy w zarysie” oraz później wydany w 1985 r. przez PWN skrypt ogólnopolski pod tym samym tytułem.

Książka składa się z: wprowadzenia, siedmiu rozdziałów, zakończenia, bibliografii, odpowiedzi do bloków testowych i wykazu rysunków. Każdy rozdział kończy się blokiem kontrolno-syntetyzującym.

Rozdz. I pt. „Pedagogika pracy jako dyscyplina pedagogiczna” omawia powstanie pedagogiki pracy, przedmiot, zadania i działy pedagogiki pracy oraz tereny badań. Zwrócono również uwagę na miejsce pedagogiki pracy wśród nauk o pracy.

Rozdz. II pt. „Teoretyczne i metodologiczne podstawy pedagogiki pracy” rozpoczyna przegląd podstawowych form działalności ludzkiej: zabawy, na-

uki (w rozumieniu uczenia się) i pracy (w rozumieniu pracy zawodowej). Następnie zostały przedstawione poglądy na pracę jako celową działalność człowieka, polegającą na przekształcaniu dóbr przyrody i przystosowywaniu ich do zaspokojenia potrzeb ludzkich. Autor rozróżnia dwa znaczenia terminu zawód – jako kategorię głównie ekonomiczno-socjologiczną i pracę zawodową, kategorię bardziej odpowiednią, podstawową dla pedagogiki pracy. W interesujący sposób omówiono kwalifikacje współczesnego pracownika, przy czym przez kwalifikacje pracownicze rozumie się układ celowo ukształtowanych cech psychofizycznych człowieka, warunkujących jego skuteczne działanie zawodowe, na które składają się kwalifikacje społeczno-moralne, fizyczne, zdrowotne i zawodowe. Poza tym w rozdziale tym przedstawiono metody, techniki i narzędzia badań stosowane w pedagogice pracy oraz procedury i metodyki badań.

Rozdz. III pt. „Problemy kształcenia przedzawodowego” zajmuje się kształceniem ogólnym i kształceniem zawodowym, wychowaniem przez pracę w przedszkolu, w szkole ogólnokształcącej, w placówkach opiekuńczo-wychowawczych, w organizacjach młodzieżowych. Zwrócona została uwaga na kształcenie politechniczne, które jest zamierzonym i celowo zorganizowanym rodzajem działalności pedagogicznej. Jego cechą szczególną stanowi wykorzystanie roli techniki w procesach oddziaływania na jednostkę, dokonywanie zmian w osobowości i kształtowanie kultury technicznej, warunkującej prawidłowe i swobodne uczestnictwo w świecie nasyconym techniką (s. 154). W dalszej części rozdziału autor zajmuje się

orientacją zawodową, próbując uporządkować terminy najczęściej stosowane, wyróżniając kilka etapów charakteryzujących całość działań: 1) preorientacja zawodowa, 2) orientacja szkolna i zawodowa, 3) orientacja zawodowa, 4) orientacja i poradniczo zawodowe, 6) reorientacja zawodowa i 7) selekcja zawodowa.

W rozdz. IV autor przedstawia problematykę dydaktyczną dotyczącą celów, treści i form organizacyjnych procesu i wyników kształcenia zawodowego. Współcześnie realizowane kształcenie zawodowe jest kształceniem wszechstronnym, a więc uwzględniającym zadania kształcenia umysłowego, politechnicznego, moralnego, estetycznego i fizycznego. Rezultatem kształcenia zawodowego jest wykształcenie zawodowe, którego znaczącymi składnikami są: wiedza ogólna i zawodowa, umiejętności zawodowe, nawyki i sprawności zawodowe, podstawa zawodowa, wreszcie – osobowość zawodowa (s. 176).

Rozdz. V pt.: „Kształcenie ustawiczne w tym problemy doskonalenia zawodowego” dotyczy głównie kształcenia ustawicznego i jego szczególnej postaci, jaką jest doskonalenie zawodowe. Autor edukację permanentną określa jako ogół procesów oświatowo-wychowawczych, występujących w całym okresie życia człowieka, prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we wszystkich sytuacjach kontaktowych międzyludzkich (s. 254). Dalszą część rozdziału poświęca metodyce kształcenia ustawicznego oraz najistotniejszym kierunkom zmian związanym z dążeniem do Polski demokratycznej osadzonej w Europie i ściśle powiązanej z cywilizowanym światem.

W rozdz. VI pt.: „Problemy humanizacyjne i społeczno-wychowawcze zakładu pracy” autor wyróżnia następujące grupy zadań wychowawczych zakładu pracy: 1) zadanie związane z wychowaniem przez pracę i w procesie pracy, 2) zadanie związane z kształtowaniem postawy zawodowej pracowników i dochodzeniem przez nich do pełnej identyfikacji z zawodem i z zakładem pracy, 3) zadanie związane z kształtowaniem wszechstronnie rozwiniętej osobowości ludzi pracy (s. 315). Dalsza część rozdziału dotyczy grup pracowniczych, takich jak: pracownicy okresowo związani z zakładem pracy, pracownicy ze średnim i dłuższym stażem pracy, pracownicy w okresie przedemerytalnym. Zdaniem autora istotne zagadnienie stanowi linia rozwoju zawodowego pracownika, którą charakteryzuje: przygotowanie zawodowe, adaptacja społeczno-zawodowa, identyfikacja i stabilizacja zawodowa, sukces zawodowy, mistrzostwo w zawodzie, przy udziale czynników warunkujących i wzbogacających daną linię rozwoju, do których zalicza się warunki materialne i społeczne pracy zawodowej oraz właściwości osobowe pracownika, jego zdolności i zainteresowania zawodowe, postawa zawodowa, osobowość zawodowa (s. 334). Kończącą część rozdziału autor poświęca rozważaniom dotyczącym humanizacji pracy, która stanowi cel, a zarazem wynik społeczno-wychowawczej działalności współczesnego zakładu pracy.

W rozdz. VII pt.: „Pedagog pracy jako specjalista oraz główny realizator idei i zadań pedagogiki pracy” zostały omówione znaczenia terminu „pedagog pracy” zostały omówione znaczenia terminu „pedagog pracy” w znaczeniu po-

tocznym, profesjonalnym i naukowym. Jednakże ogólna sylwetka osobowa pedagoga pracy zależeć będzie zawsze – zdaniem autora – od dorobku, stanu obecnego i perspektywy rozwoju edukacji narodowej, gospodarki narodowej, organizacji życia społecznego i poziomu kultury zbiorowości, w której przypada mu być i pracować (s. 373).

Książka Z. Wiatrowskiego jest najbardziej rozbudowanym podręcznikiem pedagogiki pracy, ujmującym problemy tej dziedziny pedagogiki w sposób nowoczesny i dojrzały. Jest to pozycja przydatna nie tylko dla studentów pedagogiki, ale także dla osób interesujących się problematyką pracy i jej roli w kształtowaniu osobowości człowieka.

Bożena Sztumska

„Novičke”

Kwartalnik.

Wydawnictwo Słoweńskiego

Centrum Edukacji Dorosłych, lato 1996.

Kolejny z prezentowanych na łamach Edukacji Dorosłych numer słoweńskiego kwartalnika NOVIČKE warto zacząć od komunikatu o zmianach kadrowych w Słoweńskim Centrum Edukacji Dorosłych. Po wielu latach kierowania tym Centrum odszedł dr Zoran Jelenc, zasłużony w rozwijaniu współpracy naukowej i wydawniczej z Polską. Na jego miejsce przyszła Vida A. Mohorčič Špolar, która deklaruje prowadzenie Centrum w duchu swego poprzednika.

Kwartalnik informuje o odbytej we wrześniu 1996 roku konferencji skupiającej się nad problemami kształcenia ustawicznego. Prezentowano tam m.in. projekt badawczy nad współczesnymi problemami kształcenia dorosłych. Zawiera on m.in. takie zagadnienia, jak: strategie uczenia się dorosłych w Słowenii oraz punkty odniesienia do programów narodowych edukacji.

Nowa Pani dyrektor prezentuje na łamach kwartalnika prace Narodowej Rady do Spraw Programów, która działa przy ministrze Edukacji i Sportu. Prace te mają miejsce przy udziale Słoweńskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych i dotyczą głównie tworzenia podstaw metodologicznych i zawodowych dla programów kształcenia dorosłych.

Stanisław Kaczor

Jeunesse en Europe

Le Magazin,
nr 5 /1996

Czasopismo wydawane przez Komisję Europejską w Brukseli jest swego rodzaju zwierciadłem odbijającym najnowsze poglądy i tendencje w sprawach oświaty. Przewodnicząca tej Komisji Edith Cresson w artykule wydawniczym zwraca uwagę na rolę multimediiów w edukacji. Nadaje swoim refleksjom znamienity tytuł: „Ani Bóg ani diabeł”. Sprawa ta jest rozpatrywana w kontekście nowej rewolucji przemysłowej i informacyjnej, w związku z wchodzeniem społeczeństw w nowe sytuacje.

Multimedia, pisze autorka, nie są czymś magicznym. Jest to nowa moda ekspresji odpowiadająca czasom, w których żyjemy.

Obszernie rozpatrywana jest „Biała księga” o edukacji i kształceniu ogłoszona w Komisji Europejskiej. Próbuje się odpowiadać na pytania dotyczące społeczeństwa poznawczego. Zapoczątkowana została tym samym debata nad wieloma ważnymi zagadnieniami dotyczącymi oświaty dla przyszłości. Nie pozostawia się zupełnie gołego pola dla wspomnianej debaty. Kolejny test zamieszcza treści o latach europejskich, w których centrum uwagi trzeba skierować na wychowanie i kształcenie wszystkich przez całe życie. Pytania stawiane są wobec każdego obywatela.

Inny tekst pt. „Testujcie waszą wiedzę” dotyczy projektu europejskiego na temat uznawania i uwierzytelniania kompetencji. W innym tekście znajdujemy krótkie informacje o reformach w 11 krajach europejskich. Znajdujemy tam fakty o doskonaleniu programów w szkołach wyższych (Niemcy, Grecja, Luksemburg), o wiedzy dla przyszłości (Holandia, Finlandia), wreszcie o działaniach przez stanowienie prawa dla edukacji przedszkolnej (Anglia, Liechtenstein).

Regularnie Le Magazin informuje o pracach w ramach poszczególnych wielkich programów europejskich.

Program Socrates – mówi się o nowym skoku kooperacji europejskiej w materii edukacji. Konkretyzacja tego wyrażana jest przez zdanie: Visa dla 21 wieku. W tym samym programie podejmuje się, problemy uczenia się języków obcych. Dotyczy to m.in. oświaty dorosłych.

Program Helios II podjął sprawę wyzwania do odwagi dla rozsądku, respektowania wszelkich różnicowań w zakresie programowania i innowacji.

W programie Diecec ważne miejsce zajmują sprawy wychowania interkulturowego. Wychowanie to nazywa się m.in. szansą dla różnorodnej Europy.

Ważny dla Polski program Leonardo da Vinci prezentuje „Inne spojrzenie na kształcenie zawodowe w Europie”. Przypomina się przy tym propozycje z 1995 roku odnoszące się do silnego wejścia w nowoczesne technologie informacyjne i komunikacyjne. Druga kwestia to nowe dziedziny aplikacji, INTERNET.

Kształcenie zawodowe jest również przedmiotem rozpatrywanym w artykule pt. „Kształcenie zawodowe i kobiety – powtórne umiejscowienie”.

Rzecz godna zastanowienia. Polska stowarzyszona z Unią Europejską w swoich pracach przyszłościowych eliminuje ze słownictwa „kształcenie zawodowe”, gdy w Europie jest inaczej. Więc jak to jest?

Stanisław Kaczor

DIE – Zeszyty Naukowe Kształcenia Dorosłych

Numery III i IV 1996

Po raz pierwszy na łamach Edukacji Dorosłych zamieszczamy informację o czasopiśmie DIE. (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung – Niemiecki Instytut Kształcenia Dorosłych). Wydawcą jest Niemiecki Związek Uniwersytetów

Ludowych. Redaktorem naczelnym jest prof. dr Ekkehard Nuissi von Rein.

W czasopiśmie występują następujące działy: 1. Od Wydawcy, 2. Magazyn, 3. Stanowiska, 4. Rozmowy tematyczne, 5. Restrospekcja, 6. Hasło, 7. Dokument, 8. Literatura tematyczna, 9. Dyskusje.

Najobszerniej wypełnione są działy magazyn i stanowiska. W pierwszym przypadku chodzi o bardzo różne, relatywnie krótkie, informacje o zdarzeniach w Niemczech i innych krajach niemieckojęzycznych, ale także w skali europejskiej, jak np. seminaria redaktorów czasopism zajmujących się edukacją dorosłych, jakie odbyło się w kwietniu 1996 r. w Finlandii i zgromadziło przedstawicieli 16 krajów. Może warto przy tej okazji poczynić starania, aby redakcja Edukacji Dorosłych była również uczestnikiem takich spotkań. Przykładem innej informacji jest notatka z obsługi własnej DIE o konferencji w ramach tygodnia dalszego kształcenia w Szwajcarii pod znamienym hasłem: „żyć to uczyć się”.

W numerze IV 1996 r. zamieszczono rozmowę z Ritą Süßmuth przewodniczącą Bundestagu Niemiec a jednocześnie, co warto podkreślić, Prezydenta Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych. To jest widomy znak, jaką estymą cieszą się Uniwersytety Ludowe jako placówki oświaty dorosłych w Niemczech. Osia tej rozmowy jest podnoszone w kręgach Komisji Europejskiej do Spraw Oświaty „społeczeństwo poznawcze”. Zaś w tym samym dziale rozmów w nr III/96 H.J. Krumm prof. Uniwersytetu Wiedeńskiego wypowiada się na temat: „Człowiek wielojęzyczny”. Ten nurt rozmów również nawiązuje do działań Komisji Europejskiej ds. oświa-

ty. Propaguje się tam hasło o konieczności znajomości przynajmniej trzech języków dla skutecznego funkcjonowania w przyszłości.

Istotny jest dla oświaty dorosłych blok informacji o stanowiskach w sprawach twórczości i kwalifikacjach pozazawodowych. Również ciekawe są stanowiska w sprawach kształcenia w zakresie kultury w powiązaniu z kompetencjami zawodowymi.

W dziale „dokumenty” przedstawiono fragmenty białej księgi w sprawie kształcenia ogólnego i zawodowego. Do tej grupy dokumentacji dołączony został spis literatury dotyczącej tematu.

Obszernie traktuje się literaturę przedmiotu. Prezentuje się ją w powiązaniu z tym, co dzieje się na polu edukacji dorosłych w krajach (landach) federacji.

Mam nadzieję, że w następnych notach o czasopiśmie DIE będzie można obszerniej informować polskiego czytelnika o jego treściach, które mogą być inspiracją do rozmów i dyskusji dotyczących polskiej edukacji dorosłych, jej treści, form i metod, a może przede wszystkim celów.

Stanisław Kaczor

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Zeszyt 5/1996

W piątym numerze czasopisma dużo uwagi poświęca się 3 Kongresowi Fachowemu zorganizowanemu w Berlinie w dniach 16–18 października 1996 roku.

Druga grupa tematyczna zaprezentowana przez Sekretarza Generalnego BiBB dr. H. Schmidta dotyczy umacniania się systemu dualnego kształcenia zawodowego w Niemczech i jego zmianom zgodnym z oczekiwaniami społecznymi. Drugi tekst tegoż autora traktuje o kształceniu zawodowym w USA w kontekście dualnego kształcenia zawodowego, które w różnych układach było podejmowane w 27 stanach. Przedstawione zostały zawody, finansowanie, przedsięwzięcia, wyniki, relacje zakładu pracy i szkoły oraz wkład niemiecki. Autor artykułu stara się ukazać zalety dualsystemu w odmianie występującej w USA i trzecia reprezentowana artykułem Laszlo Alexa pod tytułem: „Udział zakładów pracy w kształceniu”. Autor ukazuje w nim porównawczo zagadnienie roli zakładów pracy w kształceniu w latach 1987–1994. Uwidocznione zostało, że coraz więcej pracujących w badanych zakładach bierze udział w kształceniu.

Stanisław Kaczor

Dyrektor szkoły

Nr 10/96

Herbert Buchen: Od doskonalenia dyrektorów szkół do programu instytucjonalnego rozwoju szkoły, s. 8–13.

Nr 12/96

Andrzej Zaleski-Ejgierd: Słów kilka o systemie doskonalenia nauczycieli, s. 13–16.

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 3/96

Ryszard Pachociński: Strategie uczenia się, s. 11–18.

Elżbieta Górnikowska: Edukacja kobiet w społeczeństwie demokratycznym, s. 91–100.

Edukacja Dorosłych Kwartalnik Towarzystwa Andragogicznego

Nr 3/96

Barbara Jach: Potrzeby i możliwości kształcenia dorosłych na wsi współczesnej, s. 19–31.

Wojciech Lewandowski: Narzędzia programowe do tworzenia edukacyjnych audycji multimedialnych oraz zagadnienia kształcenia kadr dla ich realizacji, s. 33–41.

Andrzej Urbanek: Kształtowanie umiejętności korzystania z telewizji i prasy jako ważne zadanie edukacji dorosłych, s. 61–69.

Barbara Juraś-Krawczyk: Działania oświatowe i samopomocowe na rzecz bezrobotnych w środowisku wielkomiejskim, s. 79–86.

Kazimierz Wieczorkowski: Środki kształcenia na dystans, s. 93–122.

Magdalena Pakuła: Edukacja jako czynnik poprawy jakości życia ludzi starszych, s. 123–126.

Głos nauczycielski

Maj–grudzień 1996 (wkładka)

Edukacja Polska XXI wieku. Projekty, prognozy, dyskusje, s. 108.

Rynek pracy

Nr 8/96

Stanisława Borkowska: Wpływ zbiorowych stosunków pracy na zatrudnienie i bezrobocie, s. 9–22.

Zofia Feliks: Klub aktywnego poszukiwania pracy – projekt programu, s. 40–50.

Mirosława Pielok: Centra Informacji Zawodowej, Mobilne Centrum Informacji Zawodowej w Warszawie, s. 51–56.

Cecylia Błaszczuk, Ireneusz Niecko: Wiejski rynek pracy, s. 63–79.

Nr 9/96

Eugeniusz Kwiatkowski, Paweł Kubiak: Regionalne zróżnicowanie bezrobocia w Polsce w latach 1992–1995, s. 9–25.

Wojciech Padowicz: Bariery interwencyjnych działań państwa na rynku pracy, s. 26–33.

Nr 10/96

Zdzisław Fedorowicz: Polityka finansowa państwa a kształtowanie rynku pracy i aktywne zwalczanie bezrobocia, s. 9–21.

Jarosław Maciej Dohnal: Duński system regulacji stosunków na rynku pracy, s. 69–72.

Szkoła zawodowa

Nr 6/96

Ewa Stefaniak-Piasek: Jak znaleźć się na rynku pracy? s. 26–30.

Iwona Stawna: Programy pomocowe dla Polski w dziedzinie kształcenia i doskonalenia zawodowego nauczycieli, s. 31–34.

Nr 8/96

Szkolnictwo zawodowe w koncepcji reformy systemu szkolnictwa w Polsce, s. 2–3.

Nr 9/96

Program TERM – programy i materiały szkoleniowe dla oświatowej kadry kierowniczej, s. 25–26.

Elżbieta Goźlińska: Szkolenie nauczycieli liceów technicznych, s. 27–28.

Nr 10/96

Elżbieta Taff-Grzejszczyk: Kształcenie informatyczne nauczycieli w Politechnice Warszawskiej, s. 35–37.

Professionalnoe obrazowanie

Nr 1/96

P.N. Nowikow: Operezhajushee professionalnoe obrazowanie. Wzgljad na

problemu. **Przyszłościowe kształcenie zawodowe. Spojrzenie na problem.** s. 4–5.

F.E. Dowzhko: Samoreguliruschajasja teritorialnaja sistema professionalnogo obrazowanija. **Terytorialny system samoregulacji kształcenia zawodowego.** s. 5–8.

L.A. Garanin: Profobrazowanie i rynek truda. **Kształcenie zawodowe a rynek pracy.** s. 8–12.

M.W. Nikitin, Ju.C. Polak: Kakie obrazowatelnye uslugi mogut byt płatnymi? **Które z usług świadczonych przez system edukacyjny mogą być płatne?** s. 16–20.

W.G. Kazakow: Ischem wykhod i nakhodim... **Szukamy wyjścia i znajdujemy...** s. 25–27.

F. Kalinko: Remeslenikow ewropejskogo urownia gotowiat w Moskowskom liceje. **Moskiewskie liceum przygotowuje rzemieślników na poziomie europejskim.** s. 27–29.

W.M. Filippow: Uchim izobretatelstwu. **Uczymy dla wynalazczości.** s. 29–31.

L.L. Belousowa: Shkola nachinajushego bankira. **Szkoła początkujących bankierów.** s. 31–32.

W.P. Khlopikow, E.A. Rykowa: Ne oshibitcja by w wybore professii. **Aby nie pomylić się w wyborze zawodu.** s. 32–38.

Contents

COMMENTARY	7
Henryk Bednarczyk: About principles of the State's educational policy	7
PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD	9
Wiesław Sikorski: Searching for new quality in adult education	9
Paul Orly: Problem solving in "learning organisation"	15
Waldemar Warlikowski: History and today of ZZDZ	21
Bernard Buck: Qualification challenges in the partner and member states	25
Natalia E. Aftasjewa: Theoretical methods of modelling the plan of teaching informatics	29
Władimir W. Masłow: Selected issues of execution of the continuous education idea	33
Wiesław Żardecki: From studies into theatrical culture of the adult theatre audience	36
TRAINING AND EDUCATION IN STRATEGICALLY SIGNIFICANT AREAS – PHARE TESSA	43
Hanna Mizgajska: Workshop on managing small and medium enterprises	43
Edward Majewski: Management in agribusiness? - opportunities and threats	46
Teresa Olechowska: Multi-medial Centre - success or defeat?	50
Irena Baranowska: Physical measurements - new speciality at technical studies	54
Jacek Nowak: Managerial study for employes of public administration	56
Krystyna Gawlikowska-Hueckel: Post-graduate study – Adjustment of Polish economy to European Union	58
Włodzimierz Olszewski : Evaluation of the course: "Modern employee of administration"	60
Hanna Komorowska, Anna Murkowska: Principles of a programme of teacher Master's degree	64

Stanisław Walukiewicz: "Management through quality"	68
Urszula G. Stachowicz: Hitherto obtained results of a project of training German language "teacher trainers"	71
Tomasz Domański: Stages of execution of developing new forms of managerial education	74
Adam Sosnowski: Transformation of a post-secondary school into a higher school	77

ASSOCIATIONS OF MANAGEMENT IN THE REFORM OF EDUCATION – PHARE TERM 79

Marian Piotrowski: Networks of the Associations of Educational Management	79
Elżbieta Potrzebowska: PHARE Programmes in the reform of educational management in Poland	82
Stefan M. Kwiatkowski: The reform of educational system - principles, state of execution	86
Mirosław Marczewski: The Programme "The Young for Europe" .	90
Dorota Koprowska: Experience from execution of the TERM-IAE Programme	93

COURSE TRAINING AND SCHOOLS FOR THE ADULTS 102

Stanisław Suchy: Part of training the unemployed in the system of adult education	102
Halina Iżycka: The IIIth National Conference of Training and Vocational Development Co-ordinators in SUP	106
Małgorzata Olech-Klonecka: The Polish Headquarters of Simulation Firms CENSYM	113
Iwan W. Szlapakov: Structure and technical characterisation of a local computer network	117

CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIUMS 121

WORTH READING 127

Содержание

КОММЕНТАРИЙ	7
Хенрик Беднарчик: Об основных положениях государственной просветительской политики	7
ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И В МИРЕ	9
Веслав Сикорски: В поисках нового качества в образовании взрослых	9
Паул Орлий: Решение проблем в учебных заведениях	15
Вальдемар Варликовски: История и сегодняшний день Союза предприятий профессионального совершенствования	21
Бернард Буцк: Квалификационные вызовы для стран Европейского содружества	25
Наталья Е. Афтасьева: Теоретические приемы моделирования учебного плана кабинета информатики	29
Владимир В. Маслов: Избранные аспекты осуществления идей непрерывного образования	33
Веслав Жардецки: Из исследований театральной культуры взрослых	36
ОБРАЗОВАНИЕ И ПОДГОТОВКА В ОБЛАСТЯХ СТРАТЕГИЧЕСКОГО ЗНАЧЕНИЯ – PHARE TESSA	43
Ханна Мизгайска: Занятия по управлению малыми и средними предприятиями	43
Эдвард Маевски: Управление в агробизнесе - возможности и угрозы	46
Тереса Олеховска: Мультимедиаальный центр - успех или поражение?	50
Ирена Барановска: Физическое измерение - новая специальность в высших технических заведениях	54
Яцек Новак: Занятия по менеджменту для сотрудников общественной администрации	56
Крыстына Гавликовска-Хуэцкель: Последипломный курс - Приспособление польского хозяйства к требованиям Европейского содружества	58

Владимир Ольшевски: Эвальвация курса „Современный сотрудник администрации”	60
Ханна Коморовска, Анна Мурковска: Основные положения программы получения учителями степени магистра	64
Станислав Валукевич: „Управление через качество”	68
Уршуля Г. Стахович: Результаты проекта - Обучение „teacher trainer” немецкого языка	71
Томаш Доманьски: Этапы реализации развития новых форм образования менеджеров	74
Адам Сосновски: Преобразованье среднего учебного заведения в высшее	77

ОБЪЕДИНЕНИЯ РУКОВОДЯЩИХ КАДРОВ В ПРОЦЕССЕ РЕФОРМИРОВАНИЯ ПРОСВЕЩЕНИЯ - PHARE TERM 79

Мариан Пиотровски: Сеть объединений кадров, руководящих просвещением	79
Ельжбета Потжебовска: Программа PHARE в реформировании управления просвещением в Польше	82
Стефан М. Квятковски: Реформа просветительной системы - основные положения, состояние	86
Мирослав Марчевски: Программа „Молодежь для Европы” ...	90
Дорота Копровска: Опыт обучения по программе TERM-ИАЕ	93

ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ 102

Станислав Сухы: Обучения безработных в системе просвещения взрослых	102
Халина Ижыцка: III Всепольская конференция координаторов процесса совершенствования и профессионального развития	106
Малгожата Олех-Клонецка: Всепольский центр предприятий, занимающихся процессами моделирования - CENSUM	113
Иван М. Шляпаков: Структура и технические характеристики локальной сети кабинета ВТ	117

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ 121

ЧТО СТОИТ ПРОЧЕСТЬ 127

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR	7
Henryk Bednarczyk: Über Grundsätze der Erziehungs – Politik des Staates	7
PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND IN DER WELT	9
Wiesław Sikorski: Auf der Suche nach der neuen Qualität in der Erwachsenenbildung	9
Paul Orly: Probleme lösen in der lernenden Organisation (am Beispiel französischer Industriebetriebe)	15
Waldemar Warlikowski: Geschichte und Gegenwart des Verbandes und der Betriebe von der beruflichen Weiterbildung	21
Bernard Buck: Qualifikationsherausforderungen in der Partnerschaftsländer und Mitgliedern der Europäischen Union.	25
Natalia E. Aftasjewa: Theoretische Methoden von dem Gestalten des Unterrichtsplanes in Informatik	29
Wladimir W. Masłow: Ausgewählte Fragen der Verwirklichung von Idee der permanenten Bildung	33
Wiesław Żardecki: Aus den Forschungen nach der Theaterkultur der Erwachsenentheaterempfänger	36
BILDUNG UND SCHULUNG IN DEN GEBIETEN VON DER STRATEGISCHER BEDEUTUNG – PHARE TESSA	43
Hanna Mizgajska: Unterricht in Verwaltung der kleinen und mittleren Firma.....	43
Edward Majewski: MBA „Verwaltung in Agrogeschäft“ – Möglichkeiten und Drohungen.....	46
Teresa Olechowska: Multimediales Zentrum – Erfolg oder Niederlage	50
Irena Baranowska: Physische Vermessungen – neues Studienfach an den technischen Hochschulen	54
Jacek Nowak: Kaufmännische Lehre für Angestellte der Staatsverwaltung	56
Krystyna Gawlikowska-Hueckel: Nachdiplomstudium: Anpassung polnischer Wirtschaft Europäischen Union	58

Włodzimierz Olszewski: Evaluation des Kurses „Zeitgemäßer Staatsverwaltungsarbeiter”	60
Hanna Komorowska: Grundlagen des Lehrermagisteriumsprogramms	64
Stanisław Walukiewicz: „Verwalten durch Qualität”	68
Urszula G. Stachowicz: Bisherige Ergebnisse der Lehrer-Trainer des Projekts der Bildung für die deutsche Sprache.....	71
Tomasz Domański: Stufen der Realisation der Entwicklung neuer Formen von kaufmännischer Edukation	74
Adam Sosnowski: Die Umwandlung einer Nachreifepflichtschule in eine Hochschule	77
GENOSSENSCHAFTEN DES VERWALTUNGSSTAMMES IN DEM REFORMIEREN DER EDUKATION – PHARE TERM	79
Marian Piotrowski: Netze von Genossenschaften der Kader, die die Bildung verwalten	79
Elżbieta Potrzebowska: Programme PHARE in dem Reformieren der Edukationsverwaltung in Polen	82
Stefan M. Kwiatkowski: Die Reform des Bildungssystems – Grundlagen, Stand der Realisation	86
Mirosław Marczewski: Information zum Thema des Programms „Jugend für Europa”	90
Dorota Koprowska: Erfahrungen von der Schulungen des Programs TERM-IAE	93
KURSBILDUNG SCHULEN FÜR ERWACHSENE	102
Stanisław Suchy: Anteil der Arbeitslosenschulung im System der Bildung der Erwachsenen	102
Halina Iżycka: III Landeskonferenz der wojewodschaftlichen Koordinatoren der Schulung und Entwicklung der professionellen Systems von Arbeitsämter	106
Małgorzata Olech-Klonecka: Polische Zentrale der Simulationsfirmen CENSYM mit Sitz in Zielona Góra	113
Iwan W. Szlapakow: Struktur und technische Charakteristik örtliches Computernetzes	117
TAGUNGEN, SEMINARE, SYMPOSIEN	121
WAS LOHT SICH ZU LESEN	127

Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych.

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 10 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków łącznie ze spacjami). Informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” – do 5 stron maszynopisu – przygotowując je najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst w dwu egzemplarzach.
- Tekst powinien zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany **Literatura** (jeśli jest w tekście cytowana) oraz na oddzielnej kartce informacje o autorze (lub autorach): imię i nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułu bez porozumienia z Autorem.

Warunki prenumeraty

Czasopismo EDUKACJA DOROSŁYCH można prenumerować bezpośrednio w Redakcji kierując zamówienia pod adresem:

Wydawnictwo ITeE

ul. K. Pułaskiego 6/10, 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



**To już 15. numer EDUKACJI DOROSŁYCH
- pierwszy ukazał się 15 września 1993 roku**