

EDUKACJA DOROSŁYCH

3(18)/97

KWARTALNIK

ISSN 1230-9206



3/97

WYDAWCY:

**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**

**Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania
Stowarzyszenia Oświatowców Polskich
ul. Kopcińskiego 5/11, 90-242 Łódź**

EDUKACJA DOROSŁYCH

3(18)/97

RADA PROGRAMOWA

dr inż. Henryk Bednarczyk, Christ Gronkholm (Finlandia), Kurt Habekost (Dania), dr Winfried Höhn (Niemcy), prof. dr hab. Stanisław Kaczor, dr Stanisław Karaś, Jozsef Katus (Holandia), mgr Andrzej Kirejczyk, mgr Zbigniew Kuźmiński, dr Roman Patora, mgr Andrzej Pilat, dr Edward P. Piotrkowski, prof. dr hab. Igor P. Smirnov (Rosja), prof. dr hab. Tadeusz Wujek

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Stanisław Kaczor, Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Adam Rybakiewicz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław Suchy, Joanna Fundowicz, Andrzej Kirsz

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

411. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

KOMENTARZ

**KSZTAŁCENIE
USTAWICZNE
CZYNNIKIEM POSTĘPU
I DEMOKRACJI –
INAUGURACJA ROKU
SZKOLNEGO EDUKACJI
DOROSŁYCH 1997/1998**

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

**KSZTAŁCENIE KURSOWE,
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY**

**KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA**

CO WARTO PRZECZYTAĆ

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 1997

Okładka: Grafika *Owady, Wynurzenie* – Anna Sadowska 1996



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. 442-41, fax 44765

EDUKACJA
DOROSŁYCH
3(18)/97

KOMENTARZ 5

- Henryk Bednarczyk:** Powszechnie kształcenie ustawiczne – odpowiedzialnością na wyzwania teraźniejszości i przyszłości..... 5

KSZTAŁCENIE USTAWICZNE CZYNNIKIEM POSTĘPU I DEMOKRACJI – Inauguracja Roku Szkolnego Edukacji Dorosłych 1997/1998 7

- Janusz Gęsicki:** Ustawiczna edukacja zawodowa – siedem podstawowych pojęć 7
- Stanisław Kaczor:** Realizacja idei kształcenia ustawicznego przez organizacje społeczne 13
- Roman Patora:** Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi 18
- Janusz Sztumski:** Od cywilizacji pracy do cywilizacji bezrobocia . 22
- Lucjan Tuross:** Rola oświaty dorosłych w kształtowaniu indywidualnych cech jednostki ludzkiej 27
- Barbara Jagiello:** Działalność oświatowa Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie na rzecz samorządu terytorialnego 31
- Stanisław Suchy:** Szkolenie bezrobotnych ważnym czynnikiem rozwoju i demokratyzacji oświaty dorosłych 35

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE 41

Stanisław Kaczor: Dorobek Sejmiku Oświaty Dorosłych i dalsze zadania	41
Krzysztof Symela: O potrzebie ewaluacji programów kształcenia zawodowego	44
Marzena Bochniak: System zapewnienia jakości kształcenia a standardy kompetencji zawodowych	51
Pavel Petrovic: Integracja wyników badań innowacyjnych w programach nauczania	59

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 65

Wojciech Sroczyński: Edukacja zawodowa osób niepełnosprawnych	65
Stanisław Tubek: Edukacja w zakładach karnych	72
Wiesław Sikorski: Edukacja filmowa dorosłych – wymysł czy konieczność?	75
Kazimiera Stasik-Moskal: Dydaktyczna firma symulacyjna	81

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 88

Piotr Hewelke, Elżbieta Żak-Rosiak: Transformacja gospodarcza a rynek pracy i edukacja	88
Joanna Żurawska: Opinie pracodawców o pracy Rejonowych Urzędów Pracy w woj. Opolskim	96

SYLWETKI WYBITNYCH ANDRAGOGÓW

Jubileusz 70-lecia urodzin Zbigniewa Kuźmińskiego	101
Kazimierz Wojciechowski – współtwórca teorii wychowania dorosłych w Polsce	103

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 108

CO WARTO PRZECZYTAĆ 113

Komentarz

Henryk Bednarczyk

Instytut Technologii Eksploatacji
w Radomiu

POWSZECHNE KSZTAŁCENIE USTAWICZNE – ODPOWIEDZIĄ NA WYZWANIE TERAŹNIEJSZOŚCI I PRZYSZŁOŚCI

Kształcenie, uczenie się w ciągu całego życia jako istotne potrzeby rozwoju jednostki i społeczeństwa towarzyszyły ciągle rozwojowi naszej cywilizacji. Jednak idea kształcenia ustawicznego może być wcielana w życie w nieporównanie większej skali dopiero od kilku dziesięcioleci. Idea powszechnego kształcenia ustawicznego została przedstawiona w słynnych raportach „Uczyć się, aby być”, „Uczyć się bez granic” i rozwinięta w koncepcji „uczącego się społeczeństwa” rozwiniętej w Białej Księdze Edukacji Wspólnoty Europejskiej opublikowanej w 1995 r. Już teraz, a tym bardziej w przyszłości rozwinięte społeczeństwa muszą umieć sprostać wyzwaniom, które niesie rozwój technicznej cywilizacji, technologii informacyjnych i globalizacja zjawisk i procesów. Sprostanie wyzwaniom teraźniejszości i przyszłości, jak wykazuje praktyka, jest możliwe poprzez rozwój powszechnego kształcenia ustawicznego na coraz wyższym poziomie edukacji. Kraje o wyższym poziomie skolaryzacji charakteryzują się zazwyczaj wyraźnie dłuższym okresem życia swoich obywateli i wyższym poziomem życia. Z kolei wydatki na edukację, w tym i kształcenie ustawiczne, zależą od zamożności państwa.

Rozwój nauki, techniki powoduje szybkie zmiany treści pracy w każdym zawodzie i na wszystkich stanowiskach pracy. W miarę dalszej automatyzacji i robotyzacji treści pracy zmieniają się o zadania wymuszające inicjatywę i umiejętności dostosowania się. Podstawową funkcją edukacji staje się społeczna integracja, rozwój osobowości, nauka niezależności, mobilności i kreatywności. Tak więc zadaniem kształcenia zawodowego staje się nie tylko zapewnienie wykształcenia bazowego, szerokoprofilowego i koniecznych, wypełnianych po mistrzowsku umiejętności, ale również uzyskanie metodycznych umiejętności, które pozwolą uczyć samego siebie. Nowe technologie informacyjne, środki multimedialne stwarzają niepowtarzalną szansę powszechności kształ-

cenia ustawicznego poprzez indywidualizację kształcenia i budowę elastycznych systemów kształcenia. Z kolei zapewnienie dostępu do usług edukacyjnych na wszystkich poziomach staje się jednym z mierników demokracji.

W bieżącym roku dokonuje się często podsumowań dokonań roku 1996 – jako roku edukacji i kształcenia ustawicznego. Miało to miejsce na V Kongresie Edukacji Dorosłych w Hamburgu 14-18 lipca 1997 r. (z którego przedstawimy cykl publikacji), częściowo również w naszym kraju na Sejmiku Oświaty Dorosłych – Jachranka, maj 1997 czy też na Inauguracji Roku Szkolnego Edukacji Dorosłych w Łodzi. Materiały towarzyszącej inauguracji sesji naukowej „Kształcenie ustawiczne czynnikiem postępu i demokracji” zamieszczamy w oddawanym do rąk Państwa numerze. Stanisław Kaczor pisze o realizacji idei kształcenia ustawicznego przez organizacje społeczne. Jest to m.in. nawiązanie do podsumowania dorobku Sejmiku Oświaty Dorosłych i europejskiej myśli edukacyjnej. Barbara Jagiełło zdaje sprawę z działalności TWP na rzecz samorządu terytorialnego. Kładzie przy tym nacisk na Europejską Kartę Samorządu Terytorialnego. Lucjan Turowski podjął temat dotyczący roli oświaty dorosłych w kształtowaniu indywidualnych cech jednostki ludzkiej. Zamieszczamy artykuł autorstwa Janusza Sztumskiego pt. „Od cywilizacji pracy do cywilizacji bezrobocia”. Być może stanie on się kanwą dyskusji bardziej pogłębionej na temat zjawiska bezrobocia. Zagadnieniu temu poświęca swoje rozważania Stanisław Suchy z Krajowego Urzędu Pracy. Pisze bowiem o szkoleniu bezrobotnych jako ważnym czynnikiem rozwoju i demokracji oświaty. Roman Patora opisuje doświadczenia pierwszych lat pracy Społecznej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi.

Inauguracji Roku Szkolnego Edukacji Dorosłych organizowanej przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Łodzi towarzyszy jubileusz 70-lecia urodzin Prezesa Stowarzyszenia Pana Zbigniewa Kuźmińskiego. Zamieszczając informacje o Jubilacie, przekazujemy najlepsze życzenia zdrowia i dalszej owocnej aktywności oraz wyrazy podziękowania i nadzieję na dalszą współpracę.

Kwartalnik w stałych działach zamieszcza interesujące informacje o edukacji niepełnosprawnych, problemach edukacji w zakładach karnych, nowoczesnych technologiach kształcenia, seminariach, konferencjach i wydawnictwach.

Wyrażamy nadzieję, że posiedzenie Rad Programowych Edukacji Dorosłych i Pedagogiki Pracy, które odbędzie się w Łodzi pozwoli na wypracowanie nowych inicjatyw służących poprawie jakości i atrakcyjności naszych czasopism.

* * *

Redakcja Edukacji Dorosłych uprzejmie informuje, że artykuł „**Założenia długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej**”, umieszczony w numerze 2(17)97 jest autorstwa Departamentu Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Kształcenie Ustawiczne Czynnikiem Postępu i Demokracji – Inauguracja Roku Szkolnego Edukacji Dorosłych 1997/1998

Janusz Gęsicki

Ministerstwo Edukacji Narodowej

USTAWICZNA EDUKACJA ZAWODOWA — SIEDEM PODSTAWOWYCH POJĘĆ

Na przełomie 1996 i 1997 roku Departament Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej opracował „Założenia długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej”. Dokument ten zawiera koncepcję nowego etapu reformy kształcenia zawodowego i ustawicznego. Nie stawiam sobie tutaj zadania polegającego na prezentacji tej koncepcji. Była ona publikowana na tych łamach¹. Moim celem jest omówienie podstawowych pojęć istotnych dla zrozumienia tej koncepcji. Są to pojęcia, które nazywają główne kierunki reformy, stanowią jej „rusztowanie kategorialne”. Omówienie ich tutaj będzie miało poza walorem poznawczym również walor propagandowy, w dobrym rozumieniu tego słowa. Przyczyni się do lepszego zrozumienia intencji autorów tej koncepcji.

Zanim do tego przejdę zatrzymam się krótko nad pewnym nieporozumieniem, które dotyczy określenia „ustawiczna edukacja zawodowa”. Określenie to spotkało się z krytyką wypływającą z dwóch środowisk.

Po pierwsze, reprezentanci szkolnictwa zawodowego wyrazili obawy, że jest to próba wyprowadzenia szkolnictwa zawodowego poza system szkolny. Oznaczałoby to, że przygotowanie zawodowe rozpoczynałoby się dopiero po zakończeniu edukacji

¹ Edukacja Dorosłych 1997 nr 2

szkolnej. Nie taki był zamiar autorów tej koncepcji. Wychodzi ona z założenia, że edukacja szkolna nie może już rościć sobie pretensji do nadawania ostatecznego kształtu zasobu wiedzy i umiejętności oraz kwalifikacji zawodowych jednostki. Szkoła zawodowa przygotowuje więc w zakresie umiejętności kluczowych, na bazie których możliwe jest doskonalenie zawodowe, doksztalcanie i rekwalifikacja. Ważną funkcją szkoły staje się więc uczenie uczenia się, kształtowanie umiejętności samodzielnego zdobywania informacji i ich przyswajania.

Po drugie, przedstawiciele edukacji dorosłych wyrażali obawy, czy autorzy koncepcji nie zamierzają ograniczać edukacji ustawicznej do kształcenia zawodowego. Opracowanie „Założeń długofalowej polityki edukacyjnej w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej” zbiegło się w czasie z opublikowaniem podstaw programowych kształcenia ogólnego. Proponowane mechanizmy funkcjonowania edukacji ustawicznej dotyczą również i tej sfery zadań oświatowych. Autorzy koncepcji skoncentrowali się jednak na kształceniu zawodowym, w którym proponują nową ścieżkę dochodzenia do programów nauczania, inną od przyjętej w kształceniu ogólnym.

W kontekście tych dwóch wątpliwości warto zwrócić uwagę, że proponowane rozwiązania zmierzają do zatarcia granicy między formami szkolnymi i pozaszkolnymi, między kształceniem młodzieży i dorosłych w edukacji zawodowej. Ważny jest efekt kształcenia — kwalifikacje zawodowe, niezależnie od drogi edukacji, jaką dochodzą do nich poszczególne jednostki.

Po wyjaśnieniu tych wątpliwości przechodzę więc do krótkiego przybliżenia pojęć istotnych dla zrozumienia intencji autorów omawianej koncepcji. Są to:

- rozwojowa funkcja edukacji dorosłych,
- elastyczność kształcenia,
- kontrola jakości kształcenia,
- standardy kwalifikacji zawodowych,
- modułowe programy kształcenia,
- społeczni partnerzy edukacji,
- szkoły i placówki podażowe i popytowe.

Rozwojowa funkcja edukacji dorosłych

Popularne powiedzenie, że człowiek uczy się przez całe życie nabiera wspólnie zupełnie nowego sensu. Tradycyjny system kształcenia zakładał, że decyzję o wyborze zawodu człowiek podejmuje jednorazowo, że szkoła przygotowuje „gotowego” pracownika oraz że istnieje ograniczona liczba zawodów wymagających znacznego zasobu wiedzy i umiejętności.

Rozwój wiedzy i technologii powoduje, że wiadomości zdobyte w szkole szybko „starzeją się”. W związku z tym utrzymanie odpowiedniego poziomu kwalifikacji zawodowych lub ich, często niezbędną, zmianą, wymagają ciągłego uzupełniania wiedzy. Dyplom ukończenia szkoły „starzeje się” szybciej niż jego posiadacz, który musi w związku z tym systematycznie „odmładzać się”, uzupełniając swoje wykształcenie.

O ile więc do niedawna kształcenie dorosłych było nastawione na pomoc w nadrobieniu zaległości edukacyjnych jednostkom, które w „normalnym trybie” nie ukończyły szkoły, o tyle teraz chodzi o umożliwienie dalszego kształcenia. W tym pierwszym przypadku dominowała kompensacyjna (wyrównawcza) funkcja edukacji dorosłych. W tym drugim zaś – funkcja rozwojowa polegająca na towarzyszeniu karierze zawodowej, na stymulowaniu rozwoju zawodowego.

Elastyczność kształcenia

Nowej funkcji edukacji dorosłych muszą odpowiadać nowe formy jej organizacji. Przy czym dotyczy to również szkolnictwa „młodzieżowego”. Albowiem jak już sygnalizowałem, niezbędne jest zatarcie granicy między systemem szkolnym i pozaszkolnym w kształceniu zawodowym.

Sprzyjać temu będą:

- zróżnicowanie ofert edukacyjnych,
- indywidualizacja ścieżek edukacyjnych człowieka.

System edukacji powinien umożliwiać nie tylko osiąganie różnych celów, w zależności od aspiracji człowieka, ale osiąganie tych samych celów różnymi drogami, metodami i w różnym czasie.

Obok form szkolnych równolegle powinny więc rozwijać się pozaszkolne formy zdobywania wiedzy i kształtowania umiejętności – przy zachowaniu drożności pionowej i poziomej. Aby człowiek mógł mieć rzeczywisty wybór drogi uzyskiwania wykształcenia na określonym poziomie – poprzez uczęszczanie do szkoły lub udział w określonej formie edukacji pozaszkolnej (np. edukacji niestacjonarnej) – drogi te powinny być traktowane równoważnie w systemie edukacji. Oznaczałoby to, że w trakcie procesu edukacyjnego można by przejść z jednej formy do drugiej, jeśli istnieje taka potrzeba, że dokumenty poświadczające ich ukończenie miałyby taką samą rangę.

Kontrola jakości kształcenia

Elastyczność kształcenia zawodowego, przenikanie się form szkolnych i pozaszkolnych, edukacji młodzieży i dorosłych – wymagają skutecznych mechanizmów kontroli jakości kształcenia. Takim mechanizmem proponowanym w omawianej koncepcji jest wprowadzenie niezależnych komisji egzaminacyjnych sprawdzających stopień przygotowania zawodowego absolwentów zarówno kształcących się w szkołach, jak i w formach pozaszkolnych.

Takie rozwiązanie zgodne jest z ideą, w myśl której oceny dokonuje ktoś inny niż ten, który kształci. Jest to rozwiązanie podobne do przyjętego w ustawie o systemie oświaty, która oddziela organy prowadzące szkoły i placówki od organów sprawujących nadzór pedagogiczny. Analogicznie w kształceniu zawodowym – oddzieleniu będą podlegały instytucje kształcące od instytucji egzaminujących i nadających tytuły zawodowe.

Takie rozwiązanie nie zwalnia oczywiście szkół i placówek od opracowywania wewnętrznych systemów oceniania. Zewnętrzna ocena egzaminacyjna wieńczy proces kształcenia. Sam zaś proces wymaga ustawicznej kontroli, która informuje nauczycieli oraz uczniów i słuchaczy o postępach w kształceniu. Pozwala to na korekty nauczania, tak aby pomyślnie przygotować się do końcowych egzaminów.

Zewnętrzna kontrola jakości wymusza więc podniesienie poziomu samego procesu kształcenia i stymuluje powstawanie wewnętrznych systemów kontroli jakości.

Standardy kwalifikacji zawodowych

Skuteczna kontrola jakości kształcenia poprzez niezależne komisje egzaminacyjne wymaga opracowania wystandaryzowanych kryteriów ocen. Nie może być bowiem tak, że i nauczający, i uczący się nie wiedzą, do czego zmierzają, jaka wiedza i umiejętności mają być na wyjściu procesu kształcenia.

Kluczem do określenia tych wymagań są standardy kwalifikacji zawodowych.

W prezentowanej tutaj koncepcji standardy kwalifikacji zawodowych to zbiór norm określających kwalifikacje zawodowe na danym poziomie kompetencji zawodowych. Kwalifikacje zawodowe zaś to zbiór umiejętności potrzebnych do wykonania zadań zawodowych dla danego stanowiska pracy, zawodu lub specjalności zawodowej.

Ze standardów kwalifikacji zawodowych wynikają wymagania egzaminacyjne, które przyjmują postać zestawów sprawdzianów teoretycznych i praktycznych, przygotowanych w celu sprawdzenia kwalifikacji zawodowych absolwenta na danym poziomie kompetencji zawodowych.

Takie podejście pozwala na przeprowadzenie co roku innych egzaminów kwalifikacyjnych dla tych samych standardów kwalifikacji zawodowych.

Autorzy koncepcji przewidują, że standardy kwalifikacji zawodowych powinny stopniowo zastępować w kształceniu zawodowym obowiązujące obecnie podstawy programowe. Pozwoli to na ujednoczenie wymagań nie tylko w kraju, ale także w stosunku do innych krajów europejskich. Pozwoli to w rezultacie na swobodny przepływ siły roboczej, a nawet szerzej – ludności w ramach naszego kontynentu.

Należy przy tym zaznaczyć, że obecnie nie ma ujednoczonych standardów kwalifikacji zawodowych w Unii Europejskiej. W wielu krajach jednak trwają prace nad ich opracowaniem i wprowadzeniem w życie. Nasze zamierzenia w tym zakresie będzie więc można dopasować do standardów europejskich, jeśli takie zostaną przyjęte.

Modułowe programy kształcenia

Wspomniana wcześniej elastyczność kształcenia, możliwość przechodzenia z form szkolnych do pozaszkolnych i z powrotem zależy nie tylko od organizacji systemu edukacyjnego. Ważnym warunkiem jest specyficzna budowa programów nauczania, którą nazywamy budową modułową.

Polega to na tym, że kształcenie poszczególnych umiejętności składających się na standard kwalifikacji w danym zawodzie stanowi odrębną jednostkę programową. Nabywanie kwalifikacji polega więc na swoistym „kolekcjonowaniu” modułów. Na zaliczaniu modułów polega również poszerzanie kompetencji zawodowych lub stopniowa zmiana zawodu. Kształcenie modułowe można porównać do budowania różnych konstrukcji z klocków lego – każdy klocek ma określoną funkcję, ale to konstruktor decyduje o tym, jaki będzie ostateczny kształt budowli.

W tym miejscu niezbędne jest jednak pewne zastrzeżenie. Autorzy koncepcji nie przewidują, aby programy o budowie modułowej wyparły całkowicie tradycyjne linearne programy nauczania. W kształceniu szkolnym niezbędna jest pewna systematyczność, którą gwarantują tradycyjne programy. Ukończenie szkoły może oznaczać, że absolwent zaliczył określone moduły i na tej podstawie będzie mógł modelować swoje kwalifikacje.

Spółeczni partnerzy edukacji

Zaproponowany tutaj tryb kształcenia wymaga, aby standard kwalifikacji zawodowych, programy nauczania oraz kryteria wymagań egzaminacyjnych powstawały w trójkącie: pracodawcy oraz stowarzyszenia zawodowe – naukowcy – nauczyciele. Zadaniem pracodawców i stowarzyszeń byłoby określanie zapotrzebowania na poszczególne zawody i wymagane w nich kwalifikacje (umiejętności). Naukowcy na podstawie badań zawodoznawczych, których *notabene* współcześnie w naszym kraju się nie prowadzi, określiliby standardy kwalifikacyjne, inspirowaliby modele zawodów. Nauczyciele natomiast przekładaliby to na język programów kształcenia i opracowywaliby obudowę metodyczną.

Pracodawcy oraz stowarzyszenia zawodowe odgrywać będą istotną rolę w pracach niezależnych komisji egzaminacyjnych. W ten sposób odbiorcy „produkcji” instytucji edukacyjnych sprawować będą kontrolę nad jakością usług w tej sferze.

Widać więc, że bez społecznych partnerów nie jest możliwe opracowanie i wprowadzenie w życie skutecznych mechanizmów regulujących funkcjonowanie ustawicznej edukacji zawodowej.

Szkoły i placówki podażowe i popytowe

Ważnym elementem proponowanej koncepcji jest próba określenia finansowych zadań państwa oraz ustalenia na tym tle zakresu wolnego rynku usług edukacyjnych.

Generalnie usługi w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej podlegać powinny prawom gry rynkowej. Każda jednostka lub instytucja (np. pracodawca) powinna mieć możliwość zakupu usługi edukacyjnej, która jest jej potrzebna. W tym sensie każdy typ szkoły i placówki może mieć charakter popytowy, czyli odpowiadający na zapotrzebowanie rynku. Organizowanie usług edukacyjnych o charakterze popytowym to kolejne ważne zadanie społecznych partnerów edukacji.

Istnieje jednak pewna grupa ustabilizowanych zawodów związanych ze strategicznymi interesami gospodarki, kultury oraz szeroko rozumianej polityki społecznej państwa. Nowa Konstytucja nakłada na każdego obowiązek kształcenia do osiemnastego roku życia. Realizacja tego obowiązku musi być gwarantowana przez państwo, również od strony finansowej. Wreszcie jednym z założeń systemu edukacji jest jego dostępność i drożność, którą również gwarantować musi państwo. Te założenia legły u podstaw wydzielenia szkół i placówek popytowych, które finansowane byłyby z budżetu państwa. Finansowanie to byłoby realizowane głównie poprzez prowadzenie odpowiednich szkół i placówek przez organy administracji rządowej lub samorządowej. Mogłoby jednak polegać również na wykupie stosownych usług od organizatorów świadczących je na zasadach popytowych, podobnie jak to ma miejsce na przykład obecnie z finansowaniem z funduszu pracy szkoleń dla bezrobotnych lub zagrożonych bezrobociem.

Szkoły i placówki popytowe byłyby też swoistym poletkiem doświadczalnym dla wszelkich innowacji w ustawicznej edukacji zawodowej. To tam mogłyby się pojawiać: kształcenie w nowych zawodach, nowe programy lub rozwiązania metodyczne. W ten sposób zweryfikowane innowacje trafiałyby do szkół i placówek popytowych, które unikałyby ryzyka nie trafionych nowości.

Podsumowanie

Przedstawiłem tutaj podstawowe pojęcia, na których opiera się koncepcja ustawicznej edukacji zawodowej. Mam nadzieję, że udało mi się stworzyć nie tylko słownik zawierający wybór pewnych haseł. Starłem się pokazać, jak te terminy funkcjonują w całej koncepcji, jak są ze sobą powiązane. Dlatego kolejność ich prezentacji nie była przypadkowa, chodziło bowiem o ukazanie wzajemnych powiązań poszczególnych założeń ustawicznej edukacji zawodowej.

Stanisław Kaczor

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

REALIZACJA IDEI KSZTAŁCENIA USTAWICZNEGO PRZEZ ORGANIZACJE SPOŁECZNE

Wprowadzenie

Inauguracja roku oświaty dorosłych pod hasłem „Kształcenie ustawiczne czynnikiem postępu i demokracji” sprzyja zastanowieniu się nad rozwojem idei edukacji permanentnej i jej realizacją w ostatnich latach.

Budujemy w Polsce społeczeństwo demokratyczne nie bez trudności. Korzystanie z praw i wypełnianie obowiązków wymaga ciągłego uczenia się, poznawania i sprawdzania w praktyce wielu doświadczeń innych krajów. Nie wszystkie z nich mogą sprawdzić się w Polsce, ponieważ każdy kraj ma swoją historię, uwarunkowania społeczno-ekonomiczne, kulturowe i inne. Potrzeba zatem wysiłku na rzecz ustosunkowania się do dorobku innych i twórczego z niego korzystania.

Rozwój idei kształcenia ustawicznego w ostatnim ćwierćwieczu

Niezapomnianym wydarzeniem dla idei kształcenia ustawicznego i jej rozwoju było ukazanie się raportu UNESCO opracowanego w 1972 roku przez zespół ekspertów z wielu krajów świata pod przewodnictwem Edgara Faure'a. Stąd często w skrócie mówi się o raporcie Faure'a, nawet bez wymieniania tytułu: „Uczyć się, aby być”.

Ten okres od 1972 roku można podzielić na dwie części: pierwszą, gdy świat był podzielony i trwała zimna wojna, i drugą, w której następują zbliżenia i jednoczenie się narodów.

Jednakże nawet w świecie podzielonym takie organizacje międzynarodowe, jak ONZ i jego agendy, w tym szczególnie UNESCO, umożliwiały porozumiewanie się w wielu sprawach. Do tych zaliczamy: naukę, oświatę i kulturę. Wyodrębniły się organizacje regionalne, które podejmowały badania nad kształceniem ustawicznym i jego konsekwencjami. Dla Polski takim ważnym wydarzeniem był udział w latach 1975-1977 Instytutu Kształcenia Zawodowego w badaniach międzynarodowych, organizowanych przez UNESCO nad aspektami realizacji idei edukacji ustawicznej. Brały w tych badaniach udział: Republika Federalna Niemiec, Francja, Wielka Brytania, Szwecja, Polska¹ i Meksyk. Badanie te umożliwiły dostęp do literatury światowej, do

¹ Jako przedstawiciel Instytutu Kształcenia Zawodowego miałem zaszczyt kierować tymi badaniami na terenie Polski, a także to brać udział w spotkaniach z koordynatorem prof. Marcelem Davidem z Sorbony I Panteon.

kontaktów bezpośrednich z badaczami z krajów zachodnich oraz do tworzenia warunków dla przenikania idei kształcenia ustawicznego w szerokim tego słowa znaczeniu.

W latach osiemdziesiątych nastąpiło wyraźne zainteresowanie w Polsce ideami kształcenia ustawicznego. Złożyły się na to przede wszystkim trzy konferencje europejskie o tej tematyce organizowane przez Instytut Kształcenia Zawodowego pod egidą UNESCO.

Wcześniej nawiązane kontakty z UNESCO wykazanie się kompetencjami przez wielu polskich naukowców spowodowało przyjazne ustosunkowanie się licznych pracowników tej organizacji dla tych poczynań w Polsce, które odnosiły się do edukacji ustawicznej, ze szczególnym uwzględnieniem dorosłych. Warto wymienić przynajmniej dwie osoby: Paula Bertelsena, ówczesnego szefa departamentu oświaty dorosłych UNESCO oraz Ettore Gelpiego, szefa departamentu edukacji ustawicznej. Do dziś zresztą (już na emeryturze) bardzo chętnie wspierają działania w Polsce w ramach UNESCO.

Czym się charakteryzuje rozwój idei kształcenia ustawicznego po 1989 roku, a więc w warunkach zbliżania i jednoczenia?

Wydaje się, że na pierwszym miejscu należy wymienić ukazywanie wielkiego wpływu edukacji na wszystkie sfery życia: ekonomicznego, społecznego, politycznego, kulturalnego. Na procesy demokratyczne, na ekumenizm itd.

Z przeświadczenia o wielkim znaczeniu poziomu wykształcenia społeczeństw dla życia jednostek i grup społecznych wynikają rozliczne działania na rzecz ulepszania, reformowania systemów oświatowych. Wystarczy wspomnieć czasopisma wydawane przez Międzynarodowe Biuro Oświaty w Genewie lub *Le Magazin* wydawany przez Unię Europejską, aby przekonać się o ilości i jakości działań ulepszających systemy edukacyjne w wielu krajach. Jednocześnie dostrzega się istniejącą w świecie plagę analfabetyzmu. I to nie tylko w krajach tzw. Trzeciego Świata, ale nawet w krajach europejskich. Specyficznym zjawiskiem jest analfabetyzm funkcjonalny oraz trudności w komunikowaniu się między ludźmi, na skutek nierozumienia wielu podstawowych komunikatów nadawanych przez środki masowej informacji.

Na czoło wysuwają się zadania wokół „społeczeństwa poznawczego”, a w ślad za tym w zakresie „społeczeństwa informacyjnego”.

„Społeczeństwo poznawcze” jest hasłem wywoławczym dla działań całego systemu kształcenia ustawicznego. Jednakże punkt ciężkości wydaje się odnosić do oświaty dorosłych. Przyczyną tego są szybkie zmiany w technologiach produkcji, w organizacji działań ludzkich oraz w tym wszystkim, co wiąże się z ekologią. Ludzie dorośli, a jednocześnie zobligowani do pracy jeszcze przez wiele lat, muszą uczyć się, zmieniać zawody i specjalizacje, aby utrzymać się na rynku pracy.

Idea kształcenia ustawicznego dorosłych odnosi się nie tylko do sfery pracy, ale w nie mniejszym stopniu do orientacji w świecie wartości, bez których sens życia jest wątpliwy.

W warunkach polskich również obserwujemy rozwój idei kształcenia ustawicznego, chociaż nierównomierny w poszczególnych dziedzinach. Wzrasta mimo trudności

przekonanie, że bez kształcenia się wszystkich ludzi niemożliwe będą świadome procesy włączania się Polski w życie europejskie i światowe. Jednym z ważniejszych zadań w tym zakresie jest opanowanie języków obcych, a przede wszystkim języka angielskiego. To zaś nakłada na cały system szkolny i pozaszkolny obowiązek podniesienia na wyższy poziom opanowania języka ojczystego.

Realizacja idei kształcenia ustawicznego

Ukazanie się w 1995 roku „Białej księgi” wydanej przez Komisję Europejską (*Livre blanc. Enseigner et apprendre. Vers la société cognitive*) oraz Raportu pt. *Dokonania Europy przez wychowanie i kształcenie*, opracowanego przez grupę uczonych pod przewodnictwem prof. Jean-Louis Reiffersa (*Rapport. Accomplir l'Europe par l'éducation et la formation. Groupe de réflexion sur l'éducation et la formation*) spowodowało możliwość zapoznania się z głównymi ideami edukacyjnymi, nad którymi pracuje się od wielu lat w Unii Europejskiej.

Na czoło tych zagadnień wysuwają się trzy hasła. Pierwsze dotyczy społeczeństwa poznawczego. Drugie – społeczeństwa informacyjnego i komunikacyjnego, a w związku z tym problemów technologii informatycznych. Trzecie wreszcie – uczenia się przez całe „długie życie”.

W odniesieniu do społeczeństwa poznawczego, jak wykazują obserwacje, nie ma dziedziny życia, która nie podlega zmianom. W związku z tym nie ma człowieka, który może powiedzieć, że wie wszystko i jest przygotowany wystarczająco do rozwiązywania problemów, z którymi się styka, a szczególnie z tymi, z którymi zetknie się w przyszłości. Dotyczy to życia zawodowego, społecznego, politycznego, uczestnictwa w kulturze, sterowaniu własnym losem itd. Na szczególne podkreślenie zasługują kwestie życia rodzinnego, ponieważ wiążą się z wychowaniem najmłodszej generacji narodu, jak też przygotowania do końcowej fazy życia w tzw. „trzecim wieku”. Godność człowieka jest bowiem w społeczeństwie demokratycznym jedną z naczelnych wartości.

Poznawanie życia innych narodów i grup społecznych, uczenie się tolerancji dla inności, uczenie się współżycia w różnych warunkach, wrażliwości na sytuację innych jest niezbędne dla narodu, jak też w układach międzynarodowych. Te ostatnie coraz bardziej wdzierają się w życie wielu ludzi, podczas zmiany miejsca pracy, ale także podczas wypoczynku, turystyki itp.

Hasło społeczeństwa poznawczego łączy się nie tylko ze stroną faktograficzną, ale również z emocjonalną. Udowodniono bowiem wystarczająco ważność i niezbędność uczenia się przez badanie, ale i przez przeżywanie (np. W. Okoń – *Wielostronne uczenie się*). Do tego trzeba koniecznie dodać zagadnienie motywacji do uczenia się, do poznania świata, do zaspokajania ciekawości.

Nawoływanie do tworzenia społeczeństwa informacyjnego łączy się z komunikowaniem się ludzi. W licznych opracowaniach znawców zagadnienia (np. Umberto Eco) dostrzega się niebezpieczeństwo zagrożeń dla komunikacji między ludźmi przez różne „szumy informacyjne”.

Z badań przeprowadzonych w Polsce m.in. przez Uniwersytet Jagielloński na temat trudności w rozumieniu komunikatów nadawanych w środkach masowego przekazu wynika, że dotyczy to znacznego odsetka ludzi dorosłych.

Zatem społeczeństwo informacyjne to nie takie, które jedynie docenia ilość informacji, ale być może takie, które przykłada większe znaczenie dla ich rozumienia i wykorzystywania w codziennym życiu.

Zasygnalizowanie tych dwóch haseł, obszarów dociekań, upoważnia do postawienia wyzwania trzeciego, a mianowicie o konieczności uczenia się przez całe życie. Powracamy w innym nieco ujęciu do uzasadnienia tego problemu. Czy jest celowe ciągle powracanie do przypominania o ważności idei kształcenia ustawicznego w praktyce, czy nie jest ono wystarczająco doceniane? Wydaje się, że jest konieczne, ponieważ nie zaistniało ono wystarczająco w praktyce.

Niewystarczający postęp obserwuje się w środowiskach wiejskich i małomiasteczkowych. Tam najbardziej potrzebna jest wiedza i umiejętności dla radzenia sobie w walce z bezrobociem, w zmianach zajęcia, w przeciwstawianiu się patologiom itp. Bez wiedzy, bez świadomości wyzwań najbliższych lat, bez przyjęcia ich za własne, trudno będzie o uznanie we wspólnocie europejskiej, jak też w układach we własnym kraju.

Sprzyjającymi czynnikami dla realizacji idei kształcenia ustawicznego są związki z Unią Europejską w ramach stowarzyszenia z nią Polski, a także możliwości korzystania przez nasz kraj z pomocy organizacji międzynarodowych szczególnie UNESCO. Jest przy tym dość dziwne, że w porównaniu z latami poprzednimi, nie zauważa się działań Polskiego Komitetu ds. UNESCO i Komisji Oświaty UNESCO, która kiedyś pracowała w Ministerstwie Edukacji Narodowej. Może warto tej sprawie przyjrzeć się i nadać tym instytucjom taką rangę, a przez to zadania, aby pomagały państwu i organizacjom pozarządowym w wypełnianiu funkcji edukacyjnych.

Organizacje społeczne w realizacji idei kształcenia ustawicznego

Organizacje społeczne nie zwalniają z funkcji oświatowych państwa, jak też instytucji gospodarczych. Obowiązkiem konstytucyjnym państwa jest zapewniać warunki jednakowego dostępu do edukacji wszystkim obywatelom. Następnie każdy według swoich chęci i możliwości powinien starać się uzyskiwać wykształcenie i doskonalić się przez całe życie.

Gospodarka, a więc pracodawcy, świadomi, że jakość produkcji i usługi zależy w znacznym stopniu od poziomu kwalifikacji pracowników oraz ich świadomości procesów zachodzących w pracy, nie mogą uchylić się od stworzenia warunków dla uczestniczenia wszystkich w procesach kształcenia ustawicznego. Doświadczenia wielu krajów, a szczególnie Francji z jej ustawami z 1971 i 1973 roku o obowiązkowych świadczeniach zakładów pracy na doskonalenie pracowników, wykazały niezbicie celowość i opłacalność takiej praktyki.

Tam, gdzie funkcje państwa i gospodarki nie zaspokajają potrzeb jednostek i grup społecznych, istotną rolę do spełnienia mają społeczne organizacje oświatowe. Mogą

one reagować stosunkowo szybko na powstawanie nowych zawodów i specjalności, odpowiadać na potrzeby w różnych kręgach społecznych, nawet bardzo nielicznych, i zmieniać profile edukacyjne.

Organizacje społeczne pozarządowe mogą prowadzić specyficzną działalność oświatową, związaną nie tylko ze zdobywaniem czy zmianom zawodu. Mamy tu na uwadze tworzenie warunków, przez proponowanie treści i metod uczenia się zbliżających ludzi ponad interesami poszczególnych ugrupowań politycznych.

Organizacje społeczne w działalności oświatowej mogą tworzyć najważniejsze ich zdaniem priorytety treściowe, gwarantujące osiągnięcie podstawowych celów. Podobnie ma się z formami. Będąc niezależnymi w stosunku do instytucji państwowych powinny jednak zmierzać do osiągnięcia standardów wymaganych przez prawo oświatowe w państwie.

Ważnym elementem realizacji idei kształcenia ustawicznego przez organizacje społeczne jest prowadzenie eksperymentów w szkołach i formach pozaszkolnych. Istnieją tu bowiem sprzyjające warunki formalne. Trzeba jednak pamiętać, że każdy eksperyment wiąże się z kosztami. Głównie dlatego, że musi być przeprowadzony zgodnie z normami naukowymi, opisany i opublikowany, aby mógł być powtórzony w innych szkołach lub formach pozaszkolnych. Prowadzenie takich eksperymentów sprzyjać może podnoszeniu kwalifikacji formalnych i rzeczywistych kadry pedagogicznej.

Doświadczenia wielu krajów, które przeprowadziły udane reformy systemów oświatowych, np. Szwecji, wskazują na to, że nie może być w nich nieuzasadnionego pośpiechu oraz że trzeba koniecznie dla idei reformy pozyskać nauczycieli. W warunkach polskich wiele wskazuje na to, że jak słusznie zauważył Komitet Ekspertów ds. Edukacji Narodowej pracujący w latach 1987-1989 pod kierownictwem Czesława Kupisiewicza, reforma systemu edukacyjnego będzie mogła być przeprowadzona systemem klinowym, mozaikowym, według zasady dostrzegania warunków na określonym terenie. To zaś wymaga wspomnianych licznych prób eksperymentalnych i świadomości nauczycieli, którzy przekonują się o korzyściach osobistych i społecznych wynikających z przemian.

Dlatego organizacje społeczne w swoich szkołach powinny inicjować nie znane dotychczas rozwiązania organizacyjne, w zakresie treści, metod i form.

Takie wydarzenia, jak dni, w których dokonuje się otwarcia roku oświaty dorosłych powinny być okazją do głębszych refleksji i analiz tego, co już zrobiono. I wówczas możliwe będzie wytyczanie zadań na najbliższą przyszłość.

Roman Patora

Spoleczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości
i Zarządzania SOP w Łodzi

SPOŁECZNA WYŻSZA SZKOŁA PRZEDSIĘBIORCZOŚCI I ZARZĄDZANIA W ŁODZI

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Łodzi powstało w 1988 r. Jest organizacją *non profit* – to znaczy, że środki uzyskane w wyniku prowadzenia działalności gospodarczej: m.in. organizacji giełdy wyrobów warsztatów szkolnych, organizacji konferencji metodycznych, badań sondażowych działalności szkół, działalności wydawniczej przeznaczone są w całości na cele statutowe.

W 1992 r. zorganizowaliśmy Społeczne Policealne Studium Ekonomiczne „Business College”, przygotowujące słuchaczy (przede wszystkim praktycznie) do prowadzenia działalności gospodarczej lub pracy w nowoczesnej firmie. W następnych latach powstały kolejne szkoły policealne: Społeczne Policealne Studium Optyczne o specjalności optyka okularowa, w którym słuchacze uzyskują zawód optyka oraz wiadomości i umiejętności z zakresu kierowania firmą optyczną i Społeczne Policealne Studium Odzieżowe o specjalności projektowania odzieży. Absolwenci tych szkół uzyskują zawody poszukiwane obecnie na rynku pracy. Środki uzyskane w wyniku prowadzenia tych działań zostały przeznaczone na utworzenie szkoły wyższej.

Spoleczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi, kierunek zarządzanie i marketing, istnieje dwa i pół roku.

Ważną funkcją uczelni jest podnoszenie poziomu intelektualnego społeczeństwa, mierzonego m.in. liczbą studentów wyższych uczelni, wynikami (poziomem) kształcenia, sukcesami zawodowymi absolwentów itp.

W celu prawidłowego realizowania tej funkcji powołano Radę Uczelni, którą kieruje prof. zw. dr hab. Władysław Welfe oraz 6 katedr, których kierownikami są:

- prof. zw. dr hab. Jerzy Kortan – katedra zarządzania,
- prof. zw. dr hab. Lucja Tomaszewicz – katedra statystyki i ekonometrii,
- prof. dr hab. Mirosław Wypych – katedra finansów,
- prof. zw. dr hab. Alicja Jarugowa – katedra rachunkowości,
- prof. dr hab. Arnold Pabian – katedra marketingu,
- prof. dr hab. Walentyna Kwiatkowska – katedra ekonomii.

Ponadto w skład uczelni wchodzi zespół informatyki oraz zespół języków obcych. Prof. zw. dr hab. Lucja Tomaszewicz, delegowana przez naszą uczelnię, została wybrana do Rady Głównej Szkolnictwa Wyższego jako jedyny przedstawiciel uczelni niepaństwowej. W katedrach i zespołach nauczyciele akademicy zajmują się działalnością badawczą, wydawniczą i dydaktyczną uczelni, opracowują w układzie moduło-

wym programy kształcenia dla studiów magisterskich i licencjackich, stacjonarnych, wieczorowych i zaocznych.

Pod kierunkiem prof. dr. hab. Jana Szczepańskiego prowadzimy badania motywacji studentów do nauki, cech psychicznych, społecznych charakteryzujących studentów i absolwentów tej uczelni.

Z porównania wyników badań motywacji do nauki studentów rozpoczynających, a następnie kończących uczelnię wynika, że w trakcie kształcenia studenci częściej niż poprzednio kierują się motywami natury intelektualnej i zawodowej często związanymi z wykonywaną pracą (studenci studiów dziennych, którzy podjęli pracę, rozpoczynają zajęcia o godzinie 14.45), a rzadziej z innymi motywami wynikającymi na przykład z chęci odroczenia służby wojskowej, uzyskania renty po rodzicach i innych przyczyn.

Badanie przydatności kształcenia studentów Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi prowadzimy na trzech poziomach.

Pierwszy poziom to cechy i zachowania dobrych studentów odpowiadające wyobrażeniom kadry kształcącej w uczelni. Dobry student, według tych wyobrażeń, dobrze zdaje egzaminy, pisze dobre prace seminaryjne, zachowuje się zgodnie z wzorami dobrego ucznia, tj. tak, jak to określa ślubowanie, składane w deklaracji immatrykulacyjnej.

Profesorowie, adiunkci, asystenci przyjmują, że dobry student będzie także dobrym pracownikiem. Dobrze wykształcony i wychowany student jest także dobrym absolwentem. Miarą dobrego absolwenta jest poziom opanowania wiedzy naukowej, metod naukowego myślenia, badania rzeczywistości, która będzie materiały zawodowego działania absolwenta. Dobry absolwent jest „skutkiem” dobrego wykształcenia studenta. Absolwent studiów dziennych jest produktem kształcenia, atmosfery kulturowej uczelni, atmosfery moralnej, społecznej i politycznej. Osobowość absolwenta, jego oczekiwania i nadzieje, jego wyobrażenia o społeczeństwie, o funkcjonowaniu gospodarki, a przede wszystkim przedsiębiorstw, będą wpływały na proces „wchodzenia do przedsiębiorstwa” i formowania się „dobrego pracownika”. Dobry student, dobry absolwent i dobry pracownik, to trzy różne poziomy przydatności kształcenia studentów¹.

Społeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi podejmuje działalność wydawniczą. W 1996 r. wydaliśmy podręcznik finansów prof. dr. hab. Mirosława Wypycha, a w najbliższym czasie wydamy podręcznik zarządzania przedsiębiorstwem prof. zw. dr. hab. Jerzego Kortana.

Uczelnia nasza jest jednym z współwydawców „Pedagogiki Pracy”, „Edukacji Dorosłych”. W sierpniu b.r. wydamy pierwszy numer kwartalnika Zeszytów Naukowych Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi. Planujemy wydanie kolejnych podręczników, skryptów i innych pozycji wydawniczych.

Podobnie jak inne uczelnie, nasza szkoła wyższa spełnia funkcję integracyjną. Funkcja ta realizowana jest w odniesieniu do:

¹ Badanie to jest częścią większej całości, którą będzie stanowiła rozprawa monograficzna dotycząca kształcenia w naszej uczelni.

- skupionych w uczelni studentów i nauczycieli akademickich,
- instytucji i organizacji oświatowych współdziałających z uczelnią, takich jak wyższe uczelnie z kraju i zagranicy, Wojewódzkie Centrum Kształcenia Praktycznego, Kuratorium Oświaty i Wychowania, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr Kierowniczych w Warszawie, Fundacja Edukacji Przedsiębiorczości, Fundacja Współpracy Niemiecko-Polskiej i inne,
- grup, instytucji i osób widzących w naszej uczelni ważną placówkę oświatową, kształcąca kadry dla nowoczesnych firm, przygotowującą do prowadzenia działalności gospodarczej, zaspokajającą ambicje oświatowe studentów, ich rodziców i szerszego środowiska, znaczącą w życiu społeczno-kulturalnym.

Podstawę integracji nauczycieli i studentów stanowią przede wszystkim zgodne ze statutem i programem kształcenia: wiedza i umiejętności praktyczne przydatne w pracy zawodowej, metody kształcenia rozwijające zdolności do działań twórczych.

Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi wspólnie z Uniwersytetem Łódzkim organizowała międzynarodową konferencję naukową w dniu 23 września 1996 r. Z udziałem profesorów z Niemiec na temat: „Profile kształcenia w zakresie przedsiębiorczości i zarządzania małymi firmami”.

Ponadto uczelnia nasza ściśle współpracuje z dziekanem Wydziału Zarządzania Uniwersytetu Łódzkiego prof. dr. hab. Bogdanem Gregorem w sprawach dotyczących programowania kształcenia, badań naukowych itp.

W ramach realizacji funkcji integracyjnej współpracujemy z uczelniami zagranicznymi. Wspólnie z prof. dr. Jozsefem Katusem z Uniwersytetu w Lejeden (Holandia) opracowaliśmy program komunikacji w zarządzaniu, a z Uniwersytetem w Presow – program organizacji turystyki. Obecnie opracowujemy umowy dotyczące współpracy z uczelniami w Linzu (Austria) i Bochum (Niemcy). Umowy te mają doprowadzić do takiej integracji, żeby nasza szkoła wyższa miała prawo wydawać dyplomy ukończenia studiów magisterskich uczelni austriackiej i niemieckiej.

Ponadto wspólnie z Wojewódzkim Centrum Kształcenia Praktycznego w Łodzi tworzymy pracownię przedsiębiorczości oraz modułowe programy kształcenia.

Fundacja Edukacji Przedsiębiorczości przyznaje stypendia najlepszym studentom, a nasza uczelnia jest punktem konsultacyjnym dla konkursu „Moja szkoła szkołą przedsiębiorczości” organizowanego przez tę Fundację.

Z instytucjami takimi jak: Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr Kierowniczych w Warszawie, Fundacja Współpracy Niemiecko-Polskiej współpracujemy organizując konferencje międzynarodowe. W dniach od 22 do 26 września 1997 r. uczelnia nasza organizuje międzynarodową konferencję naukową na temat: „Nowoczesne tendencje w nauce i praktyce zarządzania przedsiębiorstwem”, w której poza wybitnymi naukowcami z kraju będzie uczestniczyło 23 profesorów z Niemiec, Austrii i Szwajcarii. Materiały pokonferencyjne wydajemy w naszym biuletynie.

Współpraca naszej uczelni z wieloma instytucjami przyczynia się do tworzenia nowych specjalności i szerokiego zaspokajania potrzeby w zakresie kształcenia. Uczest-

nieczymy więc w kształtowaniu struktury społecznej. Proces ten wyznaczony jest przede wszystkim przez rodzaj kwalifikacji zawodowych oraz ich poziom, który często określa również inne cechy osób i sytuuje je także w pozazawodowych strukturach. Programy specjalizacji przeznaczone dla studentów dostosowane są do potrzeb rynku pracy. W opracowaniu programów z bankowości uczestniczą dyrektorzy banków (np. Dyrektor Banku Przemysłowego w Łodzi), programu ubezpieczeń – dyrektorzy firm ubezpieczeniowych (np. Energoasekuracja), programu organizacji turystyki – dyrektorzy firm turystycznych itd. Ostatnio uruchomiliśmy specjalność „gospodarka miejska”. Kształcić będziemy specjalistów zaspokajających potrzeby Łodzi i jej regionu. Program kształcenia i zakresy tematyczne seminariów dyplomowych konsultujemy z pracownikami piastującymi wyższe szczeble kierownicze w Urzędzie Miasta Łodzi i Urzędzie Wojewódzkim w Łodzi. Pracownicy ci w roku akademickim 1997/1998 prowadzili w naszej uczelni wykłady i seminaria dyplomowe. W najbliższej przyszłości planujemy zintensyfikować tę współpracę tak na płaszczyźnie dydaktycznej, jak i w zakresie prowadzenia badań naukowych i eksperckich. Ponadto współpracujemy z firmami zagranicznymi i krajowymi w dziedzinie planowania kształcenia, zatrudniania absolwentów, praktyk zawodowych, prac dyplomowych i w innych sprawach.

W zakresie wydawnictw współpracujemy z Polską Akademią Nauk, wydawnictwami „Business Club”, „Łódź 2000”, „Businessman”, redakcjami „Dziennika Łódzkiego”, „Expressu Ilustrowanego”, „Superexpressu”, „Gazety Wyborczej”, „Radiem Łódź”, Wydziałem Promocji Urzędu Wojewódzkiego w Łodzi, Wydziałem Edukacji Miasta Łodzi, Wojewódzkim Centrum Kształcenia Praktycznego w Łodzi i innymi instytucjami.

Z kształceniem i wychowaniem szkoła wyższa łączy działalność opiekuńczą, która obejmuje pedagogiczną, zdrowotną, rekreacyjną, kulturalną i ekonomiczną stronę życia studenta. Ważne są takie formy opieki jak: zapewnienie studentom miejsc w bursach, a w przyszłości budowa domu studenta, zapewnienie stypendiów studentom uzyskującym najwyższe wyniki, opieka lekarska itp. W sprawach tych współpracujemy z samorządem studenckim.

Analizując wyniki podejmowanych przez uczelnię badań dostrzec można nie tylko usługowy, ale i twórczy charakter uczelni. Szkoła wyższa zaspokaja potrzeby w dziedzinie kształcenia, wychowania i opieki nad studentami uczestnicząc w przemianach politycznych, gospodarczych i społecznych zachodzących w Polsce. Przemiany te wymagają przystosowania do zmieniającej się rzeczywistości pracowników restrukturyzowanych zakładów pracy i przygotowania nowych kadr o wysokich kwalifikacjach. Zachodzące zmiany powodują konieczność modernizacji kształcenia na studiach wyższych. Uczelnia musi kształcić kadry, które potrafią nie tylko znaleźć zatrudnienie, ale również same tworzyć miejsca pracy, prowadzić i rozwijać działalność gospodarczą. Dlatego niezbędne są stałe kontakty szkoły wyższej z nowoczesnym przemysłem i handlem, badania efektywności kształcenia, losów absolwentów oraz oczekiwań zakładów pracy pod adresem szkół wyższych.

Efekty uzyskane w wyniku realizacji opisanych funkcji powinny się przyczynić w krótkim czasie do przekształcenia Społecznej Wyższej Szkoły Przedsiębiorczości i Zarządzania SOP w Łodzi w pełną uczelnię akademicką posiadającą uprawnienia magisterskie.

Janusz Sztumski
Uniwersytet Śląski

OD CYWILIZACJI PRACY DO CYWILIZACJI BEZROBOCIA

Umiejętność pracy wykonywanej za pomocą ciągle doskonalonych narzędzi – jaka cechuje istoty określane mianem *homo sapiens* – przyczyniła się do wyodrębnienia się człowieka ze świata zwierząt i do jego rozwoju filogenetycznego, tzn. gatunkowego. Poprzez pracę człowiek w okresie wielu wieków doskonalił się zarówno pod względem fizycznym, jaki i psychicznym, a rozwijając m.in. swoje ręce i mózg osiągał coraz to większą sprawność manualną i intelektualną.

Zanim pojawiły się istoty ludzkie o rękach i intelekcie np. pianisty lub chirurga upłynęło wiele czasu, przeminęło wiele pokoleń i cywilizacji, w których praca była powszechnym zjawiskiem decydującym o losach poszczególnych ludzi i całych społeczeństw.

Na temat znaczenia pracy w kształtowaniu człowieka – zarówno w sensie osobniczym, jak i gatunkowym – napisano dotąd niemało. Jednak pomimo tego wiele ludzi nadal nie zdaje sobie sprawy z faktu, jak ważną rolę odegrała praca w rozwoju człowieka i ludzkości, traktując pracę jedynie jako pewną przykrą konieczność, warunkującą egzystencję. Być może taki stosunek do pracy wynika stąd, że dla wielu ludzi praca jest istotnie nie tylko przykrą koniecznością, ale często nawet czynnikiem zagrażającym ich zdrowiu lub życiu, co powoduje stresy i może wywołać uczucie niechęci do danej pracy.

Bez względu jednak na rozmaite zagrożenia związane z pracą, a ściślej z warunkami jej wykonywania, praca – poprzez którą człowiek przekształca przyrodę zgodnie ze swoimi pragnieniami i na miarę swoich możliwości, rozwija samego siebie, nabywając umiejętności wykonywania rozmaitych czynności za pomocą coraz to nowych narzędzi i kształtuje współżycie z innymi ludźmi – jest jedną z najważniejszych form zachowania ludzi i tylko ludzi. Bowiem żaden spośród znanych nauce gatunków zwierząt, nawet biorąc pod uwagę wysoko rozwinięte małpy człekokształtne, nie przejawia zdolno-

ści do takiej pracy, jaka stała się udziałem ludzi i nie jest też zdolny do wytwarzania narzędzi, które odegrały tak istotną rolę w filogenetycznym rozwoju człowieka.

Otóż – jak wiadomo – w narzędziach utrwały się doświadczenia wytwórcze każdego pokolenia, które posługiwało się nimi i doświadczenia te wraz z narzędziami przekazywało następnym pokoleniom. Te następnie wzbogacały je własnymi doświadczeniami i opartą na nich wiedzą, doskonaląc uzyskane w procesie doświadczenia narzędzia i umiejętności posługiwania się nimi i przekazując to z kolei następnym pokoleniom. Zauważmy również ten fakt, że zanim ludzie nauczyli się w jakikolwiek sposób zapisywać swoje doświadczenie i przemyślenia za pomocą choćby najprymitywniejszego alfabetu, już wcześniej osiągnęli taką właśnie możliwość dzięki narzędziom i technice posługiwania się nimi. W narzędziach zatem kumulowali z pokolenia na pokolenie zasoby osiągniętej wiedzy, jaką zdobywali o świecie, który przekształcali i poznawali poprzez swoją pracę.

Ze względu na konieczność zapewnienia sobie egzystencji każde pokolenie ludzi musiało po prostu dorastać do zastanych narzędzi i sposobów posługiwania się nimi, a posługując się tymi narzędziami doskonalilo je i równocześnie siebie samych, tak pod względem fizycznym, jak psychicznym i intelektualnym. Takiego rodzaju procesu rozwoju przez pracę nie można zaobserwować w ewolucji żadnego innego gatunku istot żywych poza człowiekiem.

Nie jest to sprawą przypadku, że tylko ludzie tworzyli i tworzą **cywilizację**, czyli określone stany zaawansowania kulturowego poszczególnych społeczeństw w procesie ich historycznego rozwoju, określone przede wszystkim rozwojem narzędzi i umiejętnościami posługiwania się nimi oraz odpowiadającymi im zdolnościami intelektualnymi.

Biorąc pod uwagę wyróżnione wcześniej fakty nasuwa się myśl, że każda znana dotąd cywilizacja jest rezultatem pracy ludzkiej, a ściślej biorąc spowodowanego przez tę pracę rozwoju narzędzi i zwiększania ich efektywności, co wtórnie oddziałuje na psychofizyczny rozwój ludzi danej cywilizacji i na tych, którzy korzystają z jej dziedzictwa.

Dzięki pracy ludzie zdystansowali się do świata zwierząt i osiągnęli zdolność do budowy „narzędzi myślących”, jakimi są np. samokontrolujące się automaty, zdolność do przenikania tajemnic przyrody i klonowania żywych istot i możliwość dokonywania podboju kosmosu. Osiągnęli także możliwość przerzucania wielu rozmaitych niebezpiecznych, uciążliwych i monotonnych prac na automaty, które są o wiele bardziej niezawodne i wydajne niż ludzie.

Jeżeli praca jest nie tylko jedną z najważniejszych form zachowania ludzi, ale także warunkiem ich rozwoju zarówno w aspekcie filo-, jak i ontogenetycznym, to pozbawienie człowieka pracy, które przybiera coraz bardziej masowy charakter w związku z postępującym wzrostem bezrobocia, w skali globalnej może odegrać bardzo negatywną rolę w kolejnych fazach rozwoju gatunku ludzkiego.

Nawet jeśli przyjęlibyśmy pogląd Voltaire'a, że „praca oddala od nas trzy wielkie niedole: nudę, występki i ubóstwo” (jak to wyraził w znanym pamflecie pt. *Kandyd*), tzn. pogląd ograniczający nieco rzeczywiste znaczenie pracy w życiu ludzi, to także

przy takim spojrzeniu na pracę człowieka jej rola nie przestaje dla niego być doniosłą. Bowiem zarówno nuda, jak też występki i ubóstwo ludzi pozbawionych pracy mogą stać się bardzo istotnymi czynnikami wpływającymi na ich psychofizyczną i moralną degenerację.

Ukazując pozytywne dla człowieka skutki pracy nie należy również pomijać jej negatywnych następstw. Jak wiadomo degradacja człowieka może być spowodowana także pracą, np. wówczas, gdy jest ona wykonywana ponad miarę obciążeń dopuszczalnych dla danego człowieka. Poprzez pracę zatem człowiek nie tylko rozwija się wszechstronnie i zaspokaja swoje różnorodne potrzeby, ale również stopniowo zużywa się, szczególnie szybko wtedy, gdy bywa przeciążony pracą i ma nikłe możliwości na skuteczną regenerację swojego organizmu, ze względu np. na trudne warunki pracy i życia, presję społeczną skłaniającą go do pracy ponad siły itp. okoliczności, które mogą powodować psychofizyczną degenerację człowieka. Swoistym przejawem tego rodzaju zagrożenia jest także np. pracoholizm wynikający m.in. z chęci aktywnego uczestnictwa w konkurencji, jaka ma miejsce w sferze społeczno-ekonomicznej w systemie tzw. wolnego rynku.

Współczesna cywilizacja postindustrialna, uwarunkowana rewolucjami naukowo-technicznymi, uwalnia ludzi w tych krajach, w których funkcjonuje, od trudów uciążliwej pracy fizycznej, ale równocześnie zwiększa psychiczne obciążenia, które są nie mniej stresogenne niż przeciążenia pracą mięśni. Ponadto w skali masowej postępuje we wspomnianej cywilizacji skracanie czasu pracy oraz kurczenie się zapotrzebowania na pracę żywą, tzn. ludzi, ze względu na automatyzację rozmaitych procesów technologicznych zarówno w sferze produkcji, jak i usług. Oczywiście konsekwencją tego jest postępujący wzrost bezrobocia.

Zwróćmy przy tym uwagę na fakt, że rozmiary bezrobocia, jakie obserwujemy od dwudziestu lat w Europie Zachodniej oraz jego właściwości różnią się dość istotnie od tego bezrobocia, które występowało wcześniej w tej części naszego kontynentu, a nawet w takich państwach, jak Kanada i USA. O ile występujące wcześniej bezrobocie dotyczyło stosunkowo niewielkiej liczby ludzi, z wyjątkiem wielkiego kryzysu lat trzydziestych naszego stulecia, i miało przejściowy charakter, to obecnie zjawisko to jest coraz bardziej masowe, trwałe i niepokojące ze względu na postępujący jego wzrost.

Wcześniejszy wzrost albo spadek bezrobocia był zależny od okresowych wahań koniunktury gospodarczej. Natomiast współczesne bezrobocie w wysoko rozwiniętych państwach zachodniej Europy i nie tylko przekształca się coraz bardziej z bezrobocia koniunkturalnego w bezrobocie strukturalne lub technologiczne. I dlatego o jego wzroście lub spadku nie decydują wyłącznie cykliczne kryzysy gospodarcze¹.

¹ J. Sztumski: *Bezrobocie w Europie Zachodniej i jego konsekwencje*. W: *Polityka Społeczna* nr 7, 1994 r. s. 27-28.

Na wzrost bezrobocia w skali światowej oprócz automatyzacji, robotyzacji i doskonalenia organizacji pracy w sferze produkcji i usług, ma również istotny wpływ gwałtowny wzrost ilościowy ludzi świata.

Ze względu na postępujące zmniejszenie się zapotrzebowania na pracę żywą nasuwa się myśl, że o ile wcześniejsze cywilizacje były **cywilizacjami** pracy, tzn. takimi, w których liczyła się przede wszystkim praca ludzka, to cywilizacja przełomu XX i XXI wieku staje się **cywilizacją bezrobocia**, czyli taką cywilizacją, w której praca ludzka przestaje mieć masowy charakter, jak to miało miejsce wcześniej i traci swoje pierwotne znaczenie. Tego rodzaju zmiany mogą oczywiście spowodować różnorodne i nie znane dotąd konsekwencje w życiu społeczno-gospodarczym poszczególnych społeczeństw, w których będą miały miejsce.

Uważam, że warto byłoby zwrócić uwagę na następujące konsekwencje wspomnianej cywilizacji przyszłości. Oto one:

1. Dla wzrastającej liczby ludzi pozbawionych zatrudnienia, a zwłaszcza doświadczonych trwałym bezrobociem, zabraknie tak istotnego czynnika stymulującego psychofizyczny i społeczny rozwój człowieka, jakim jest praca.
2. Co będzie mogło oddalić od coraz liczniejszych zbiorowości ludzi owe trzy niedole, na jakie wskazywał Voltaire, tzn. nudę, występki i ubóstwo? Czy na podstawie dotychczasowych doświadczeń wynikających z zagospodarowania czasu wolnego możemy pocieszać się, że oglądanie telewizji i gry komputerowe spowodują zanik nudy i skłonią ludzi do cnotliwego życia? Odrębnym problemem jest niewątpliwie sprawa ubóstwa, które – niestety – wykazuje tendencje zwykłe zarówno z uwagi na wzrost bezrobocia, jak i postępujące rozwarstwienie poszczególnych społeczeństw ze względu na stopień zamożności – spowodowane przez obowiązujące zasady podziału dochodu narodowego, mniej lub bardziej dalekie od zasad sprawiedliwości społecznej.
3. Jeżeli wzrastająca część ludności pozostanie bezrobotną masą, a dalszy rozwój cywilizacyjny będzie wynikiem pracy coraz mniejszej liczby wysoko kwalifikowanych pracowników uczestniczących w kontynuacji rewolucji naukowo-technicznej, to przyszła cywilizacja będzie dziełem elit kompetencji, złożonych z wysokiej klasy specjalistów z różnych dziedzin, a więc z ludzi o dużej wiedzy i dużych umiejętnościach, a nie dziełem pracujących mas, tworzących dotąd ekonomiczne podstawy cywilizacji².

Nie można jednak zapominać o tym, że współczesne społeczeństwa wysoko rozwinięte to właśnie społeczeństwa masowe – jak to zauważył nie bez racji Ortega y Gasset – czyli takie, które w swojej istocie są określone przez masy. Są to

² C. Derber, W.A. Schwartz, Y. Magrass: *Power in the Highest Degree. Professionals and the Rise of a New Mandarin Order*. New York - Oxford - 1990.

zatem społeczeństwa, na których istnieniu i rozwoju wywiera piętno masowa produkcja i konsumpcja oraz kultura masowa. Zauważmy przy tym, że istniejące w nich masy są świadome swojej siły i ta świadomość utrzymała się wśród owych mas przynajmniej od dwustu lat, tzn. od czasów Wielkiej Rewolucji Francuskiej³.

Pozbawione pracy masy społeczeństwa tej przyszłej cywilizacji elit kompetencji będą stawały się coraz bardziej biernym elementem wspomnianej cywilizacji ulegającym postępującej degeneracji psychofizycznej i społecznej ze względu na brak tak istotnego bodźca rozwoju osobniczego człowieka, jakim jest praca. Stanie się to niewątpliwie bardzo poważnym wyzwaniem dla tych, którzy będą decydowali o warunkach życia i rozwoju społeczeństw tej osobliwej cywilizacji przyszłości. Będzie to również wyzwaniem dla przedstawicieli nauki, zwłaszcza dla socjologów, pedagogów i polityków społecznych.

Być może wzrastająca obecnie konsumpcja narkotyków oraz alkoholizm są pierwszymi groźnymi symptomami negatywnych przeobrażeń społeczeństw masowych w okresie przełomu cywilizacyjnego, jaki występuje u schyłku XX wieku. Interesujące są także inne konsekwencje związane z przechodzeniem od cywilizacji pracy do cywilizacji bezrobocia, jak np. zanikające poczucie więzi z wyuczonym zawodem. Wynika to z faktu, że większość ludzi, jeśli uzyska zatrudnienie, to nie ma szans na przeżycie czasu swojej aktywności profesjonalnej, wykonując raz wyuczony zawód i będzie zmuszana sytuacją na rynku pracy do przekwalifikowania się, być może wielokrotnego, i opanowania zawodu, na który jest właśnie popyt.

Nie mniej istotnym zjawiskiem jest nasilenie się agresji w stosunkach międzyludzkich i wzrastająca przestępczość, zwłaszcza wśród nieletnich, co, jak sądzę, jest także konsekwencją nadciągającej cywilizacji.

³ J. Ortega y Gasset: *Bunt mas i inne pisma socjologiczne*. Przekł. P. Niklewicz, H. Woźniakowski. Warszawa 1982, s.7-8.

Lucjan Turowski
Uniwersytet Warszawski

ROLA OŚWIATY DOROSŁYCH W KSZTAŁTOWANIU INDYWIDUALNYCH CECH JEDNOSTKI LUDZKIEJ

Instytucje oświaty dorosłych tego typu, jak: szkoły wieczorowe i zaoczne, domy kultury, stowarzyszenia społeczne, oświatowe i zawodowe, muzea, biblioteki, fundacje oświatowe, kluby, organizacje kulturalne itp. pomagają dorosłym w uzupełnianiu wykształcenia, podnoszeniu jego poziomu, w zdobywaniu konkretnych umiejętności związanych z pracą zawodową, udziałem w życiu społecznym, uczestnictwem w rodzinie, rozwojem osobowości i autokreacją. Realizując te funkcje rekompensacyjne, renowacyjne (aktualizacja wiedzy), przygotowawcze do pełnienia różnych ról społecznych, pobudzające rozwój osobowości, samopoznanie i samodoskonalenie – oświata dorosłych jako system instytucji, oddziaływań i wpływów – kształtuje także u każdego dorosłego jego indywidualne cechy związane z osobowością, biografią, charakterem pracy zawodowej, światopoglądem, stylem życia.

Każdy dorosły korzystając z usług instytucji oświaty dorosłych realizując różne formy kształcenia, samokształcenia i autokreacji, ma określone potrzeby i oczekiwania, wynikające z jego indywidualnej sytuacji życiowej i indywidualnych aspiracji, zdolności i planów życiowych. Z tych względów instytucje oświaty dorosłych realizując swoje zadania oświatowe i wychowawcze w pełni uwzględniają te indywidualne nastawienia, zainteresowania, potrzeby i aspiracje, pomagają każdemu dorosłemu uczestnikowi zajęć w kształtowaniu, pielęgnowaniu i utrwalaniu tych indywidualnych cech charakteru, temperamentu, talentu, mentalności, które są dla nich źródłem sukcesu życiowego, zadowolenia i poczucia sensu życia. Instytucje te przede wszystkim pomagają w rozwijaniu tych indywidualnych cech dorosłych, które umożliwiają im utrzymanie lub uzyskanie wysokiej pozycji zawodowej. Są to takie cechy, jak: pracowitość, odpowiedzialność, dyscyplina, pomysłowość, umiejętność przystosowania się do zmieniających się warunków pracy, inteligencja, zdolność do wielostronnej komunikacji z kierownictwem zakładu pracy i współpracownikami, rzetelność i solidność w wykonywaniu swoich obowiązków zawodowych, obiektywizm w ocenie społecznych skutków własnej działalności zawodowej, silne i trwałe zainteresowania problematyką pracy, potrzeba nieustannego samokształcenia i doskonalenia się.

Każdy dorosły ma inną sytuację w środowisku pracy. Ma wysoką lub niską pozycję, jest szanowany lub spychany na margines, współpracuje zgodnie lub ma konflikty z pracownikami, odniósł sukces lub niepowodzenia zawodowe. Oświata dorosłych dostarcza wiedzy umożliwiającej dorosłemu kształtowanie tych cech indywidualnych jego zawodowej osobowości, które umożliwiają stabilizację zawodową, awans i rozwój.

Specyfika oddziaływania instytucji i środowisk oświaty dorosłych polega właśnie na tym, że rozbudza indywidualne aspiracje osiągnięcia sukcesów we wszystkich dziedzinach ludzkiej aktywności i skłania dorosłych do kształtowania u siebie tych indywidualnych cech, które temu procesowi sprzyjają. Dotyczy to przede wszystkim rozwijaniu tych szczególnych uzdolnień indywidualnych, dzięki którym człowiek dorosły jest w stanie twórczo pracować i rozwiązywać wszystkie problemy życiowe na miarę własnych indywidualnych możliwości, skłonności i potrzeb.

Instytucje oświaty dorosłych, a zwłaszcza regionalne stowarzyszenia, kluby, koła zainteresowań, zespoły artystyczne, organizacje charytatywne sprzyjają także rozwijaniu tych cech indywidualnych jednostki ludzkiej, dzięki którym staje się ona kimś znanym, ważnym i zasłużonym w środowisku lokalnym. Może to być np. taka cecha, jak wrażliwość poetycka i umiejętność pisanie wierszy. Pisarze ludowi są właśnie znakomitym przykładem tych dorosłych, którzy dzięki samouctwu i indywidualnym zdolnościom stają się bardami środowiska lokalnego, wyrazicielami jego doświadczeń i dziejów. Może to być umiejętność wypowiadania się w różnych formach artystycznych (rzeźba, plastyka, muzyka, taniec, piosenka, sztuka teatralna itp.). Oświata dorosłych sprzyja zatem – jak to potwierdzają badania naukowe i potoczne obserwacje – rozwijaniu u ludzi tych indywidualnych cech charakteru, woli, inteligencji, umysłu, które pomagają w uzyskaniu w środowisku lokalnym znaczącej pozytywnej pozycji społecznej i wyrażaniu indywidualnych poglądów, marzeń i dążeń artystycznych, społecznych i moralnych.

Oświata dorosłych kształtuje przede wszystkim indywidualną potrzebę samokształcenia, samodoskonalenia, rozwijania osobowości, przekraczania granic własnych możliwości psychofizycznych, lepszego rozumienia rzeczywistości i samego siebie. Potrzeba samokształcenia i samodoskonalenia obejmuje różne dziedziny ludzkiej aktywności i różne doświadczenia. Dla człowieka dorosłego, który np. w czasie wojny stracił bliskich, zasadniczym problemem egzystencjalnym jest uporanie się z samotnością. Instytucje oświaty dorosłych w takiej sytuacji wskazują dorosłemu te źródła wiedzy i moralnej inspiracji, które mogą mu pomóc w zrozumieniu i akceptacji swojej samotności i odnalezieniu indywidualnego sensu życia. I tak np. lektura pracy Jana Szczepańskiego pt. *Sprawy ludzkie* (rozdz. *O samotności*) może stać się inspiracją do refleksji filozoficznej i moralnej, pomagającej w przystosowaniu się do samotności.

Oświata dorosłych nie tylko pielęgnuje posiadane już przez dorosłych indywidualne cechy lecz także kształtuje nowe cechy, które jednostce ludzkiej umożliwiają twórcze przystosowanie się do warunków życia i pełnowartościowe funkcjonowanie we wszystkich rolach społecznych: w roli pracownika, członka rodziny, uczestnika życia społecznego, przedstawiciela narodu, konsumenta, sąsiada, członka społeczności lokalnej, obywatela. Polska oświata dorosłych służy przede wszystkim rozwijaniu tych cech osobowości dorosłych, które najpełniej i najlepiej wyrażają i odzwierciedlają indywidualność danej jednostki, jej inteligencję, wyobraźnię moralną, zdolności artystyczne, naukowe lub techniczne, poczucie godności.

Oświata dorosłych ma w szczególności duże zasługi w uświadamianiu dorosłym ich indywidualnych szans rozwoju, samorealizacji, eliminacji negatywnych cech charakteru i nałogów (kluby abstynentów), przełamania inercji, odzyskania wiary we własne siły i uzyskania pożądaných dóbr, wartości i pozycji społecznej. Człowiek dorosły wchodząc w orbitę oddziaływań instytucji oświaty dorosłych uzyskuje możliwość porównania się z innymi ludźmi oraz szansę rzetelnej samooceny i opracowania indywidualnego planu rozwoju osobowości. Przede wszystkim może w tych warunkach w pełni zdać sobie sprawę ze swoich indywidualnych zalet (wiedza, doświadczenie, inteligencja itp.), wad (niedorozwój woli, niekonsekwencja, nieumiejętność kierowania swoim życiem itp.). Dzięki takiej autorefleksji powstałej na skutek oddziaływania instytucji oświaty dorosłych człowiek może podjąć trudny wysiłek ograniczenia lub eliminacji swoich indywidualnych wad i rozwijania zalet. Udział instytucji i środowisk oświaty dorosłych w kształtowaniu indywidualnych cech jednostki i utrwalaniu jej zachowań i poglądów stereotypowych wyraża się w tym, że tworzone są warunki do rozwoju samodzielnego i krytycznego myślenia, sprzyjającego właśnie odrzucaniu dogmatów, stereotypów i standardowych wzorów zachowań i zapatrywań.

Oświata dorosłych rozwijając myślenie przyczynowo-skutkowe, logiczne i twórcze uwalnia tym samym dorosłych od tych poglądów i zachowań, które są wynikiem bezmyślnego powtarzania cudzych poglądów i naśladowania obcych, nie zawsze wartościowych wzorów życia. Dużą i ważną rolę odgrywa oświata dorosłych w procesie kształtowania samoświadomości jednostek, w której istotne znaczenie ma autoafirmacja własnej indywidualności. Oświata dorosłych kształtuje zatem przekonanie dorosłych, że mają moralne i obywatelskie prawo do zachowania indywidualności we wszystkich dziedzinach życia i aktywności.

Oświata dorosłych kształtuje u ludzi te indywidualne cechy, które są dla nich szczególnie ważne, gdyż decydują o samopoczuciu, pozycji w środowisku społecznym i zawodowym, zdrowiu psychofizycznym, rozwoju osobowości, nadszaniu za rozwojem cywilizacji i nowych form życia społecznego. Są to takie cechy, jak na przykład: świadomość swego życiowego powołania, szczególnie silnie manifestująca się w zachowaniu przywódców narodu i ruchów społecznych, liderów ruchów młodzieżowych, przywódców ruchów religijnych, uczonych, artystów, organizatorów rewolucji. Ale ta świadomość własnego powołania życiowego („przeznaczenia”), roli społecznej, dotyczy nie tylko makroproblemów. Manifestuje się także codziennie w decyzjach, zachowaniach i działaniach milionów ludzi podejmujących trud istnienia i spełniających swoje obowiązki zawodowe, rodzinne i obywatelskie.

Dla człowieka dorosłego powołaniem może być służba Bogu: poświęcenie się dla obłożnie chorego członka rodziny; adopcja i wychowanie osieroconego przez rodziców dziecka; służba Ojczyźnie; ofiarna praca naukowa i eksperymentalno-badawcza prowadząca czasem nawet do kalectwa (jak to było w przypadku Marii Curie-Skłodowskiej); trud pielęgnowania trędowatych; wykrywanie i osądzanie zbrodniarzy wojennych; ratowanie, ukrywanie i ochrona narodowych dóbr kultury (prof. Lorentz); opiekowanie się kalekim dzieckiem z porażeniem mózgowym itp.

Oświata dorosłych ucząc refleksji i wyboru wartości oraz ukazując problematykę sensu życia, skłania jednostkę do rozwijania właśnie tych cech, które umożliwiają realizowanie zadań związanych z jej życiowym powołaniem. Są to np. takie cechy osobowości, jak: zdolność do poświęceń, heroizm, odwaga.

Oświata dorosłych umożliwia poznanie tych obszarów wiedzy, dzięki którym wybór powołania życiowego i wzoru osobowego do naśladowania w pełni koresponduje z indywidualnymi możliwościami, uzdolnieniami, doświadczeniem i predyspozycjami moralnymi jednostki.

Jeśli zgodzimy się z tezą profesora Bogdana Suchodolskiego głoszącą, że rozwój i wychowanie oraz samowychowanie człowieka dorosłego – to dorastanie do zadań społecznych, które musi on w ciągu swego życia rozwiązać – to w pełni uzasadnione będzie twierdzenie, że oświata dorosłych rozwija u ludzi te właśnie indywidualne cechy, które umożliwiają mu pełnowartościowe, twórcze, zgodne z indywidualnymi preferencjami, potrzebami i zainteresowaniami realizowanie ich.

I tak np. służba Ojczyźnie wymaga od dorosłych uznania, że naród, państwo, wolność i niepodległość, suwerenność i integralność terytorialna, należą do naczelných wartości, których zrozumienie, akceptacja i realizacja jest moralnym obowiązkiem każdego obywatela. Realizacja idei służby Ojczyzny dokonuje się dzięki aktywności milionów obywateli. Każdy z nich indywidualnie na miarę własnych możliwości, aspiracji i potrzeb Ojczyźnie służy.

Oświata dorosłych uświadamia ludziom te różnorodne możliwości służenia krajowi i uczy wyboru takich form zaangażowania patriotycznego, które wyrażają najpełniej i najdoskonalej indywidualne zdolności, wiedzę, doświadczenie i umiejętności danej jednostki. Oświata dorosłych kształtuje u ludzi głębokie przekonanie, że każdy człowiek ma do spełnienia określone zadania i że nikt nie jest w stanie go zastąpić w tej właśnie sytuacji i roli¹. Ta świadomość niezastępowalności człowieka i jego powołania do realizacji określonych konkretnych celów zawodowych, społecznych, artystycznych, religijnych, patriotycznych – jest podstawą oddziaływań oświaty dorosłych na jednostki.

Instytucje oświatowe dorosłych kształtują u ludzi silne przekonanie o tym, że od ich pracy, zaangażowania, talentu, uporów, odwagi, ryzyka, poświęcenia, wytrwałości, wiedzy i mądrości zależy rozwiązanie określonych problemów społecznych, gospodarczych, cywilizacyjnych, kulturowych i edukacyjnych.

Skłaniając ludzi do samopoznania i autokreacji oświata dorosłych odkrywa nieustannie ich indywidualne możliwości sukcesu i skutecznego działania inspirowanego indywidualnymi cechami psychofizycznymi człowieka.

¹ Na 700 prac magisterskich napisanych pod moim kierunkiem, znaczna ich część dotyczy uczestnictwa młodzieży pracującej i dorosłych w kulturze. Wnioski wysnute z tych prac stanowią ważną inspirację dla przedstawienia tego tekstu z okazji inauguracji roku oświaty dorosłych 1997/98.

Barbara Jagiello

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej
w Warszawie

DZIAŁALNOŚĆ OŚWIATOWA TOWARZYSTWA WIEDZY POWSZECHNEJ W WARSZAWIE NA RZECZ SAMORZĄDU TERYTORIALNEGO

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej w Warszawie jest organizacją oświatową, która zawsze wychodzi naprzeciw nowym potrzebom powstającym w środowiskach społecznych.

Takim tematem, w ostatnich latach, jest problem samorządu terytorialnego funkcjonującego w nowych warunkach ustrojowych.

Zmiany zachodzące w Polsce od początku lat osiemdziesiątych wyzwoliły aktywność samorządową, która w różnorodnych strukturach samorządowych zasługuje na niekwestionowany szacunek.

Postępujące reformy wymagają od działaczy samorządowych wszechstronnego przygotowania i aktualizacji swojej wiedzy. Różnorodność i wielkość zadań, ważnych dla środowisk lokalnych i dla kraju, nie pozwala na przypadkowość w podejmowaniu decyzji. Działaczom i władzom samorządowym powierzono wiele odpowiedzialnych i trudnych zadań, realizacja których wymaga dobrze przygotowanych kadr.

W trzy lata po odtworzeniu samorządu terytorialnego (na jego podstawowym szczeblu w gminach) Polska w 1993 roku podpisała Europejską Kartę Samorządu Terytorialnego. Karta wprowadziła trzydzieści zasad, jakim powinno odpowiadać ustawodawstwo komunalne państw członków Rady Europy.

Europejska Karta Samorządu Terytorialnego nie przesądza sposobu, w jaki mają być zorganizowane struktury samorządowe. Te kwestie pozostawione są do suwerennych rozstrzygnięć w poszczególnych krajach. Ważne jest, aby państwo, pomimo określonej unifikacji rozwiązań, zachowało swą własną tożsamość polityczną, kulturalną i społeczną, własne doświadczenia w zakresie budowania samorządu terytorialnego.

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej nie pozostało obojętne wobec potrzeb środowisk lokalnych i wystąpiło z inicjatywą kształcenia kadr dla potrzeb samorządu terytorialnego.

Wybory samorządowe wyniosły do władz lokalnych dziesiątki tysięcy ludzi, którzy w większości po raz pierwszy podjęli próbę pokierowania „życiem gminy” w nowych warunkach społecznych. Tym ludziom TWP wyszło z pomocą, tworząc „Studium Demokracji Lokalnej” – ośrodek kształcenia i wymiany doświadczeń działaczy samorządowych. Współautorami „Studium Demokracji Lokalnej” oprócz Oddziału Regionalnego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie byli:

- Niemieckie Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych (DVV),
- Europejska Fundacja Praw Człowieka,
- Program PHARE/TACIS Unii Europejskiej.

Program „Studium Demokracji Lokalnej” opracowany został przez grupę naukowców i działaczy samorządowych związanych z zarządem regionu warszawskiego TWP w ścisłej współpracy z Niemieckimi Uniwersytetami Ludowymi DVV – Przedstawicielstwo w Polsce. Projekt programu zgłoszono do konkursu w Brukseli. Propozycja TWP zdobyła uznanie sponsorów i w 1995 r. kierownictwo programu PHARE podpisało z TWP umowę o realizacji i dofinansowaniu wymienionego projektu.

Zgodnie z założeniami program obejmował ogółem 98 godzin, w tym 60 godzin ćwiczeń, paneli itp. oraz tygodniowy wyjazd do Republiki Federalnej Niemiec na wymianę doświadczeń. Pełny cykl zajęć realizowano w terminie od 8 grudnia 1995 r. do 28 września 1996 r.

W programie „Studium Demokracji Lokalnej” uwzględniono aspekty prawne związane z samorządem, dotychczasowe doświadczenia praktyczne radnych, specyfikę związaną z terenem objętym działalnością regionu (Warszawa, województwo warszawskie i skierniewickie). Doświadczenia radnych z tego terenu (zarówno społeczne, jak i polityczne) były niewspółmierne do innych regionów. Wynikało to m.in. z faktu, że w samej tylko Warszawie jest aż kilkanaście gmin, w których dochodziło do analizowania zróżnicowanej tematyki samorządowej.

Uwaga programu skupiona była na regulacjach prawnych, problematyce politycznej i zagadnieniach związanych z prawami człowieka, sposobami porozumiewania się przy różnych orientacjach (praktyczne umiejętności rozwiązywania problemów, kierowanie strukturami samorządowymi, organizacja pracy).

Każda kolejna tematyka uwzględniała zgłaszane potrzeby (spisywane na doraźnych ankietach). Ostateczna wersja, uwzględniająca wnioski z przeprowadzonej dyskusji, ujmowała 3 pakiety zagadnień:

1. Podstawowe założenia i kierunki reformy administracji publicznej w myśl „Małej Konstytucji”, ustawa o samorządzie i jej praktyczne zastosowanie.
2. Problematyka dialogu społecznego, politycznego, religijnego, etnicznego, pluralizmu w radzie i gminie, zagrożenia dla demokracji w życiu wspólnot lokalnych, poszanowanie praw człowieka, komunikowanie się.
3. Ochrona środowiska naturalnego, zapobieganie przestępczości, ochrona socjalna, planowanie strategiczne, negocjowanie, współpraca z mediami.

Podczas realizacji programu słuchacze zapoznawani byli z doświadczeniami „starych” i „nowych” krajów Republiki Federalnej Niemiec. Uznano tę tematykę za bardzo ważną, nie tylko z racji bogatej tradycji samorządowych, lecz także z tytułu wbudowywania doświadczeń w nowe warunki.

Bezpośrednie kontakty polskich i niemieckich radnych w sposób szczególny służyły społeczeństwom lokalnym. W zajęciach studium wzięło udział 52 radnych i działaczy samorządowych z gmin warszawskich, województwa skierniewickiego i warszawskiego. W większości byli to: przewodniczący i wiceprzewodniczący rad gmin,

burmistrzowie, wójtowie, radni. Zaznaczyć należy, że dużą uwagę przywiązano do pozyskiwania kompetentnych uczestników zajęć, którzy umiejętnie wykorzystają zdobytą wiedzę i przeniosą ją do dalszych członków wspólnoty (być może radnych, kreujących nową rzeczywistość).

Frekwencja na zajęciach była prawie stuprocentowa, aktywność natomiast sukcesywnie wzrastała. Miał na to wpływ również fakt, że wykładowcami byli naukowcy, dydaktycy jak i politycy i praktycy. Wystąpili m.in.: Rzecznik Praw Obywatelskich, Sędzia Izby Praw Człowieka w Bośni, Członek Komisji Praw Człowieka ONZ w latach 1985–1988, wiceminister spraw wewnętrznych, posłowie na Sejm, senatorowie, adwokat specjalizujący się w obronie koniecznej, Przewodniczący Sejmowej Komisji Samorządu Terytorialnego, Doradca Prezydenta RP, sędziowie Naczelnego Sądu Administracyjnego, wicedyrektor Departamentu Budżetu Państwa Ministerstwa Finansów, licencjonowani wykładowcy Urzędu Zamówień Publicznych, reprezentanci niemieckiego przedstawicielstwa miast w Kolonii, profesorowie uniwersyteccy z Polski i z Niemiec, Dyrektor Biura Wyznań Urzędu Rady Ministrów, wicedyrektor Departamentu Polityki Przestrzennej i Regionalnej Centralnego Urzędu Planowania, podsekretarz stanu w Ministerstwie Ochrony Środowiska, viceprzewodniczący Europejskiej Komisji Ochrony Środowiska, moderatorzy-konsultanci z Wyższej Szkoły Administracji Publicznej w Łodzi, dziennikarze, prawnicy, ekonomiści, wydawcy pism o tematyce samorządowej i inni.

Tematyka Studium obejmowała zagadnienia: prawo i ład we wspólnocie, bezpieczeństwo i związana z tym odpowiedzialność, przestrzeganie prawa i porządku publicznego, zagrożenia prawa i porządku publicznego, zagrożenia lokalne (konieczność obrony przez samych obywateli), rola mediów publicznych (w podnoszeniu świadomości społecznej), ochrona środowiska lokalnego, komunalna gospodarka finansowa, zamówienia publiczne, dobrobyt, zasady skutecznego porozumiewania się, samorząd a prawa grup religijnych, etnicznych, kulturowych i innych mniejszości, pluralizm w radzie i gminie, polityka regionalna i lokalne strategie rozwoju, reforma administracji publicznej.

Wiedza obejmująca poszczególne zagadnienia przekazywana była w formie wykładów, ćwiczeń, prezentacji, przezroczy i filmów. Prowadzono panele dyskusyjne i zajęcia z podziałem na małe grupy (wymienne) z moderatorami.

Celem rozumienia przydatności szkolenia, każdorazowo, po zakończeniu zajęć przedkładano uczestnikom do wypełnienia ankietę, w której słuchacze dokonywali oceny wykładów i wskazywali propozycje i swoje uwagi. Słuchacze Studium odpowiadając na pytania i tezy zawarte w ankietach wskazywali osoby, z którymi chcieliby się spotkać, prowadzić dyskusje, zadawać pytania, a także wyjaśniać różne problemy. Tematy, które budziły wśród słuchaczy większe zainteresowanie omawiano szczegółowo z podaniem propozycji rozwiązań. Niezależnie od materiałów, doręczanych bezpośrednio słuchaczom przez wykładowców, podawano także literaturę, z którą można było zapoznać się przed zajęciami.

Omawiane Studium ukończyło 51 słuchaczy. Otrzymali oni dyplomy ukończenia studium i zaświadczenia wskazujące na charakter szkolenia z wyszczególnieniem tematyki zajęć.

Na bazie doświadczeń, uzyskanych w czasie szkolenia samorządowego prowadzonego przez TWP, wyeksponowana została potrzeba dalszego, sukcesywnego kształcenia kadr na potrzeby samorządu terytorialnego.

Rzeczywistość lokalna jest w trakcie ciągłych przemian i często uzależniona od stosunków sił politycznych oraz koniunktury ekonomicznej.

Polsce jest jeszcze daleko do stopnia samodzielności niemieckich landów, podobnie jak i francuskich regionów. O dalszym przebiegu decentralizacji będzie współdecydował rozwój i siła struktur samorządowych. Aby to osiągnąć należy wykształcić kadrę, która:

- usprawni proces decyzyjny wewnątrz struktur samorządowych,
- urealni możliwości związane z pozyskiwaniem i poszanowaniem dochodów samorządu,
- poszerzy zakres możliwości prawotwórczych w oczekiwanym przez gminy zakresie.

Towarzystwo Wiedzy Powszechniej w Warszawie postanowiło kontynuować pracę oświatową na rzecz samorządów terytorialnych. Decyzja ta jest wynikiem opinii, wniosków i postulatów słuchaczy, wykładowców zaangażowanych w ruch samorządowy i organizatorów.

Na bazie działalności „Studium Demokracji Lokalnej” wykreowała się intelektualno-samorządowa grupa ludzi, zainteresowanych zdobywaniem wiedzy na potrzeby obecnej i kolejnych kadencji. Dlatego więc w TWP podjęto rozmowy z Europejską Fundacją Praw Człowieka, z niemieckimi Uniwersytetami Ludowymi i władzami samorządowymi na temat kontynuacji szkolenia.

Opracowano nowy program studium, który jest realizowany w ramach „Regionalnego Studium Samorządu Terytorialnego”. Szkolenie przebiega w dwóch kierunkach:

1. Szkolenie trenerów wiedzy samorządowej, mające na celu przygotowanie profesjonalnej kadry dla kształcenia merytoryczno-metodycznego działaczy samorządowych z terenu całej Polski;
2. Szkolenie działaczy samorządowych z regionu mazowieckiego, obejmującego województwa: warszawskie, ostrołęckie, płockie, ciechanowskie, radomskie, siedleckie, skierniewickie, Szkolenie to ma na celu przygotowanie kadr do pełnienia funkcji samorządowych i prowadzenia skutecznej decentralizacji.

W programie tego Studium uwzględniono praktyki dydaktyczne, prowadzone przez uczestników szkolenia trenerskiego oraz współpracę w zakresie praktyk wyjazdowych do RFN.

Zajęcia w „Regionalnym Studium Samorządu Terytorialnego” rozpoczęły się w czerwcu 1997 r. i trwać będą do 1999 r. Projekt szkolenia w osiemdziesięciu procentach jest sponsorowany ze środków finansowych przeznaczonych dla Europy Środkowo-wschodniej w ramach programu „Demokracja”.

Jako najważniejsze tematy wymagające uzupełnienia wiadomości, słuchacze I Studium zgodnie wskazali następującą problematykę:

1. Prawne regulacje i doświadczenia samorządu terytorialnego w Polsce i na świecie (zalety i wady w świetle praktyki).
2. Samoorganizacja społeczeństwa jako niezbędny wizerunek prowadzenia reform ustrojowych.
3. Decentralizacja budżetu, będącego niezbędnym warunkiem reform ustrojowych.
4. Własność i inne prawa rzeczowe.
5. Prywatyzacja i restrukturyzacja gospodarki lokalnej.
6. Media lokalne i formy bezpośredniego udziału obywateli w polityce lokalnej (referendum, petycje, inicjatywy, negocjacje, konsultacje).
7. Ordynacja wyborcza i formułowanie programu wyborczego.

Podkreślano, że warunkiem powodzenia podjętego przez TWP szkolenia jest fakt, że prowadzono je przez organizację pozarządową, neutralną politycznie i światopoglądowo. To nadawało neutralny charakter szkoleniu. Nie było miejsca na interesy partyjne, dominowały sprawy społeczności lokalnych, wymiana doświadczeń i dyskusja nad problemami postrzeganymi jako wspólny interes mieszkańców.

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej prowadząc szkolenia na potrzeby samorządów terytorialnych zdobyło nowe doświadczenia w swojej działalności oświatowej. Współpraca z radnymi – ludźmi o dużym wyrobieniu społecznym, wysokim stopniu świadomości politycznej, przyniosła TWP wiele satysfakcji. Dlatego TWP w Warszawie będzie kontynuować pracę oświatową w środowisku samorządowym, oczywiście, przy współpracy i wsparciu finansowym organizacji międzynarodowych.

Stanisław Suchy
Krajowy Urząd Pracy

SZKOLENIE BEZROBOTNYCH WAŻNYM CZYNNIKIEM ROZWOJU I DEMOKRATYZACJI OŚWIATY DOROSŁYCH

Szkolenie bezrobotnych w Polsce jest problemem stosunkowo nowym. Powstał on bowiem na początku lat 90., kiedy to w wyniku transformacji ustrojowej i restrukturyzacji gospodarki około 3 mln osób znalazło się bez pracy, a absolwenci szkół nie mogąc znaleźć pracy zmuszeni byli do rejestrowania się w urzędach pracy. W celu rozwiązania tego problemu, wywołującego poważne konsekwencje ekonomiczne i społeczne, podejmowane są różnorodne działania.

Najważniejszym przedsięwzięciem było uchwalenie przez Sejm RP ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu. Na podstawie tej ustawy, kilkakrotnie nowelizowanej, powstały programy rządowe, resortowe oraz rozporządzenia określające metody i sposoby przeciwdziałania bezrobociu i łagodzenia jego negatywnych skutków. Zakłada się, że problem zatrudnienia i bezrobocia traktowany powinien być jako integralna część funkcjonowania gospodarki.

W polityce i wypływającej z niej strategii przyjmuje się jako zasadę prymat działań aktywizujących bezrobotnych nad osłonowymi oraz szkolenia nad bezrobociem. Zasada ta stwarza korzystne warunki i możliwości rozwoju szkolenia bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy. Prowadzone jest ono od 1990 r. i obejmuje w skali roku od 70 do 90 tysięcy osób. Udział szkolenia bezrobotnych w systemie edukacji dorosłych polega nie tylko na tym, że liczba szkolących się bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy sięga 100 tys. osób i stale rośnie, ale przede wszystkim na jego znaczeniu i roli, o czym świadczą nowe elementy organizacyjne, programowe i dydaktyczne zastosowane w procesie szkolenia bezrobotnych. Przyczyniają się one do demokratyzacji i zwiększenia efektywności całej oświaty, w tym głównie edukacji dorosłych. Zostały one wprowadzone do systemu szkolenia bezrobotnych przy pomocy ekspertów krajów Unii Europejskiej, Niemców, Francuzów, Anglików i Duńczyków oraz Międzynarodowej Organizacji Pracy.

Punktem wyjścia dla organizacji szkolenia bezrobotnych jest zdiagnozowanie zapotrzebowania gospodarki na kadry określone pod względem poziomu i zawodów oraz możliwości psychofizycznych bezrobotnych.

Potrzeby w zakresie szkolenia bezrobotnych określa się m.in. na podstawie:

- stanu bezrobocia z uwzględnieniem struktury zawodowej bezrobotnych (dane statystyczne),
- wymagań kwalifikacyjnych oferowanych przez gospodarkę stanowisk pracy,
- potrzeb szkoleniowych bezrobotnych.

Kryteria te pozwalają na sporządzenie planu szkolenia z uwzględnieniem zawodów i specjalności, liczby osób, ich wieku, płci itp.

W organizacji szkolenia zwraca się szczególną uwagę na dobór uczestników. Podkreślam to ze względu na niedocenywanie tego aspektu przez organizatorów kursów otwartych dla wszystkich oraz na jego decydujący wpływ na poziom i efektywność dydaktyczną i ekonomiczną.

Kryteria rekrutacji na szkolenie, określane bardzo szczegółowo przez rejonowe urzędy pracy, są przykładem dla doboru uczestników innych form edukacji dorosłych. Wśród tych kryteriów czołowe miejsce zajmują: wiek, płeć, predyspozycje psychofizyczne, wykształcenie i kwalifikacje, doświadczenie zawodowe oraz specyficzne dla szkolenia bezrobotnych – bezrobotni absolwenci, bezrobotni z grup zawodowych szczególnie zagrożonych bezrobociem, osoby niepełnosprawne i długotrwale bezrobotne.

W doborze uczestników szkolenia najbardziej pomocne są stosowane od niedawna we Francji „bilanse kompetencji”. Są one bardzo pożyteczne zarówno dla organizatorów, jak i samych uczestników szkolenia. Określenie stanu wiedzy i kwalifikacji zawodowych

kandydatów na szkolenia pozwala ustalić odpowiedni program i organizację szkolenia, a uczestnikom zwrócić uwagę na niezbędne do opanowania treści z zakresu wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych. Sądzę, że opracowane narzędzia – testy dla przeprowadzenia bilansu wiedzy i umiejętności kandydatów na szkolenie warto przenieść na grunt polski¹.

Niewątpliwy wpływ na rozwój i demokratyzację oświaty dorosłych mają kryteria ustanowione przez system urzędów pracy w celu prawidłowego doboru instytucji szkolącej. Kryteria te są na tyle wysokie, że zmuszają organizatorów do lepszej organizacji i większej efektywności szkolenia.

Przed zleceniem instytucji szkolącej określonego kursu lub innej formy urzędy pracy analizują jej ofertę biorąc pod uwagę:

- organizację i program szkolenia (czy odpowiadają one ustalonym wymogom),
- kwalifikacje kadry wykładowców i instruktorów, proponowane metody nauczania, materiały dydaktyczne, warunki bhp,
- stopień udziału szkolenia praktycznego, warsztatowego w procesie nauczania,
- uzyskane po ukończeniu kursu kwalifikacje zawodowe i ich wartość społeczną potwierdzoną świadectwem, dyplomem, zaświadczeniem,
- współpracę organizacji szkolącej z pracodawcami w celu ewentualnego zatrudnienia absolwentów kursu,
- zarządzanie kursem – kontrola, badanie frekwencji i efektywności, monitoring itp.
- kalkulacje kosztów kursu, prawidłowość proporcji pomiędzy poszczególnymi punktami preliminarza.

Urzędy pracy dokonując tej analizy często korzystają z usług ekspertów zewnętrznych, co znacznie zwiększa stopień trafności decyzji.

Stosunkowo najwięcej elementów łączących się ze szkoleniem bezrobotnych przeniknęło do systemu edukacji dorosłych w ogóle w zakresie nadzoru i oceny procesu dydaktycznego.

Ocena dokonywana jest na różnych etapach szkolenia: na „wejściu”, w „trakcie” i na „wyjściu”. Stwarza to możliwość zgłaszania braków i konieczności modyfikacji programu, metod, uzupełniania środków dydaktycznych itp.

Uczestnicy szkolenia mają też możliwość wypowiedzenia się na temat poziomu, treści, efektów i przydatności szkolenia. Szczególnie cenna i będąca przykładem dla całego systemu oświaty dorosłych okazała się dokonywana przez urzędy pracy ocena szkolenia bezrobotnych w czterech jego aspektach: finansowym, organizacyjnym, dydaktycznym i ekonomicznym.

W celu dokonania najbardziej racjonalnego z punktu widzenia finansowego doboru jednostek szkolących analizuje się następujące dane i wskaźniki finansowe;

- ogólne koszty szkolenia,
- cenę za jedną godzinę szkolenia (tzw. wskaźnik kosztów na godzinę, liczony stosunkiem kosztów ogólnych do liczby godzin szkolenia),

¹ G. Morys-Georgica: *Informacja o seminarium prowadzonym przez ekspertów francuskich w zakresie „bilansu kompetencji”*. Biuletyn Informacyjny KUP nr 4, 1997 r.

- koszt przeszkolenia jednej osoby (tzw. wskaźnik kosztów na osobę, liczony stosunkiem kosztów ogólnych do liczby osób przeszkolonych),
- wynagrodzenia dla wykładowców w ogólnych kosztach (tzw. wskaźnik wynagrodzenia wykładowców liczony stosunkiem wydatków na płacę wykładowców do kosztów ogólnych szkolenia),
- wydatki na „oprzyrządowanie” (tzw. wskaźnik oprzyrządowania, liczony stosunkiem wydatków na materiały i wyposażenie do kosztów ogólnych szkolenia).

Po zakończeniu szkolenia, przy dokonywaniu jego oceny z punktu widzenia finansowego, dokonuje się analizy następujących danych:

- rzeczywiste wykorzystanie zasobów finansowych przeznaczonych na szkolenia (tzw. wskaźnik kosztów rzeczywistych, liczony stosunkiem wydatków faktycznie poniesionych na szkolenie do wydatków planowanych na szkolenia),
- wykorzystanie środków finansowych na jednego szkolonego (tzw. wskaźnik kosztów rzeczywistych na jednego szkolonego, liczony stosunkiem wydatków faktycznie poniesionych na jedną osobę szkoloną do wydatków planowanych na jedną osobę),
- stosunek rzeczywistych kosztów na jedną godzinę szkolenia do pierwotnych założeń (tzw. wskaźnik kosztów rzeczywistych na jedną godzinę, liczony stosunkiem wydatków faktycznie poniesionych na jedną godzinę szkolenia do wydatków planowanych na jedną godzinę szkolenia).

Przy dokonywaniu wyboru jednostek szkolących, oprócz aspektu finansowego, duże znaczenia ma również aspekt organizacyjny, czyli ocena przygotowania jednostek szkolących pod względem organizacyjnym do prowadzenia działalności dydaktycznej. Oceniamy tu takie elementy, jak baza dydaktyczna, jaką dysponuje placówka szkoleniowa: pomieszczenie, wyposażenie, „oprzyrządowanie”.

Stosuje się tu następujące wskaźniki w celu zobiektywizowania oceny:

- wskaźnik dostępności określający powierzchnię przypadającą na jednego uczestnika szkolenia, liczony stosunkiem metrażu pomieszczenia szkoleniowego do liczby osób szkolonych,
- wskaźnik nowoczesności urządzeń i technologii określający nowoczesność maszyn, urządzeń i technologii stosowanych przez instytucję szkolącą dla danego kursu, liczony stosunkiem wieku technologii lub urządzeń do liczby technologii lub urządzeń wykorzystywanych na danym kursie,
- wskaźnik dostępności sprzętu, liczony stosunkiem liczby stanowisk szkoleniowych do liczby uczestników szkolenia,
- sposób prowadzenia obowiązkowej dokumentacji, dzienników zajęć, protokołów z przebiegu egzaminów, rejestrów wydanych zaświadczeń itp.

Niezwykle ważna z punktu widzenia przyszłej efektywności szkolenia jest ocena jednostek szkolących w aspekcie dydaktycznym. Uwzględnia się tu takie kryteria i wskaźniki, jak:

- analiza programu z zastosowaniem wskaźnika treści, liczonego stosunkiem liczby godzin przeznaczonych na poszczególne zagadnienie do liczby godzin ogółem,
- podział na zajęcia praktyczne i teoretyczne z zastosowaniem wskaźnika zajęć praktycznych i teoretycznych,

- dobór kadry dydaktycznej z zastosowaniem wskaźników struktury kadry, liczonych stosunkiem liczby osób prowadzących szkolenia spełniających określone warunki (np. zawód, wykształcenie, stanowisko) do ogólnej liczby osób prowadzących szkolenie.

Po zakończeniu szkolenia można pogłębić analizę o takie dane jak:

- wskaźnik produktywności szkolenia, liczony stosunkiem liczby osób, które ukończyły kurs do liczby osób zapisanych,
- wskaźnik aktywności, liczony stosunkiem frekwencji uczestników w godzinach do liczby godzin szkolenia,
- wskaźnik poziomu ukończenia kursu, liczony stosunkiem osób kończących szkolenie z dobrym wynikiem do ogólnej liczby kończących szkolenie.

Ostatni, ale bardzo ważny (często dominujący) aspekt efektywności szkolenia to aspekt ekonomiczny. Stosowane są takie miary jak:

- wskaźnik zatrudnienia określający procent osób zatrudnionych po kursie np. w układzie: bezpośrednio po zakończeniu szkolenia, w ciągu 3 miesięcy od zakończenia szkolenia, w ciągu 6 miesięcy od zakończenia szkolenia i w ciągu 12 miesięcy od zakończenia szkolenia,
- wskaźnik zatrudnienia krótkotrwałego określający procent osób zatrudnionych czasowo, np. w ramach prac zleconych lub interwencyjnych,
- wskaźnik wykorzystania możliwości szkoleniowych liczony stosunkiem liczby miejsc na szkolenia do liczby uczestników szkolenia.

Bardzo ważnym, ale trudnym do oceny elementem, jest określenie, w jakim stopniu wiedza zdobyta w trakcie nauki przyczyniła się do pozyskania, a następnie utrzymania miejsca pracy. Próbuje się to badać poprzez śledzenie losów absolwentów kursów, ale z uwagi na pracochłonność takich analiz dokonywane są one sporadycznie. Natomiast bardzo często urzędy pracy obliczają przeciętny koszt miejsca pracy osiągniętego dzięki szkoleniom.

Wskaźnik ten uzyskuje się dzieląc sumę wydanych środków przez liczbę osób zatrudnionych po szkoleniu. Swoją rolę w ocenie szkolenia mają także uczestnicy kursów. Mogą oni wypowiedzieć się na temat poziomu i efektów kształcenia poprzez udzielenie odpowiedzi na pytania ankiety. Wyniki ankiety są analizowane i mają wpływ na kompleksową ocenę szkolenia dokonywaną przez urzędy pracy².

Dokonywane przez urzędy pracy oceny szkolenia bezrobotnych na podstawie przedstawionych kryteriów zmuszają instytucje edukacyjne w warunkach dużej konkurencji do większej troski o poziom i jakość pracy. W konsekwencji przynosi to nowe, adekwatne do potrzeb rynku pracy treści szkolenia, lepszą jego organizację i poprawę efektywności dydaktycznej i ekonomicznej. Dobrym przykładem są tu inspirowane przez urzędy pracy programy modułowe oraz firmy symulacyjne, a także nowoczesne metody nauczania (z zastosowaniem środków multimedialnych).

Znaczącą rolę w demokratyzacji oświaty dorosłych oraz doskonaleniu szkolenia bezrobotnych spełnia pożyczka Banku Światowego, przeznaczona na sfinansowanie

² L. Dobrzelecka, S. Suchy: *Szkolenie bezrobotnych i pracowników*. Warszawa 1997. Biblioteczka pracownicza.

projektu pn. „Promocja zatrudnienia i rozwój służb zatrudnienia”, w którego skład wchodzi komponent pod nazwą TOR # 9 „Szkolenia dorosłych”.

Realizacja projektu przyczynia się do zwiększenia mobilności bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy ze względu na ich niskie kwalifikacje.

Staje się to możliwe dzięki wykorzystaniu funduszy na wzmocnienie instytucji szkolących przez doskonalenie twórców programów nauczania, instruktorów i nauczycieli oraz przekazywanie im nowoczesnych środków dydaktycznych. Hamulcem w upowszechnianiu najlepszych wzorów europejskich lansowanych przez Międzynarodowe Centrum Szkoleniowe MOP-u w Turynie, łączących się z realizacją „TOR # 9” (Szkolenie modułowe), jest źle pojęta konkurencja między instytucjami edukacyjnymi.

Wyrazem demokratyzacji oświaty dorosłych jest troska jej organizatorów o wiedzę ogólną i umiejętności życiowe zwane „umiejętnościami kluczowymi”. Jest ona reakcją na wąskoprofilowe szkolenie, które ogranicza ogólny rozwój pracownika.

Urzędy pracy zalecają integrowanie modułowych programów szkolenia z programem umiejętności kluczowych, którego głównym celem jest kształtowanie umiejętności życia w systemie demokratycznym, rozwoju zawodowego, mobilności, komunikowania się oraz współżycia z otoczeniem w zmieniających się warunkach gospodarczych i społecznych.

Ważną rolą tego programu jest nauczanie bezrobotnych umiejętności poszukiwania i znajdowania pracy – stałego zatrudnienia.

W systemie urzędów pracy aktualnie wdrażany jest w województwach pilotażowych kurs „Świadomość jakości” oraz „Interakcje w procesie produkcji” adaptowany do warunków polskich przy pomocy ekspertów duńskich.

Przygotowany do wdrożenia jest kurs „Gotowość do zmian”, który ma zadanie wykształcenie wśród uczestników postaw proinnowacyjnych i zachęcanie ich do podejmowania nowych wyzwań zawodowych i edukacyjnych. Wyżej wymienione szkolenia o charakterze pozazawodowym są przygotowywane i wdrażane w ramach programu współpracy Polski i Danii.

Pierwsze doświadczenia wskazują, że po okresie początkowej nieufności bezrobotni z dużym zaangażowaniem włączali się w program szkolenia i wdrożenie nowatorskich kursów zakończyło się pełnym sukcesem.

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.

Znaczenie systemu szkolenia bezrobotnych polega nie tylko na tym, że rozwiązuje on określone problemy bezrobotnych ułatwiając im podjęcie pracy, a także na tym, że wywiera on stały i znaczący wpływ na rozwój, doskonalenie i demokratyzację całej edukacji dorosłych³.

³ H. Bednarczyk i in: *Badania naukowe, wdrażanie i upowszechnianie osiągnięć nauki i techniki w kształceniu zawodowych*. W: *Pedagogika Pracy* nr 25 1995 r.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Stanisław Kaczor

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

DOROBEK SEJMIKU OŚWIATY DOROSŁYCH I DALSZE ZADANIA

Przypomnijmy, że w dniach 26–27 maja 1997 r. odbył się Sejmik Oświaty Dorosłych zorganizowany przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich z udziałem sygnatariuszy „Karty Porozumienia” organizacji zajmujących się edukacją dorosłych. W dniu 18 czerwca 1997 r. odbyło się posiedzenie przedstawicieli sygnatariuszy wspomnianej Karty, na którym dokonano podsumowania wyników obrad oraz nakreślono kierunki dalszych działań wszystkich organizacji.

Co uznano za dorobek Sejmiku?

Jak wiadomo Sejmik poświęcony był dwóm głównym zagadnieniom:

1. Problemom wychowania dorosłych do demokracji, wychowaniu obywatelskiemu;
2. Odniesieniu się do projektu dokumentu Ministerstwa Edukacji Narodowej nt. założeń długofalowej polityki w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej.

Za główny dorobek uznano fakt, że wzięli w nim udział przedstawiciele wszystkich liczących się środowisk zajmujących się wspomnianą problematyką, a także to, że niemal wszyscy uczestnicy, ponad 70 osób, zabierali głos przedstawiając swoje zdania w sprawach poruszanych na forum Sejmiku. Umożliwiło to zebranie znaczącego materiału o potrzebach i możliwościach wychowania do demokracji oraz kierunkach polityki Ministerstwa w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej.

Wcześniej przygotowane, wydrukowane w specjalnym numerze Edukacji Dorosłych i udostępnione uczestnikom materiały przyczyniły się do ukierunkowania dyskusji, która pokazała, że członkowie „Karty” zaczynają myśleć podobnie, a na problemy oświaty dorosłych patrzą oczyma uczestników, a nie obserwatorów. Sejmik spełnił

należycie trzy funkcje: merytoryczną, popularyzatorską i integracyjną. Umożliwił wymianę poglądów na wiele ważnych spraw, chociaż zabrakło przedstawicieli pracodawców, którzy są i powinni być partnerami oświaty dorosłych. Podkreślano właściwą atmosferę obrad.

Ważniejsze uwagi jakie wynikły podczas obrad:

- konieczność redefinicji pewnych pojęć w oświacie dorosłych uwzględniających postęp i wpływy zagranicy;
- komunikacja między ludźmi, przekaz informacji – ważne zagadnienia dla teoretyków i praktyków;
- brak opisów przebiegu procesów kształcenia i wychowania dorosłych, co uniemożliwia dokonanie uogólnień na średnim i wyższym szczeblu teorii;
- stałe doskonalenie nauczycieli osób dorosłych, w tym także nauczycieli akademickich;
- właściwe rozumienie zależności kształcenia ogólnego i zawodowego, mimo licznych teoretycznych opracowań na ten temat nie obserwuje się zastosowań praktycznych;
- kształcenie ustawiczne jest niedostatecznie wykorzystane jako idea przewodnia dla zrozumienia jedności edukacji – od przedszkola aż do uczelni wyższych w powiązaniu z oświatą pozaszkolną;
- w kształceniu ustawicznym warto dopatrywać się wsparcia dla rozwijania zasady, że współcześnie wszyscy uczą się od wszystkich;
- po okresie unikania kwestii wychowania, w tym dorosłych, czas poważnie zająć się problemami wychowania dorosłych do demokracji, do obywatelstwa, do udziału w życiu politycznym. Praca nad mentalnością ludzi to ważny obowiązek edukacji dorosłych;
- powszechność certyfikatów w systemie kształcenia ustawicznego;
- starania Polski o wejście do Unii Europejskiej pociąga za sobą przygotowanie społeczeństwa do pewnych wymagań i konsekwencji z tym związanych. Wychowaniem do europejskości powinny się zająć instytucje rządowe przy czynnym udziale ruchów społecznych.
- należy kontynuować przygotowywanie materiałów przed konferencją, aby więcej czasu móc poświęcić na dyskusję, wymianę poglądów i konkluzje.

Sejmik Oświaty Dorosłych był najważniejszym wydarzeniem w okresie funkcjonowania Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych. Wykazał jednocześnie nierównomierne zaangażowanie poszczególnych jej członków.

Zadania na przyszłość

Wiele miejsca pod koniec obrad zajęła propozycja organizowania między Sejmikami „warsztatów” na konkretne tematy. Inicjatywa spotkała się z entuzjastycznym przyjęciem. Warto jednak zauważyć, że chociaż minęło już dwa miesiące od powstania

pomysłu, nie wpłynął żaden projekt od wnioskodawców. Pragnę zasugerować, że zadaniem warsztatów jest tworzenie warunków dla zdobywania umiejętności intelektualnych i praktycznych na konkretny temat. Wymaga to zatem nie tylko dobrych, a niejednokrotnie długotrwałych przygotowań ze strony prowadzących i doboru uczestników zainteresowanych danym tematem.

Przy podsumowaniu dorobku Sejmiku w kwestii wychowania do demokracji, wysunięto propozycję przygotowanie w niedługim czasie wydawnictwa stanowiącego kompendium wiedzy w tej dziedzinie. Podjąłem się do końca br. opracować koncepcję takiej pracy zbiorowej, pozyskać autorów i choć to zadanie będzie trudne, to jednak warte każdego wysiłku.

Wysunięto postulat, aby organizacje prowadzące szkolenia i kursy uwzględniły tematykę wychowania dla demokracji w procesach kształcenia w swoich placówkach.

Ważnym zadaniem na przyszłość jest konieczność dalszego doskonalenia dokumentu Ministerstwa Edukacji Narodowej w sprawie ustawicznego kształcenia zawodowego. *Przemyślenia i uwagi nawet krytyczne powinny wrócić do twórców Założeń i mieć udział w doskonaleniu dokumentu.*

Najtrudniejszym zadaniem wysuniętym przez Dyrektora Generalnego TWP, Stanisława Karasia okaże się zapewne opracowanie i wydanie aktualnego słownika terminologicznego oświaty dorosłych. Upłynęło wiele lat od ukazania się pod redakcją Kazimierza Wojciechowskiego *Encyklopedii oświaty i kultury dorosłych*. Nauki o wychowaniu rozwinęły się, zmieniły się również warunki społeczno-polityczne i ekonomiczne, w których toczą się procesy edukacyjne, więc i terminologia uległa zmianom. Podejmiemy to zadanie po konsultacjach z potencjalnymi autorami i wydawcą.

Następny Sejmik powinien być zwołany w 1999 roku. Zastanawiano się nad jego tematyką. Interesująca wydała się propozycja zgłoszona przez Bolesława Dylaka o powiązaniach samorządu terytorialnego z oświatą dorosłych. Temat taki byłby bliski problemom wsi, która czeka na większe zainteresowanie, także oświaty dorosłych. Wymaga ona przemyślenia, opracowania koncepcji, być może badań pilotażowych, aby wyniki Sejmiku przyniosły oczekiwane korzyści.

Sejmik spełnił zakładane funkcje, szczególnie przyczynił się do integracji sił społecznych oświaty dorosłych, gotowych współdziałać z czynnikami rządowymi. Wykonanie wymienionych zadań będzie najlepszym sprawdzianem skuteczności działania sygnatariuszy „Karty”.

O POTRZEBIE EWALUACJI PROGRAMÓW KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO

Wprowadzenie

Spośród wielu przemian dokonujących się obecnie w sferze edukacji zawodowej ogromne i priorytetowe znaczenie mają te, które zmierzają ku podnoszeniu jej jakości i efektywności. Jakość kształcenia staje się dominantą teorii i praktyki pedagogicznej, choć nie wszędzie jest jednakowo postrzegana, badana i oceniana. Doświadczenie społeczne wiąże to pojęcie przede wszystkim ze szkołą, a więc placówką edukacyjną realizującą proces kształcenia. Często zapominamy, że jakość kształcenia jest funkcją szeregu zmiennych czy parametrów wywierających istotny wpływ na „produkt końcowy”, którym jest absolwent szkoły (lub kursu).

Wymóg większej odpowiedzialności za jakość kształcenia postrzegany przez władze oświatowe i społeczeństwo, w tym samorzady stawia przed współczesną placówką edukacyjną zadanie analizy celów i treści kształcenia, praktyki pedagogicznej i własnych osiągnięć.

Pytanie o to, co robić, żeby kształcić lepiej, pełniej, skuteczniej, czyli efektywniej nabiera szczególnego znaczenia, gdyż oczekiwana poprawa jakości kształcenia oznacza jednocześnie konieczność zwiększenia adekwatności wyników pracy placówek oświatowych do potrzeb gospodarki rynkowej i oczekiwań różnych klientów systemu edukacji zawodowej. Kierownictwo i nauczyciele zaczynają coraz częściej zdawać sobie sprawę z tego, że dane o jakości kształcenia muszą być zbierane w sposób bardziej systematyczny i profesjonalny. Rośnie świadomość tego, że aby nadążać za zmianami rynku pracy i innowacjami pedagogicznymi nie wystarcza już intuicja co do tego, co należy zrobić i poprawić. Konieczne jest systematyczne podnoszenie poziomu kompetencji menedżerów oświaty i nauczycieli związanych z ocenianiem, stanowiącym integralną część procesu ewaluacji dydaktycznej. Pozytywnych przykładów, które przyczyniły się w ostatnich latach do poprawy jakości kształcenia w Polsce jest wiele. Programy PHARE: MOVE, TESSA, TERM, UPET i IMPROVE czy też projekt Banku Światowego TOR # 9 należą do tych, które mają do zaoferowania wiele sprawdzonych w praktyce rozwiązań.

Jakie rezultaty osiąga się poprzez wprowadzanie nowych programów nauczania i zmian w różnych zakresach procesu kształcenia zawodowego oraz ich związkach z systemem zatrudnienia – oto pytanie, na które można udzielić odpowiedzi stosując

edukacyjne badania ewaluacyjne. Włączenie ewaluacji do badań efektywności kształcenia poprzez diagnozę stanu, określenie czynników wywołujących ten stan to najlepszy sposób na wprowadzanie racjonalnych zmian w procesach planowania, kierowania, kontroli i oceny wyników pracy instytucji edukacyjnych, nauczyciela oraz osiągnięć ucznia (słuchacza) w kontekście potrzeb i oczekiwań rynku pracy. Takie badania są zatem głęboko uzasadnione społecznie, pedagogicznie i ekonomicznie. Dla praktyków i władz oświatowych wyniki badań ewaluacyjnych stanowią istotną przesłankę do oceny trafności decyzji podjętych wcześniej i wdrożonych do praktyki, jak również wyznaczają kierunki pożądanych zmian w odniesieniu do tego, co jest niedoskonałe, np. w organizacji procesu kształcenia, w kryteriach oceny funkcjonowania poszczególnych elementów procesu dydaktycznego, w pracy nauczycieli, w trafności określenia celów, treści i metod nauczania.

W przypadku wprowadzania programów nauczania innowacyjnych pod względem struktury i treści należy dążyć do minimalizacji ewentualnych negatywnych skutków wdrażanych programów i działań pedagogicznych im towarzyszących. Placówki wdrażające programy muszą być świadome, że zrealizowana zostanie zaprojektowana koncepcja programowa, której skuteczność wymaga oceny. Musimy też umieć ocenić, jakie inne niż sam program czynniki wywierają wpływ na realizację programu, w efekcie podnosząc lub obniżając wyniki pracy. Ta z pozoru błaha kwestia – jak wykazuje doświadczenie – w istocie jest źródłem największej liczby niepowodzeń w historii zarówno wdrożeń, jak i oszacowań wartości nowych programów kształcenia. Mamy tutaj głównie na uwadze nawyki i przyzwyczajenia nauczycieli, którzy nie bacząc na wymogi programu i jego zalecenia metodyczne stosują własne, wypróbowane metody i materiały. W związku z powyższym staje przed nami konieczność stałej kontroli zgodności realiów nauczania z przygotowanym programem, inaczej bowiem ocena efektywności dotyczyć będzie procesu nauczania w niczym nie przypominającego początkowego projektu.

W tym przypadku ewaluacja sprowadza się zatem nie tylko do instrumentu sygnalizującego negatywne fakty w działalności wdrożeniowej. Celem jest raczej nakreślenie kierunków możliwej poprawy, opartej na mechanizmach samodoskonalenia i samoregulacji procesu wdrażania nowych koncepcji programowych.

Niniejsze opracowanie przedstawia ogólne założenia procesu ewaluacji programów kształcenia zawodowego oraz sygnalizuje potrzebę poszerzenia umiejętności i kompetencji nauczycieli w tym zakresie.

Doświadczenia ewaluacji programów edukacyjnych

W badaniach oświatowych w Polsce coraz powszechniej używane są terminy: „ewaluacja programów”, „badania ewaluacyjne”, „projekt ewaluacyjny”, „ewaluacja pedagogiczna”, „ewaluacja dydaktyczna” i inne, w których występuje słowo „ewaluacja”. Badania ewaluacyjne są ważnym elementem każdego innowacyjnego działania zorganizowanego. Idea takich badań wyrosła na gruncie amerykańskim w wyniku niezadowolenia ze skuteczności różnych programów, które miały coś zmie-

nić w działalności społecznej. Były one rezultatem zapotrzebowania ze strony decydentów, którzy starali się uzyskać bardziej obiektywne miary sukcesu lub niepowodzenia i bardziej racjonalne przesłanki do podjęcia decyzji, czy dany program kontynuować, przerywać czy też modyfikować. Ewaluacja programów edukacyjnych jest powszechnie uznawana w krajach Unii Europejskiej, czego przykładem są ww. programy pomocy w zakresie oświaty dla Polski. Skuteczność tych programów oceniano przede wszystkim na podstawie danych i informacji uzyskanych w wyniku *ewaluacji wewnętrznej* (prowadzonej przez wykonawcę projektu) i *ewaluacji zewnętrznej* (prowadzonej przez instytucję reprezentującą fundatora – zleceniodawcę). Poniżej przedstawiono ogólne założenia obydwu kategorii ewaluacji.

Ewaluacja wewnętrzna odnosi się do organizacji procesu nauczania i uczenia się, którego integralną częścią jest realizacja nowych programów nauczania. Polega na zbieraniu informacji użytecznych przy podejmowaniu decyzji dotyczących oceny przygotowania placówki edukacyjnej do podjęcia wdrożenia oraz jakości i efektywności procesu dydaktycznego. Działania ewaluacyjne są pochodną przyjętego w danej placówce modelu ewaluacji, którego głównym projektantem i wykonawcą powinno być kierownictwo, zespół koordynacyjny oraz grono pedagogiczne instytucji wdrożeniowej, w tym autorzy programów.

Podstawowy zakres ewaluacji uwzględniać powinien *samoocenę* w obszarze:

- przygotowań do uruchomienia wdrożeń pilotażowych (koncepcja wdrożeń, baza technodydaktyczna, przeszkolenie personelu i kadry dydaktycznej, dostosowanie programów i materiałów szkoleniowych do oczekiwań klientów, tj: zleceniodawców kursów, słuchaczy);
- przebiegu procesu kształcenia (ocena wyników kształcenia słuchaczy, zastosowanych metod nauczania-uczenia się, przydatności zawodowej absolwentów);
- realizacji programów nauczania (ocena układu treści, realizacji celów, materiałów szkoleniowych).

Metody i narzędzia ewaluacji:

- wyniki egzaminów wstępnych, rozmów kwalifikacyjnych itp.;
- sprawdziany i testy (występujące w programach);
- obserwacja procesu kształcenia (arkusz obserwacji);
- informacje zwrotne od słuchaczy, ewentualnie wywiady (sondaże) ze słuchaczami;
- analizy (raporty) nauczycielskie oraz organizatorów szkoleń.

Ewaluacja zewnętrzna odnosi się do oceny przygotowań placówki edukacyjnej do uruchomienia kursów pilotażowych, monitorowania procesu wdrożeń oraz oceny efektywności i skuteczności szkolenia. Polega na zbieraniu przez ewaluatora zewnętrznego informacji (tworzenie bazy wiedzy), służących ocenie efektywności kształcenia i stanowiących punkt wyjścia do podejmowania decyzji w zakresie zmian w sferze organizacyjnej, metodycznej i merytorycznej. Funkcję ewaluatora zewnętrznego (osoby lub instytucje) może wypełniać zleceniodawca kursu lub właściwy organ przez niego powołany, np. placówka naukowa).

Zewnętrzna ewaluacja programów edukacyjnych nie jest celem samym w sobie, a raczej przedłużeniem wewnętrznego systemu ewaluacji. Spoiwem łączącym ocenę zewnętrzną z wewnętrznym zapewnianiem jakości są wyniki, które instytucja wdrożeniowa ma obowiązek przedstawić organowi przeprowadzającemu ewaluację.

Podstawowy zakres ewaluacji:

- ocena wyników ewaluacji wewnętrznej;
- identyfikacja wskaźników efektywności i skuteczności szkolenia;

Metody i narzędzia ewaluacji:

- sprawdziany i testy (występujące w programach);
- obserwacja procesu kształcenia (arkusz obserwacji);
- informacje zwrotne od słuchaczy, ewentualnie wywiady (sondaże) ze słuchaczami;
- analizy (raporty) nauczycielskie oraz organizatorów szkoleń;

W efekcie ewaluacja może przyczynić się do:

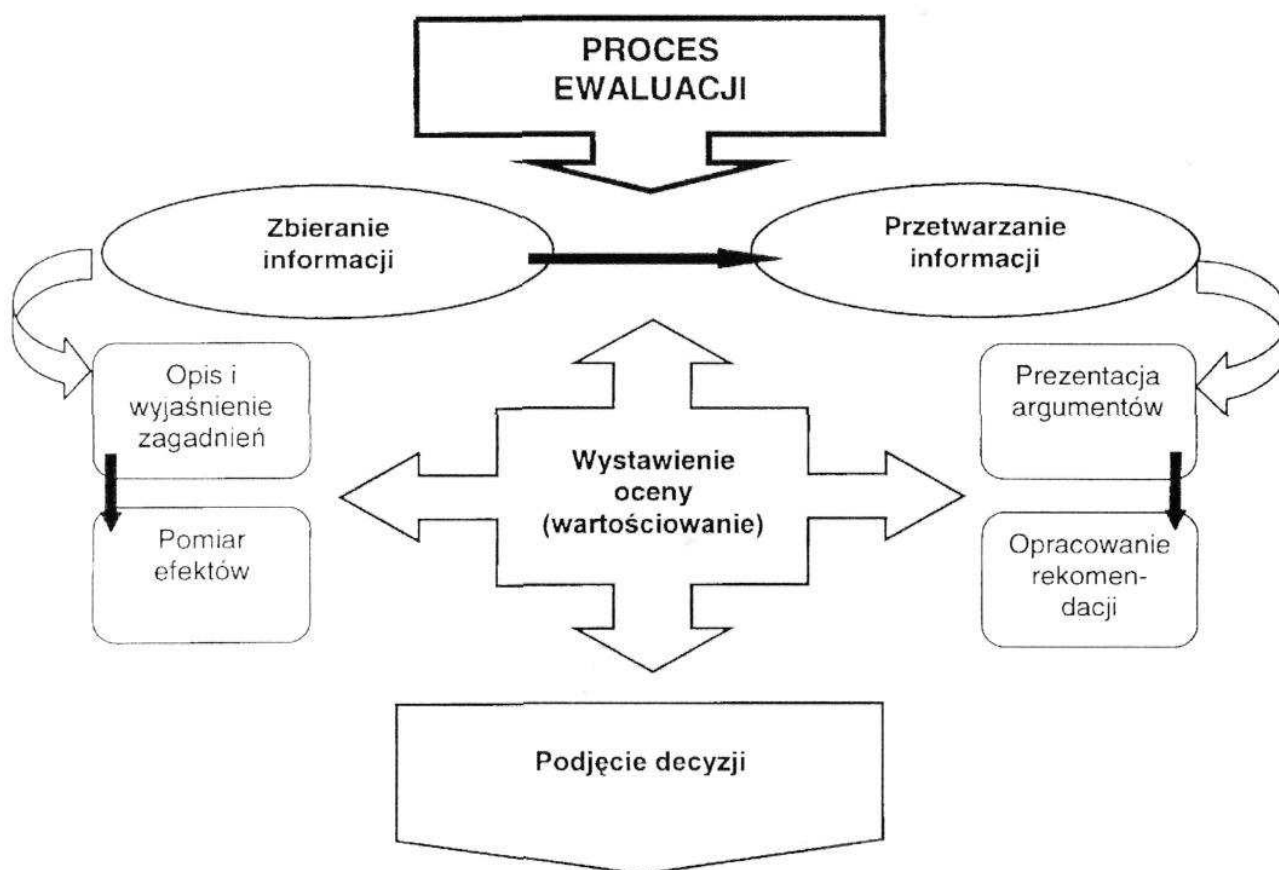
- wprowadzenia nowych i unowocześnienie istniejących rozwiązań organizacyjnych;
- dostosowanie metod nauczania i uczenia się do określonych zadań i warunków;
- optymalizacji treści kształcenia (programy, materiały uczniów i nauczycieli);
- podniesienie poziomu kompetencji instytucji szkolącej oraz personelu dydaktycznego.

Niezależnie od rodzaju w procesie ewaluacji programów edukacyjnych wyróżnić możemy wykonanie następujących kroków (rys. 1):

- ❶ *Zbieranie odpowiednich informacji* bądź to w wyniku sporadycznej lub ciągłej obserwacji, analizy dostępnych dokumentów, bądź badań ankietowych. Celem tego kroku jest zawsze wybór danych uznanych za istotne.
- ❷ *Przetwarzanie informacji*. Przy przetwarzaniu informacji można wykorzystać szczegółowe lub bardzo ogólne procedury. Do sposobów przetwarzania informacji zaliczamy m.in.: zanotowanie wyniku, np. że słuchacz popełnił dwa błędy, analiza wyników nauczania lub testów czy też wykorzystanie modelu matematycznego do interpretacji danych.
- ❸ *Wystawienie oceny – wartościowanie*. Oceny w ścisłym tego słowa znaczeniu dokonuje się po przetworzeniu informacji. Ocena oparta jest na porównaniu danych uzyskanych w wyniku przetworzenia informacji z odpowiednimi standardami (np. opis zawodu, podstawa programowa).
- ❹ *Podjęcie decyzji*. Po wystawieniu oceny podejmuje się zwykle jakąś decyzję (kontynuować, zacząć od początku zintensyfikować działania, itp.), ewentualnie na nowo gromadzi się informacje.

Ewaluacja a zapewnienie jakości kształcenia zawodowego

Aby kadra dydaktyczna zaangażowana w realizację programów edukacyjnych mogła włączyć w tok swej pracy zadania związane z ewaluacją (m.in. opracować prawidłowe, elastyczne narzędzia ewaluacji), należy zaplanować i przeprowadzić cykl szkoleń dotyczących systemu ewaluacji dydaktycznej. System ten powinien być



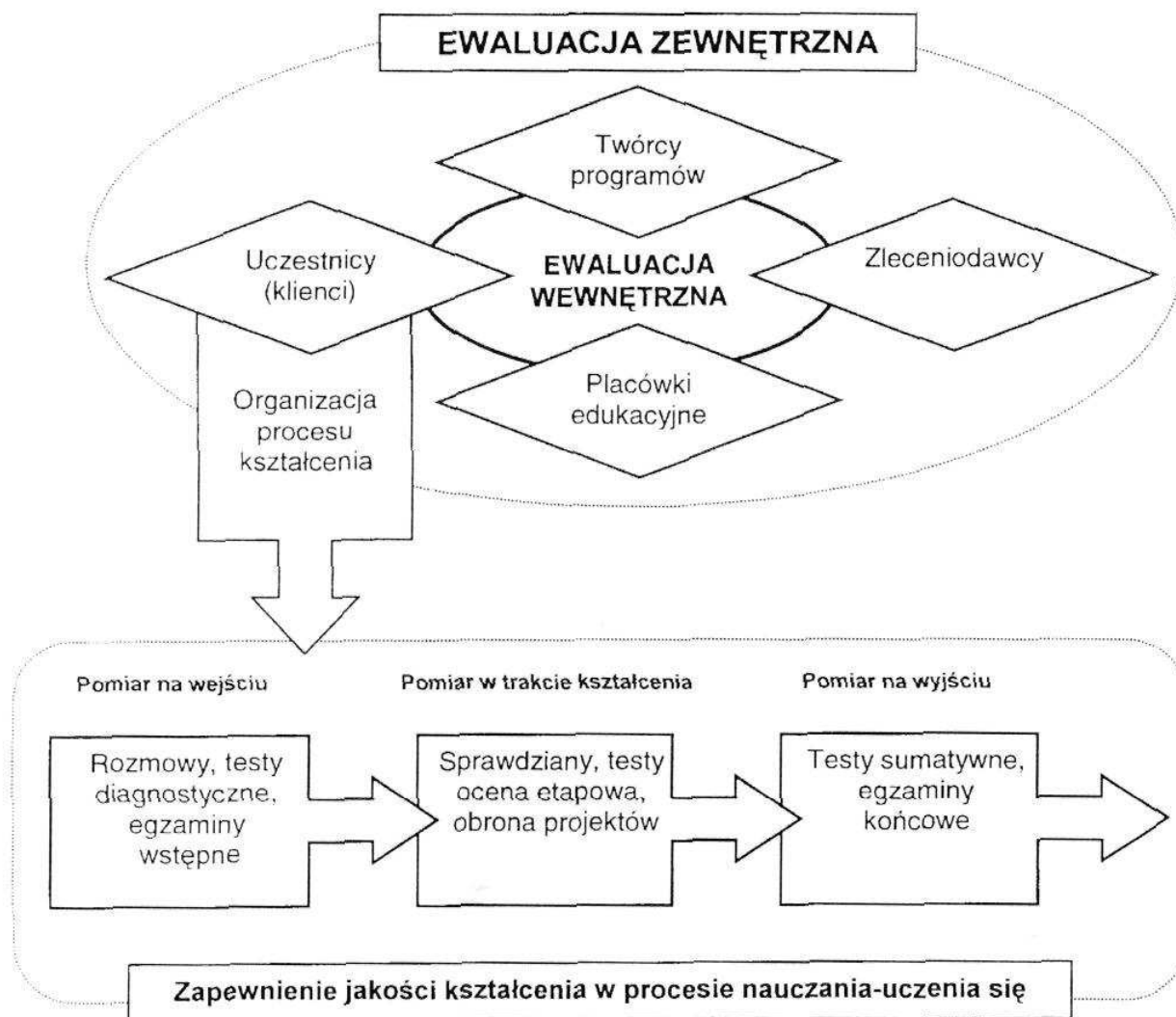
Rys. 1. Podstawowe działania w procesie ewaluacji programów edukacyjnych

integralną częścią systemu zapewnienia jakości usług edukacyjnych, co przedstawiono na rys. 2.

System ewaluacji rozumiany jest jako układ świadomie dobranych, wewnątrznie zorganizowanych i wzajemnie spójnych elementów (zmiennych) podlegających ocenie – wartościowaniu (na wejściu, w trakcie realizacji programu i na wyjściu), uznanych za właściwe dla danej organizacji i przyjętych celów. Z powyższej interpretacji wynika pośrednio kilka ważnych cech systemu ewaluacji, stanowiących zarazem kryteria zapewniania jakości kształcenia w danej organizacji.

Po pierwsze, trzeba dobrze wiedzieć, czego się chce i **jasno określić cele**, którym system ewaluacji ma służyć. Bardzo często przyczyną niepowodzeń jest próba wykorzystania jakiegoś jednego zestawu kryteriów dla bardzo różnych celów – na przykład oceniania słuchaczy, oceniania jakości szkoleń, oceniania programów szkoleniowych, oceniania organizacji szkolącej. Nie ma takiego systemu oceniania, który mógłby (dobrze) służyć wielu odmiennym celom.

Po drugie, model i koncepcja ewaluacji **muszą być odpowiednio dobrane**. Przykładem może być lutnik, który dobierając różne gatunki i kawałki drewna do budowy skrzypiec robi to bardzo starannie, angażując w to całą swoją wiedzę, wyobraźnię i intuicję – tak, aby pełniące różne funkcje części te mogły później ze sobą możli-



Rys. 2. Powiązanie ewaluacji dydaktycznej z system zapewniania jakości kształcenia zawodowego

wie doskonale współpracować. System ewaluacji jest również pewnym instrumentem, którego elementy muszą ze sobą współpracować.

Po trzecie, system ewaluacji powinien **uwzględniać specyfikę danej instytucji edukacyjnej**. Zupełnie inaczej powinien on wyglądać w organizacji małej i dużej. Nie bez znaczenie jest również miejsce odbywania nauki (pracownia symulacyjna, przedsiębiorstwo, laboratorium, pracownia, warsztaty szkolne itp.) oraz poziom kompetencji i motywacji personelu dydaktycznego.

Po czwarte, **system ewaluacji musi czemuś służyć**. Uzyskane oceny, które nie wywołują żadnych dalszych działań i konsekwencji, są stratą czasu, zbędną biurokratyczną mitręgą. Stąd też wnioski wynikające z zastosowanego systemu ewaluacji dydaktycznej powinny służyć przede wszystkim doskonaleniu: kadry, celów i treści kształcenia, metod nauczania, materiałów szkoleniowych oraz organizacji procesu nauczania-uczenia się.

Po piąte, jeżeli **system ewaluacji ma efektywnie działać, musi być znany i akceptowany w danym środowisku** (kryteria, konsekwencja). Wskazane jest przy tym, aby system ewaluacji dydaktycznej był redagowany i rozliczany w postaci pisemnej.

Konkluzje

Termin „ewaluacja” oznacza „ocenę, oszacowanie”, jednakże w odniesieniu do programów edukacyjnych ewaluację należy utożsamiać bardziej z wartościowaniem niż oceną. Jej kluczowymi składnikami są: opis, ocena, podjęcie decyzji oraz próba wpłynięcia na bieg zjawisk.

Tworząc w placówce edukacyjnej system ewaluacji musimy brać po uwagę trzy komplementarne składniki edukacyjnych programów rozwojowych podlegających ewaluacji: „wejście” do procesu kształcenia, „realizację” programów edukacyjnych oraz „wyjście” z procesu kształcenia. *Wejścia* to uzdolnienia, zainteresowania, aspiracje, wiadomości i umiejętności uczestników procesu kształcenia (uczniów, nauczycieli) oraz wszystkie istotne właściwości zastanych systemów dydaktycznych. *Realizacja* programów edukacyjnych obejmuje takie działania, których przeznaczeniem jest wpływać na wyniki tych programów, czyli *wyjścia*. *Wyjścia* z kolei to wiadomości, umiejętności, postawy wobec uczenia się, wartości, cechy osobowościowe, stosunki społeczne i inne zachowania uczestników procesu kształcenia.

Wskaźnikiem dobrze przyjmowanych systemów ewaluacji (wewnętrznej) są osiągnięcia i postawy uczestników procesu dydaktycznego, a zwłaszcza jeśli:

- są zadowoleni z nauki i, kiedy jest to potrzebne, mówią i piszą o swojej pracy jasno i z entuzjazmem,
- poszerzają wiedzę i rozumienie,
- pracują wydajnie jako członkowie grup,
- rozwijają umiejętności uczenia się oraz inne związane z ich programem nauczania,
- biorą udział w pracach praktycznych w sposób kompetentny i bezpieczny.

Jakość kształcenia tworzy istotny element kontekstu ewaluacji programów edukacyjnych. W przypadku realizacji programów kształcenia zawodowego powinien to być element stały i planowo doskonalony po każdym cyklu kształcenia.

Ewaluacja programów edukacyjnych na początku sprawia wiele trudności. Muszą powstać techniki i narzędzia dostosowane do danej placówki oświatowej. Nie są to narzędzia wystandaryzowane, często są tworzone indywidualnie przez nauczycieli, dyrektora, nadzór pedagogiczny czy zespoły. Powoduje to duże trudności w syntetyzowaniu ocen, a zwłaszcza w porównywaniu ich z ocenami uzyskiwanymi przez różne podmioty rynku edukacyjnego. Dlatego też ważne są standardy, chociaż i one nie są zbyt precyzyjne, jeśli idzie o wymagany poziom kompetencji absolwenta w danym zawodzie (kursie). Możliwością obiektywizowania technik i narzędzi ewaluacji jest poznawanie ich od strony metodologii tworzenia, jak i zaznajamianie się ze stosowanymi przez różnych organizatorów procesów edukacyjnych w Polsce i za granicą.

Najistotniejsza jest zmiana myślenia dyrektorów, nauczycieli, władz oświatowych, którzy współczesną szkołę muszą postrzegać jako własną, której niepowodzenia są niepowodzeniami własnymi, a sukcesy stanowią osobista satysfakcję. W konsekwencji ewaluacja prowadzić powinna do ciągłego rozwoju instytucji kształcącej, co jest warunkiem jej wartości i funkcjonowania w przyszłości.

Literatura

1. Komorowska H.: Konstrukcja, realizacja i ewaluacja programu nauczania. IBE, Warszawa 1995.
2. Niemierko B.: Pomiar wyników kształcenia zawodowego. Podręcznik. BKKK FW, Warszawa 1996 (skrypt).
3. Niemierko B.: Ekspertyza ewaluacji I etapu badań nad efektywnością wdrażania zmodernizowanych programów kształcenia w szkolnictwie zawodowym (IMPROVE) dokonanej przez ITeE w Radomiu. Uniwersytet Gdański, Gdańsk 1997.
4. Słowiński Z.: Procedura badań ewaluacyjnych treści kształcenia w zawodach eksploatacyjnych. W.: Doskonalenie treści i jakości kształcenia w zawodach i specjalnościach eksploatacyjnych. MCNEMT, IKZ, Tarnów, 1989.
5. Symela K., Bednarczyk H.: Działania ewaluacyjne w procesie kształcenia zawodowego. Pedagogika Pracy nr 28/1996.
6. Symela K.: Procedura wdrażania i oceny modułowych programów kształcenia zawodowego dla placówek pozaszkolnych. ZG ZZDZ, Warszawa 1996.
7. Dzierzgowska I., Wlazło S., Clark A. M., Thompson M.: Mierzenie jakości pracy szkoły. Przewodnik dla edukatora. Moduł IV. Program TERM FRSE, MEN, Warszawa 1996.

Marzena Bochniak

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

SYSTEM ZAPEWNIENIA JAKOŚCI KSZTAŁCENIA A STANDARDY KOMPETENCJI ZAWODOWYCH

Wprowadzenie

Obecnie w Polsce nie istnieje jednorodny system zapewnienia jakości kształcenia, elementy takiego systemu są wdrażane w różnym stopniu i zakresie przez nieznaczną liczbę instytucji edukacyjnych. Wdrażane modele bazują na różnych wzorcach i systemach istniejących w krajach Unii Europejskiej. Coraz bardziej upowszechnia się w Polsce idea zapewniania jakości zgodna z TQM – Total Quality Management – Totalnym Zarządzaniem Jakością, ale nawet w instytucjach produkcyjnych i handlowych

idea ta nie znajduje w pełni zastosowania. Natomiast coraz powszechniejsze staje się wdrażanie norm ISO 9000 w przedsiębiorstwach i laboratoriach oraz handlu, a następnie ubieganie się o certyfikat jakości zgodny z ISO 9001, 02 lub 03 wydawany przez Polskie Centrum Badań i Certyfikacji w Warszawie. Uzyskanie takiego certyfikatu umożliwia przedsiębiorstwu zdobycie uznania na rynkach zachodnich zwiększając konkurencyjność, szanse handlowe, możliwości współpracy oraz rozwoju danej instytucji. W obliczu perspektywy uczestnictwa Polski w Unii Europejskiej jest to istotna zaleta, a uzyskany certyfikat jest coraz powszechniej wymagany jako obowiązujący znak jakości w kooperacji między firmami europejskimi i światowymi.

Najbardziej znane i popularne w krajach wysoko rozwiniętych są następujące systemy zapewnienia jakości:

- TQM – Total Quality Management – Totalne Zarządzanie Jakością,
- *Investment in People* – Inwestowanie w Ludzi,
- Organisational Development – Rozwój Organizacyjny.

Wszystkie te systemy opierają się na podobnej idei, której głównymi założeniami jest ustawiczny rozwój i świadome kierowanie zmianą w ujęciu makrosystemowym, zmianą będącą motorem wszelkiego rozwoju, innowacyjności i atrakcyjności przedsiębiorstwa dla klientów zewnętrznych i wewnętrznych. Uwzględniają one czynnik ludzki w rozwoju instytucji podkreślając jego kluczową rolę, a różnią się metodologią, procedurami działania i narzędziami badania, pomiaru, implementacji i ewaluacji zachodzącego rozwoju. Do najczęściej stosowanych narzędzi badania rozwoju należy analiza SWOT (Silne strony – Słabości – Szanse – Zagrożenia) lub jej wersja ograniczająca się do analizy mocnych i słabych stron danej instytucji lub procesu.

Systemy zapewnienia jakości bazują na systemach norm – standardów, które będąc wzorcem stanowią punkt wyjścia do opracowania narzędzi diagnozujących wielowymiarowo poziom jakości w instytucji. Standardy określają też cele i procedury, jakimi powinna się kierować osoba, grupa osób lub instytucja, aby osiągnąć ten założony poziom jakości. Jednak wdrożenie systemu standardów nie zapewnia jeszcze skutecznie utrzymania i rozwoju określonego poziomu jakości w instytucji, ale stanowi jego podstawę. Systemy zapewnienia jakości kierują się ponadto określoną ideą wdrażaną zgodnie z procedurami określonymi właśnie przez standardy. Standardy, aby skutecznie służyły zapewnieniu jakości, muszą być opracowane w ujęciu systemowym; pojedyncza norma nie zapewni nam pożądanego poziomu jakości, która jest zależna od wielu czynników. Już Edwards Deming, twórca idei totalnego zarządzania jakością TQM stwierdził, że najważniejszą rolę w jej osiągnięciu odgrywają ludzie. Dlatego większość zachodnich systemów standardów uwzględnia, oprócz norm dotyczących jakości wytworów pracy ludzkiej, również normy dotyczące kwalifikacji ludzi je wytwarzających, ich umiejętności, wiedzy i postaw. W Polsce mamy opracowane i zatwierdzone jedynie Polskie Normy, które dotyczą jakości efektów pracy ludzkiej, czyli jakości produktów, surowców, badań, usług itp., natomiast nie obejmują kwalifikacji i postaw ludzi, którzy są bezpośrednimi sprawcami tej jakości.

Standardy ustalone w krajach Europy Zachodniej różnią się od naszych tym, że wszystkie w mniejszym lub większym stopniu biorą pod uwagę kwalifikacje ludzi. Nawet systemy standardów nie nakierowane wcześniej na kwalifikacje ludzi, takie jak systemy poprzedzające ISO 9000, zostały zmodyfikowane tak, aby uwzględnić czynnik ludzki, jako najistotniejszy składnik zapewnienia jakości.

W krajach zachodnioeuropejskich istnieją następujące systemy standardów, które w różnym stopniu mają znaczenie ogólnoeuropejskie i są predystynowane do tego, aby stać się międzynarodowym systemem przyjętym przez Unię:

- normy ISO serii 9000: od 01 do 04;
- Narodowe Standardy Kompetencji – standardy NVQ, SNVQ (szkockie), GNVQ (ogólne kwalifikacje zawodowe obejmujące „kwalifikacje kluczowe”) istniejące w Wielkiej Brytanii, ale będące wzorem dla tworzenia podobnych systemów w innych krajach, jak np. w Hiszpanii;
- normy jakości krajowe, takie jak PN – Polskie Normy, BN – Normy Branżowe, BS 5750 – brytyjskie normy BS EN ISO.

Systemy standardów są często opisywane w miesięczniku „Problemy Jakości” wydawanym przez Sigma-NOT w Warszawie. Dlatego niniejszy artykuł nie ma na celu charakterystyki tych systemów, lecz porządkuje pojęcia z zakresu zapewnienia jakości w kształceniu ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia zawodowego.

Podstawowe definicje

Często używanymi terminami budzącymi dyskusje znaczeniowe, związanymi z systemami zapewnienia jakości kształcenia są kwalifikacje, kompetencje i kompetencje zawodowe. W słowniku PWN są przedstawione następujące definicje kwalifikacji i kompetencji:

Kwalifikacje – wykształcenie, przygotowanie potrzebne do wykonywania zawodu, jakichś czynności, uzdolnienia, nadawanie się do czegoś, np. mieć wysokie kwalifikacje.

Kompetencje – zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania organu władzy, jednostki administracyjnej lub zakres czyjejś władzy, odpowiedzialności, umiejętności, np. kompetencje sądu, przekroczyć kompetencje, podlegać kompetencjom.

Kompetencje zawodowe są określone jako zdolność wykonywania czynności zawodowych w zgodzie z ustalonym standardem stosując umiejętności i wiedzę oraz postawy i doświadczenie w określonym obszarze odpowiedzialności zawodowej, a także zdolność ich rozwijania i stosowania w nowych sytuacjach swojej specjalizacji zawodowej oraz poza nią w celu pomyślnego wypełniania funkcji zawodowych [1].

Standard kwalifikacji zawodowych jest to zbiór ustalonych norm określających wymagane dla danej grupy zawodowej zadania zawodowe, zakres wiedzy i umiejętności zawodowych wraz z zestawem standardowych sprawdzianów teoretycznych i praktycznych [1].

Wielu autorów stara się zdefiniować standardy w zależności od zamierzonych celów, przykładowo w modułach opublikowanych w Programie TERM-IAE standardy

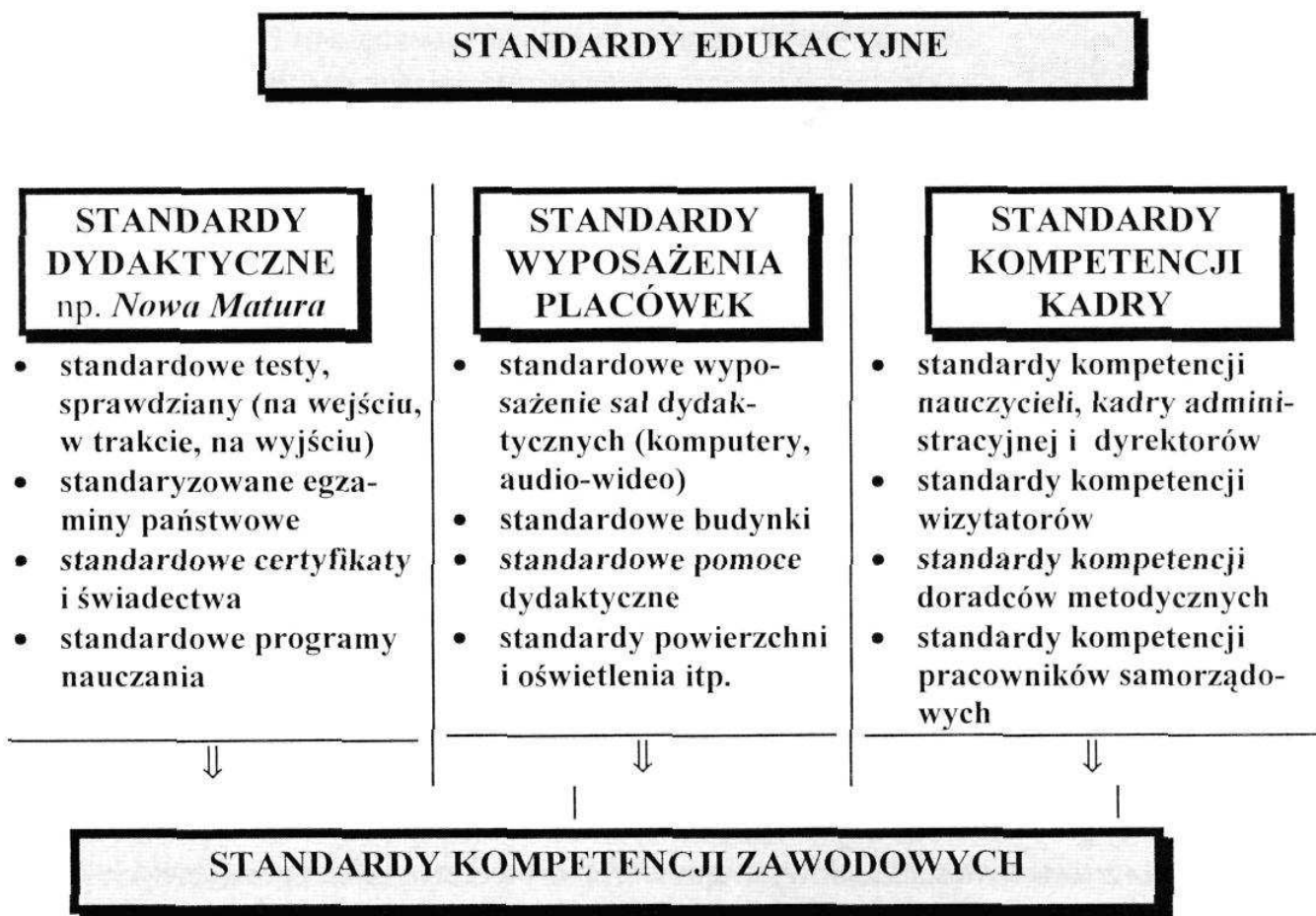
były powiązane z poziomami osiągnięć uczniów i rozwiązaniami organizacyjnymi w obrębie systemu edukacyjnego (def. wg Marion Thompson).

A więc z jednej strony standardy są rozumiane jako wykładnik jakości produkcji, usług, wytworów materialnych, a z drugiej, jako określony poziom kompetencji lub osiągnięć uczestników procesu dydaktycznego na danym poziomie. Dlatego wydaje się konieczne rozdzielenie pojęć standardów na standardy produkcyjne, edukacyjne oraz standardy kompetencji i kwalifikacji zawodowych.

Standardy kwalifikacji powinny określać wyjściowe lub pośrednie kwalifikacje dla danego poziomu lub etapu kształcenia, czyli stanowią one element standardów edukacyjnych, są związane z nauczaniem i programem kształcenia. Będą one obejmować kwalifikacje zawodowe po ukończeniu całego cyklu kształcenia, niezależnie od drogi edukacyjnej, ale również kwalifikacje pośrednie i kwalifikacje kluczowe wspólne dla różnych dróg edukacyjnych.

Standardy kompetencji zawodowych określają zaś wymagania związane ze stanowiskiem pracy i zakresem kompetencji mu przypisanych, jednocześnie stanowiąc element systemu standardów produkcyjnych, związanych z rynkiem pracy.

Na poniżej zamieszczonym schemacie przedstawiono powiązanie standardów edukacyjnych i standardów kompetencji zawodowych jako standardów wynikających



Rys. 1. Standardy kompetencji zawodowych jako wynik standardów edukacyjnych

z systemu edukacji. Oczywiście podążając za powyższym tokiem rozumowania proces edukacji kształtuje jedynie kwalifikacje, ale należałoby dążyć do tego, aby kształtował kompetencje, dając możliwości ich zdobywania poprzez system praktyk zawodowych, rozbudowanie idei centrów kształcenia praktycznego, wprowadzenie do systemu szkolnego przedmiotów nauczania związanych z orientacją zawodową, przystosowaniem do rynku pracy obejmującym umiejętności aktywnego poszukiwania pracy oraz przedmioty z zakresu socjologii i pedagogiki pracy.

M. Butkiewicz i K. Symela [1] oraz H. Bednarczyk [8] wyróżniają cztery rodzaje standardów: programowe, nominacyjne, kontrolne i zaopatrzenia. Te podsystemy są bardzo użyteczne w projektowaniu jednolitego systemu polskich standardów, lecz należałoby je zaliczyć do standardów edukacyjnych, ponieważ dotyczą projektowania, dydaktyki, oceniania i organizacji procesu edukacji. Standardy nominacyjne, programowe i kontrolne można określić wspólną nazwą standardów dydaktycznych, zaś zaopatrzenia odpowiadają standardom wyposażenia placówek. Istotnym jest uwzględnienie również kwalifikacji kadry odpowiedzialnej za ich realizację.

Standardy kompetencji zawodowych powinny być oceniane poza systemem szkolnym przez niezależne instytucje do tego powołane, natomiast standardy kwalifikacji mogą być oceniane w systemie szkolnym, należy jedynie dążyć do obiektywizacji uzyskanej oceny, tak jak stosuje się to przy „Nowej Maturze”, poprzez kodowanie wyników i sprawdzanie prac przez niezależnych nauczycieli oceniających. Zwiększenie obiektywności oceny uzyskuje się różnymi metodami stosowanymi równolegle.

W eksperymencie pedagogicznym wdrożonym w ramach Programu UPET/IMPROVE polegającym na wprowadzeniu do 43 szkół zawodowych na terenie kraju modułowych programów nauczania dla 27 zawodów podstawą uzyskiwania obiektywnej oceny jest wprowadzenie standaryzowanych narzędzi pomiaru umiejętności praktycznych i intelektualnych w postaci standaryzowanych testów diagnostycznych, formatywnych i sumatywnych oraz standaryzowanych egzaminów końcowych przygotowania zawodowego. Inną metodą wspomagającą obiektywizm oceniania jest samoocena kadry dydaktycznej oraz prowadzenie uczniowskiej ewaluacji zajęć zawierającej ocenę nauczycieli zakończoną sprzężeniem zwrotnym.

Aby stworzyć polski system standardów edukacyjnych, należy przede wszystkim określić efekt końcowy, czyli to, co chcemy w wyniku takich działań osiągnąć. Efektem każdego procesu edukacyjnego powinny być kwalifikacje zawodowe, nawet jeśli rozpatrujemy kształcenie ogólne na poziomie podstawowym, to prowadzi ono do osiągnięcia pewnych elementarnych umiejętności mających swoje zastosowanie w później wykonywanej pracy. Oprócz umiejętności, które można powiązać z zawodowymi, w trakcie procesu dydaktycznego kształtujemy umiejętności kluczowe, wspólne dla wszystkich zawodów, jak umiejętność czytania, rozwiązywania problemów itp. Precyzyjne określenie wszystkich umiejętności na poszczególnych etapach kształcenia nie jest możliwe bez wcześniejszego określenia umiejętności wynikowych w poszczególnych zawodach, czyli składowych standardów kwalifikacji zawodowych. Również ujednolicona klasyfikacja zawodów wspólna dla systemu szkolnego i rynku pracy,

która jednocześnie miałaby strukturę otwartą pozwalającą na pewne zmiany w obrębie zawodów ujętych szerokoprofilowo, jest warunkiem niezbędnym dla ustalenia systemu standardów kwalifikacji zawodowych. Już obecnie możemy założyć, wzorując się na rozwiniętych krajach Unii Europejskiej, że struktura formalna standardów powinna być jednolita.

Standard kwalifikacji zawodowych powinien zawierać:

1. Przedmiot i zakres standardu,
2. Cele ogólne równoważne z kluczowymi dla zawodu umiejętnościami praktycznymi i intelektualnymi,
3. Umiejętności szczegółowe równoważne czynnościom zawodowym,
4. Wiedzę niezbędną do opanowania umiejętności szczegółowych wraz z podaniem jej źródeł,
5. Kryteria oceniania umiejętności,
6. Zakres wykonania danych czynności zawodowych oraz zakres odpowiedzialności przypisany pracy,
7. Wymagane dowody wykonawcze bezpośrednie, pośrednie i uzupełniające,
8. Wymagane dowody wiedzy teoretycznej,
9. Wskazówki metodyczne dla oceniającego – rzetelna, całkowita i sprawiedliwa ocena.

Aby system oceniania funkcjonował prawidłowo, był jednorodny i sprawiedliwy, powinien składać się z następujących elementów:

- przejrzystego *standardu kompetencji* z określonymi umiejętnościami, wiedzą do nich przypisaną i czynnościami, na podstawie których będzie oceniany uczestnik kursu lub nauczania w systemie szkolnym,
- *kryteriów wykonawczych*, które opisują szczegółowo, jakie umiejętności praktyczne mają podlegać ocenie,
- *zakresu wykonania* danych czynności, który określa, w jakich warunkach, jak często i w jakim zakresie odpowiedzialności dana umiejętność ma być zaprezentowana,
- wymaganych *dowodów* wykonania, które mogą być różnego rodzaju, np. testy, pytania ustne, sprawdziany praktyczne, projekty, produkty itp.

Natomiast standard kwalifikacji zawodowych powinien być oceniany pod kątem:

- a) *kryteriów wykonawczych* obejmujących najważniejszą wiedzę niezbędną do opanowania umiejętności i sposób ich zademonstrowania (czas, miejsce, zakres merytoryczny),
- b) *kryteriów oceniania* (co to znaczy, że uczeń lub pracownik umie to wykonać),
- c) *dowodów wykonawczych* (na podstawie czego wiemy, że uczeń lub pracownik umie to wykonać)
- d) *metodę oceny* metodę oceny wraz z metodą zbierania dowodów (obserwacja, ankieta, projekt, zaświadczenia i świadectwa innych itp.)

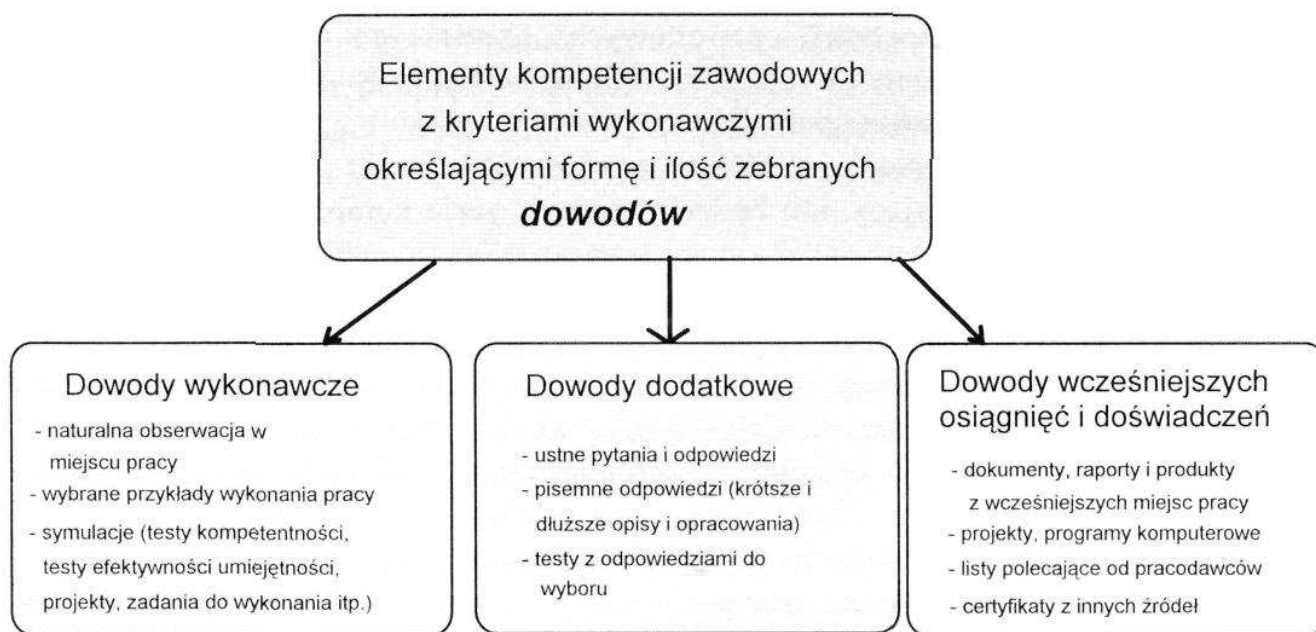
Przy ocenianiu kompetencji zawodowych określanych standardem można uwzględnić dowody wypełnienia kryteriów wykonawczych (rys. 2).

Procedurę oceniania można podzielić na pięć etapów:

- I. Etap **planowania** oceniania, w którym zawiera się kontrakt pomiędzy ocenianym a oceniającym określający, kto będzie oceniany, jakie kompetencje, kiedy, gdzie i jak będą oceniane;
- II. Etap **zbierania dowodów**. Dowody mogą być bezpośrednie i pośrednie. Powinny to być dowody wykonawcze, odpowiednie do zamierzonych kompetencji i do zakresu tematycznego wiedzy przypisanej tym kompetencjom, powinny pochodzić z różnych źródeł, aby udowadniały szeroki zakres kompetencji. Mogą to być też dowody wcześniejszych osiągnięć i zgromadzonych doświadczeń, jak świadectwa, projekty, produkty i inne prace, lecz powinny być aktualne, poświadczając umiejętności, które oceniany kandydat rzeczywiście posiada;
- III. Etap wydania **oceny**. Proces oceny powinien być aktualny i odpowiedni do ocenianych kompetencji, powinien być powtarzalny w różnych warunkach, zakresie wykonawczym, przez różnych oceniających i powtarzalny dla kilku (min. 3) sesji oceniających tego samego kandydata, powinien być autentyczny, wystarczający i aktualny.
- IV. Etap **sprzężenia zwrotnego**, w który oceniany kandydat przekazuje swoje uwagi i wrażenia o przeprowadzonej ocenie i oceniającym, a ten wyjaśnia wątpliwości i zastrzeżenia ocenianemu.
- V. Etap **rejestrowania** osiągnięć polega na prowadzeniu właściwej, bieżącej i wystarczającej dokumentacji. Nie musi to być cała teczka dowodów (*Portfolio*), które oceniany zebrał, aby być właściwie ocenionym, ale musi być pisemne sprawozdanie z przeprowadzonych sesji oceny i ich wynik końcowy, które będą odpowiednio przechowywane.

Ocenianie jest bardzo ważnym elementem systemu zapewnienia jakości. W krajach, gdzie opracowano system standardów nie ustalając właściwego systemu ich oceny, nie określono instytucji i osób, które będą zajmować się niezależnym ocenianiem standardów – jak na przykład w Hiszpanii – nawet szczegółowo opracowany system standardów edukacyjnych i odpowiadających im standardów kwalifikacji zawodowych nie funkcjonuje prawidłowo, ponieważ nikt nie sprawdza, czy wymagania określone tymi standardami są spełniane. Ale Hiszpania jest obecnie w trakcie przeprowadzania reformy systemu edukacyjnego, więc możliwe, że uzupełni swój system o system oceny i weryfikacji kwalifikacji określonych standardami.

Warto chyba zadać sobie pytanie, co w pierwszej kolejności warto standaryzować w polskiej oświacie? Czy będą to kwalifikacje (umiejętności + wiedza) uzyskiwane w kształceniu zawodowym na różnych poziomach, jednolity dla wszystkich system oceniania, programy nauczania, wyposażenie sal dydaktycznych, pomoce dydaktyczne, standaryzacja bazy dydaktycznej, budynki szkolne, sale gimnastyczne np. powierzchnia przypadająca na 1 ucznia, oświetlenie w salach dydaktycznych, egzaminy końcowe, testy egzaminacyjne i skala ich oceniania, np. Nowa Matura, poziom wychowania w róż-



Rys. 2. Rodzaje dowodów wykorzystywanych w ocenie standardów kompetencji zawodowych

nych szkołach, kwalifikacje i kompetencje dyrektorów szkół, kadry pedagogicznej i administracyjnej (sekretarka, woźny, księgowy itp.), kompetencje inspektorów oświaty Urzędów Gminy i wizytatorów KO. A może w pierwszej kolejności należy standaryzować umiejętności kluczowe kształtowane na różnych poziomach edukacji lub treści przedmiotów nauczania, metodykę prowadzenia zajęć z uczniami?

Możliwe, że do tej listy, którą należałoby poddać hierarchizacji, każdy z nas dopisze parę punktów. Na takie pytanie wszyscy zajmujący się oświatą zawodową w naszym kraju prędzej czy później muszą znaleźć odpowiedź. Idealnym rozwiązaniem byłoby równoczesne poddanie standaryzacji wszystkich elementów systemu. Ale idealne rozwiązania są najczęściej bardzo trudne w realizacji, dlatego wszyscy oświatowcy, dydaktycy, nauczyciele i decydenci powinni permanentnie doskonalić się pod kątem zapewnienia wysokiego poziomu usług edukacyjnych, aby konieczność wprowadzenia standardów stała się zabiegiem czysto formalnym.

Literatura

1. „Model polskich standardów kwalifikacji zawodowych” pod redakcją M. Butkiewicza, Wydawnictwo ITeE, Warszawa – Radom 1994-95
2. „Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego” pod redakcją H. Bednarczyka, Wydawnictwo ITeE, Warszawa – Radom 1997.
3. Trevor Pearmain – „Normy ISO 9000 w kształceniu i szkoleniu”, Edukacja Dorosłych 5/95, ITeE Radom.
4. „Słownik języka polskiego” PWN, Warszawa 1988.
5. Giera K., Werpachowski W. – „Księga jakości”, Wyd. MCNEMT, Radom 1994.
6. Clark A.-M., Dzieżgowska I., Thompson M. – „Standardy edukacyjne i uprawnienia ucznia”, moduł 4b, materiały Programu TERM-IAE, Radom 1996.

7. Dzieżgowska I., Wlazło S. – „Mierzenie jakości pracy szkoły” poradnik i moduł IV, materiały Programu TERM-IAE, Radom 1996.
8. Bednarczyk H. – „Zadania zawodowe i kształcenie mechaników”, Wydawnictwo ITeE, Radom 1997.

Pavel Petrovic

Europejska Fundacja Kształcenia

INTEGRACJA WYNIKÓW BADAŃ INNOWACYJNYCH W PROGRAMACH NAUCZANIA

Wprowadzenie

Programy nauczania są środkami doskonalenia osobowości uczniów i przygotowania ich do życia osobistego i społecznego, a także do pełnienia określonych ról w przyszłej pracy.

Realne kształty programów nauczania są w istotny sposób określane przez aspiracje, wiedzę i umiejętności podmiotów procesu kształcenia, szczególnie przez uczniów i nauczycieli. Ma na nie wpływ natura i jakość otoczenia, całościowy klimat szkoły, relacje między zaangażowanymi podmiotami oraz relacje z otoczeniem. Są wspierane przez podręczniki i inne materiały oraz środki dydaktyczne. Określają one cele, treści nauczania, sposoby organizacji życia szkolnego (instrukcje) i oceny. Projekty te mogą odnosić się do poziomów: kraju, regionów, miejscowości, szkoły, klasy, a także indywidualnych uczniów.

Można określić ogólną strukturę programu nauczania przez formułowanie odpowiedzi na następujące pytania: **DLACZEGO, KOGO, CO, KIEDY, JAK**, pod jakimi **WARUNKAMI** i z jakimi spodziewanymi **EFEKTAMI** kształcić. Odpowiedzi na te pytania odnoszą się do procesów planowania, wdrażania, oceny procesu kształcenia oraz wymaganych rozwiązań praktycznych na poziomie kraju, klasy, a także indywidualnych uczniów.

Założenia dla projektowania programów nauczania

Programy nauczania są zorientowane na uwzględnienie kompleksu zjawisk i procesów pedagogicznych, między innymi działalności nauczycieli, uczniów, wejściową i wyjściową fazę kształcenia, kompleks bodźców pedagogicznych. Akcent położony na całość życia szkolnego i osobistego uczniów ma na celu uzyskanie wysokiej jakości

wyników kształcenia ujawniających się w wiedzy uczniów i ich profilu osobowości. Koncepcja procesu kształcenia zorientowana jest na łączenie zagadnień, tworzenie związków interdyscyplinarnych i międzyprzedmiotowych, na integrację i globalizację opartą na ściślejszych związkach z rzeczywistością.

Przy projektowaniu nowych programów nauczania możemy oprzeć się na pewnych trendach światowych, przedstawionych poniżej.

- **Szkolenie zawodowe nie jest pojedynczym aktem**, ale jest stałym procesem, w którym jego struktura i treści są stale konfrontowane z wymaganiami gospodarki, potrzebami regionu, zainteresowaniami i potencjalnymi możliwościami uczniów i szkoły.
- Średnie szkolnictwo zawodowe jest adekwatne do **zróżnicowanej struktury rynku pracy**.
- **Struktura rynku pracy zmienia się w coraz szybszym tempie** i koniecznym jest szybkie dostosowanie do niej szkolnictwa zawodowego.
- Absolwenci szkół zawodowych oprócz profesjonalnej wiedzy i umiejętności, muszą wyróżniać się **dużą mobilnością, elastycznością i adaptowalnością do szerokiego spektrum zawodów**.
- Ważną cechą średniego szkolnictwa zawodowego jest **bliska współpraca** z tzw. **partnerami społecznymi**: reprezentantami biznesu, stowarzyszeń pracodawców, stowarzyszeń zawodowych, izb przemysłowo-handlowych itd.

Cele programów nauczania

Wyniki osiągnięte do tej pory w badaniach, analizach i dyskusjach grup nauczycieli w Czechach jasno wskazują na potrzebę głębszej pojęciowej transformacji systemu oświatowego jako całości. Wydaje się, że w tym względzie najważniejsze są:

- 1) Zdefiniowanie pozycji szkoły w społeczności, przede wszystkim z uwzględnieniem jej funkcji w rozwoju kulturalnym, nakreśleniu profilu zawodowego oraz jej funkcji społecznej.
- 2) Zmiana treści programu nauczania, by wyrażał wzajemne powiązanie wiedzy ogólnej, doświadczenia praktycznego, wyników badań naukowych oraz artystycznego i estetycznego spojrzenia na świat, razem ze zmianami technik dydaktycznych i metodycznych stymulujących rozwój osobowości ucznia.
- 3) Tworzenie programu nauczania jako systemu otwartego na innowacje zgodnie ze zmieniającymi się zewnętrznymi i wewnętrznymi czynnikami w dwóch wymiarach:
 - *podstawowym programie nauczania* (krajowym programie nauczania) dla każdego poziomu oświaty, który zapewniłby uwzględnienie priorytetów polityki edukacyjnej oraz charakteryzowałby (definiował) poziomy oświaty, funkcje, cele, treści i zakres nauki, umiejętności kluczowe oraz podstawową koncepcję dydaktyczną, włączając w to metody oceny i nabywania świadectw;
 - *szkolnym programie nauczania* dla konkretnych szkół, który byłby opracowany (lub też wybrany z zestawu modelowych programów) przez indywidualne szkoły

na podstawie ogólnych charakterystyk podstawowego programu nauczania i modyfikowany zgodnie z regionalnymi i lokalnymi warunkami, możliwościami i potrzebami.

- 4) Zdefiniowanie obszaru i znalezienie mechanizmów dla aktywnego zaangażowania partnerów publicznych, społecznych i rodziców w życie szkolne, z uwzględnieniem wymagań regionalnych.

Problematyka odnosząca się do programu nauczania nie może być ograniczona tylko do strony technicznej tworzenia projektów programów nauczania. Forma projektów edukacyjnych czy programów dla różnych rodzajów i typów szkół lub obszarów nauki jest pod szczególnym wpływem całościowej koncepcji oświaty. Jest to rezultatem skomplikowanego i dynamicznego procesu społecznego, na który bardzo intensywny wpływ mają siły polityczne oraz, w szkolnictwie zawodowym, inni zainteresowani partnerzy, np. reprezentanci pracodawców.

Koncepcja projektów programów nauczania

Podstawową zasadą koncepcji programu nauczania jest reguła elastyczności i adaptowalności. Nie będziemy tu zajmować się pytaniami, czego, jak oraz w jakiej formie należy uczyć. Zastanówmy się jedynie nad tym, jak powinien być stworzony program nauczania, by zapewnić pewną porównywalność poziomu kształcenia oraz, w tym samym czasie, stworzyć wystarczającą przestrzeń dla inicjatywy i uczestnictwa wszystkich zainteresowanych podmiotów, tj. poszczególnych szkół.

Sposób, w jaki program nauczania jest tworzony powinien uczynić możliwym wyobrażenie sobie różnych dróg edukacyjnych dostosowanych np. do indywidualnych szkół lub do popytu i podaży. Tu wymagane jest przyjęcie dwóch na pozór sprzecznych wymagań, a mianowicie:

- a) zagwarantowanie porównywalności edukacji pomiędzy szkołami oferującymi określony poziom nauki,
- b) zapewnienie dużej różnorodności możliwości edukacyjnych odpowiadających nawet bardziej zróżnicowanym potrzebom podmiotu szkolenia i rynkowi pracy.

Program nauczania w szkolnictwie zawodowym

Szkolny program nauczania powinien być tworzony na podstawie ogólnych charakterystyk krajowego programu nauczania i mieć taką samą strukturę wewnętrzną. Podstawą dla tworzenia konkretnego programu na poziomie szkoły powinna być oferta różnych modeli programu, np. w formie projektów poszczególnych jednostek dla przedmiotów (np. programy, moduły itd.) lub całościowych programów nauczania.

Program nauczania istniejący w formie projektów poszczególnych jednostek dla przedmiotu lub całkowitych programów nauczania może być stworzony w następującej formie:

- oferta przygotowana wcześniej dla indywidualnych placówek oświatowych,

- stworzenie oferty dla indywidualnych placówek oświatowych (przez wyspecjalizowane instytucje pedagogiczne)
- opracowanie programu bezpośrednio w placówkach oświatowych dla ich własnego użytku.

W ten sposób program szkolny mógłby tylko być wpisany do rejestru zgodnie z prostymi zasadami rejestracji (obowiązek spełnienia wymogów podstawowego programu nauczania lub warunku współpracy np. z biurem pośrednictwa pracy, radą ds. oświaty czy reprezentantami pracodawców podczas opracowywania programu) oraz byłby centralnie rejestrowany na potrzeby systemu przekazu informacji.

Wzorcowe modele programu nauczania w szkolnictwie zawodowym

Wzorcowe modele programu nauczania w szkolnictwie zawodowym powinny stopniowo ukazywać się jako centralnie przygotowana oferta dla placówek oświatowych, którą mogą one wykorzystać lub nie. Na podstawie analizy istniejących programów kształcenia zawodowego w Czechach zostały wyróżnione następujące wzorcowe modele:

Nauka ustawiczna – kształcenie zawodowe nie jest podzielone na etapy, ma ono stały linearny charakter od początku do końca nauki.

Proces kształcenia podzielony na fazy – nauka jest zorganizowana w kilku fazach, z których każda może, ale nie musi prowadzić do oficjalnie uznawanego świadectwa czy dyplomu lub też może zamykać określony etap kształcenia.

Stopniowa specjalizacja – nauka podzielona na etapy zaczyna się pojedynczym programem nauki. Po pewnym okresie ścieżka edukacyjna jest podzielona na wężziej zorientowane specjalizacje zawodowe, które uczniowie mogą samodzielnie wybierać. Ten etap może być powtarzany wiele razy. Początek nauki ma zazwyczaj charakter ogólny, a podział drogi kształcenia może następować w trakcie nauki w różnych odstępach czasu. Stopniowa specjalizacja w formie „wspólnej podstawy” jest scharakteryzowana przez obszar nauki podstawowej, obowiązkowej i wspólnej dla wszystkich uczniów. Udział części wspólnej jest największy na początku nauki, potem stopniowo jest zmniejszany, podczas gdy możliwości wyboru kształcenia specjalistycznego są większe.

Modelowa oferta form edukacyjnych pojawia się, z jednej strony z inicjatywy szkół, a z drugiej centralnie jako sugestie i rekomendacje wynikające z badań pedagogicznych. Nowe modele programów nauczania uzupełniły i poszerzyły ofertę dróg edukacyjnych.

Modułowy układ programu nauczania

Konkretne programy nauczania mogą być ułożone na zasadzie układów przedmiotowych lub w specyficznych blokach-modułach. Te drugie mogą wyjść poza struk-

turę przedmiotową oraz potem zmieniać poziom powiązań międzyprzedmiotowych na poziom tworzenia kompleksowych jednostek kształcenia.

W pierwszej strukturze, gdzie podstawowy element konstrukcyjny jest całościową, stosunkowo dużą częścią przedmiotu nauki (czasami obejmującą kilkanaście stopni), system modułowy może być zbudowany jako podzielony lub połączony. Podzielony system modułowy charakteryzuje stopniowy podział ścieżki edukacyjnej, tj. po zakończeniu określonego modułu uczniowie mogą wybrać z oferty określonych modułów (dla każdego wybranego modułu istnieje tylko jeden poprzedni moduł). W modułowym systemie połączonym możliwa jest wzajemna kombinacja modułów – po zakończeniu modułu podstawowego uczniowie mogą wybierać ze wszystkich modułów dodatkowych.

W drugiej strukturze elementem konstrukcji jest całościowa treść różnych rozwińnięć przedmiotu, które mogą być analogiczne do przedmiotu nauczania lub też mogą mieć charakter modułu edukacyjnego. W tym wypadku system modułowy może albo mieć zdefiniowaną strukturę, albo też zrab strukturę lub być bez jakiegokolwiek zdefiniowanej struktury. W systemie modułowym ze zdefiniowaną strukturą moduły są nkreślone jako części programu nauczania oraz, zgodnie z profilem absolwentów szkół, podzielone na kilka grup, np. moduły wspólnej podstawy, moduły specjalizacyjne, moduły dla specjalnych zainteresowań itd. System modułowy ze strukturą ramową lub bez zdefiniowanej struktury jest zbudowany z modułów mających charakter oddzielnych jednostek. Ten system modułowy charakteryzuje stosunkowo duża swoboda wyboru modułów. Dla lepszej orientacji w możliwościach łączenia modułów odpowiednie jest zbudowanie rekomendowanego ich zestawu.

We wszystkich systemach żaden moduł nie jest zupełnie odizolowany. Jest on zawsze albo modułem podstawowym, albo następującym po innym lub też poprzedzony przez inne moduły, z którymi jest powiązany. Oprócz tego w systemie istnieją moduły analogiczne, z którymi może być powiązany lub nie.

Każdy moduł składa się z następujących trzech części:

- system wejściowy określający funkcję i pozycję określonego modułu w całym systemie,
- rdzeń modułu zasadniczo zawierający określenie przewidywanych wyników nauki, które mają być osiągnięte wraz z zakończeniem modułu,
- system wyjściowy zasadniczo zawierający metody ewaluacji zakończenia modułu.

System wejściowy modułu ma na celu dostarczanie informacji jak, w jaki sposób, pod jakimi warunkami oraz w jakim celu każdy moduł może być wykorzystany. Przyjmuje się, że system wejściowy modułu będzie częścią zbioru modułów, w którym będzie służyć jako rodzaj przypisu do modułu.

System wejściowy modułu składa się z następujących części: nazwa modułu, jego kod, rozkodowane informacje wejściowe, charakterystyka modułu oraz wymagania początkowe.

Podstawowa i bardziej merytoryczna część modułu jest jego rdzeniem i składa się z następujących trzech części:

- przewidywane wyniki nauki,
- treść modułu,
- rekomendowane techniki nauczania.

Rozstrzygające znaczenie mają tu przewidywane wyniki nauki po zakończeniu modułu, precyzyjnie określone w formie konkretnych, jasno zdefiniowanych, dających się kontrolować celów edukacyjnych korespondujących z celami ogólnymi lub też celami modułu całościowego. Przewidywane wyniki nauki określają ściśle, co uczący się powinni być w stanie wykonać po zakończeniu nauki. W ten sposób definiują one umiejętności czy możliwości wykonania specyficznych czynności na określonym poziomie. Moduł zawiera określone treści oraz techniki nauczania, po których należy spodziewać się, że doprowadzą do przewidywanych wyników.

Ważną częścią każdego modułu jest jego system wyjściowy, który powinien określić kryteria oceny dla zakończenia modułu. Oprócz tych kryteriów system wyjściowy zawiera także procedury oceny.

Obecnie rozważany jest system modułowy w programie nauczania jako jedna z możliwych dydaktycznych i metodologicznych alternatyw w systemie średniego i wyższego szkolnictwa zawodowego, które nie mogą być wprowadzone i narzucone frontalnie, ale które mogą być wdrożone w ramach istniejącej struktury organizacyjnej szkół i stopniowo ulepszane i rozwijane.

Pod tym względem należy rozważyć następujące podejścia:

- a) przeprowadzenie stopniowego wdrożenia elementów systemu modułowego do istniejącej struktury szkolnictwa zawodowego jako całości lub
- b) wykorzystanie układu modułowego programu nauczania szkolnictwa zawodowego dla wybranych kierunków szkolnictwa przeznaczonych tylko dla wdrożenia w tych instytucjach oświatowych, które stworzą dla tego warunki.

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

Wojciech Sroczyński

*Policealne Studium Pracowników So-
cjalnych*

Edukacja zawodowa osób niepełnosprawnych

Wśród rozmaitych form edukacji wymienić wypada tę, która podejmuje problematykę osób niepełnosprawnych: edukację zawodową.

Za edukacją zawodową osób niepełnosprawnych przemawiają względy natury społecznej, etycznej i prakseologicznej. Obejmuje ona przecież sfery osobistego życia pojedynczej osoby niepełnosprawnej i stykające się z nimi grupy społeczeństwa polskiego.

1. Świadomość rozumienia terminu „osoba niepełnosprawna” ma znaczenie nie tylko metodologiczne, ułatwiając wszelkie dyskusje na ten temat; ma także implikacje merytoryczne. Stąd zatrzymajmy się nad jego znaczeniem, próbując zwrócić uwagę na kontekst przede wszystkim treściowy.

W naszym języku funkcjonuje wiele pojęć określających osobę dotkniętą niepełnością, które zwyczajowo miały rozmaite konotacje. W zależności od

społeczno-kulturowego kontekstu terminy te mogły mieć zabarwienie emocjonalne: sygnalizujące litość bądź złośliwość otoczenia.

Odmienność innych wielokrotnie niepokoiła, rodziła obawę i irracjonalne postawy traktowania osoby kalekiej jako ucieleśnienie nieszczęścia, jakie ją spotkało [2]. Ostracyzm wobec osób „innych” niekiedy przemieniał się w agresję. Literatura piękna podsyła nam liczne opisy osób kalekich i społecznych do nich odniesień, ale i obserwacje aktualne dostarczają wielu argumentów na rzecz tezy o nietolerancji, a nawet nieżyczliwych postawach wobec osób niepełnosprawnych. Niepełnosprawność w społecznym odbiorze łączono raczej z potrzebą opieki, bezradnością, aniżeli „normalnym” funkcjonowaniem zawodowym.

Żyjemy w czasach, kiedy procesy humanizacji i demokratyzacji wywierają wpływ na ludzkie postawy wobec osób niepełnosprawnych. Dlatego terminy używane zarówno w opracowaniach naukowych, dokumentach polityki społecznej czy w języku potocznym, takie jak: niepełnosprawność, inwalidztwo, kalectwo, upośledzenie, ułomność itp. mogą jednak mieć dziś inne zabarwienie emocjonalne [3]. Wyższy poziom kultury humanistycznej zdaje się sprzyjać od-

chodzeniu od etykietowania, niekiedy złośliwego, osób niepełnosprawnych.

Nauka natomiast szuka terminów, które pozwalałyby przede wszystkim dobrze badać problem niepełnosprawności. Inaczej mówiąc „inność” będąca synonimem niepełnosprawności staje się coraz bardziej „normalna”. Dzieje się tak – jak się zdaje – dlatego, że znacznie wzrosła liczba osób niepełnosprawnych. Oszacowana przez socjologów liczba inwalidów w 1993 roku przekroczyła w Polsce już 4,5 mln osób. W porównaniu z rokiem 1988 liczba inwalidów prawnych wzrosła w 1993 roku o ponad 22%. Relatywnie najszybciej wzrosła liczba inwalidów biologicznych (tj. bez orzeczonej grupy inwalidzkiej). Liczniejsza grupa osób niepełnosprawnych wpływa, poprzez sam fakt obecności, na postawy społeczeństwa.

W okresie, jaki nastąpił po upadku ustroju demokracji ludowej, społeczeństwo z większą troską zaczęło traktować problem niepełnosprawności, czego przykładem może być uchwalenie przez Sejm w 1991 roku „Ustawy o zatrudnieniu i rehabilitacji osób niepełnosprawnych”, a w konsekwencji powołanie Urzędu Pełnomocnika do Spraw Osób Niepełnosprawnych oraz Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych.

Używane współcześnie pojęcia „niepełnosprawności” oddają zarówno pewien społeczny fenomen, jak i wskazują na obecność ludzi z określoną dysfunkcją: biologiczną, motoryczną, lokomocyjną, umysłową, intelektualną, psychiczną i społeczną. Węższy termin „inwalidztwo” stosuje się na określenie osób, którym komisje zdrowia (do orze-

kania inwalidztwa) przyznały odpowiedni stopień niepełnosprawności. Obok tego określenia istnieje inne: „inwalida wojenny” akcentujące przede wszystkim sytuację powstania niesprawności.

Zamiennie, raczej ze względów estetycznych i etycznych, stosuje się również w odniesieniu do tej kategorii osób termin „osoby o niepełnej sprawności”. Politycy używają częstokroć słów: „sprawni inaczej”, chyba także ze względów etycznych, chcąc zaakcentować inne możliwości osób niepełnosprawnych, podkreślić, iż brak fizyczny, ograniczenie sensoryczne itp. nie eliminuje osoby niepełnosprawnej z życia społecznego, bowiem może ona wykazywać się przydatnością społeczną pełniąc inne, aniżeli dotąd, nowe role społeczne.

Pojęcie niepełnosprawności, chociaż przyjęło się powszechnie także w świecie, budzi metodologicznie określone zastrzeżenia. Rodzi je nie do końca przecież zdefiniowane pojęcie „sprawności” czy „choroby”. W jakim miejscu na umownej skali „*sprawność – niesprawność*” umieścić „niepełnosprawność”? Dyskusje wokół „osoby niepełnosprawnej” wykazały, że należy raczej przyjmować rozmaite rozwiązania metodologiczne i idące za nimi merytoryczne. „Niepełno-sprawność” Traktuje się także jako problem: (1) natury społecznej, (2) jako problem osoby z określonymi dysfunkcjami. W tym sensie dysfunkcje narządu ruchu, choroby układu krążenia i wewnętrzne, zaburzenia psychosomatyczne, schorzenia narządu wzroku i słuchu itp. wywołują ograniczenia w sprawności fizycznej i somatycznej, w rozumieniu, porozumiewaniu się, świadomym kontaktowaniu się z rzeczywistością.

Biorąc pod uwagę rodzaj niesprawnego organu można mówić o niesprawności: motoryczno-lokomocyjnej (fizycznej), słuchowej, wzrokowej, somatycznej, psychicznej, intelektualnej. Podział ten wydaje się przydatny dla ogólniejszych celów polityki społecznej, pedagogicznych, rehabilitacyjnych, integracyjnych itp. Wskazuje on rodzaj pomocy i kontaktów społecznych. Istnieje praktyka stosowania rozmaitych pojęć niepełnosprawności, definiowanych z punktu widzenia konkretnych celów. Edukacja zawodowa uwzględnia kryteria (zmienne szczegółowe) następujące: – stanowisko pracy i związane z nim wymogi i kwalifikacje danej osoby niepełnosprawnej; – możliwości określonej osoby niepełnosprawnej, czyli właściwe orzecznictwo medyczne i zawodowe oraz poradnictwo (w jakim kierunku, w jakim zawodzie, na jakim stanowisku pracy może ona pracować i jaką wiedzę oraz umiejętności musi posiadać, aby mogła pracować); – proces rehabilitacji leczniczej i zawodowej; – ocenę stanowiska pracy z punktu widzenia określonej niesprawności.

Należy pamiętać, że wszelkie poczynania związane z osobami niepełnosprawnymi przebiegają w dwóch płaszczyznach (por. W. Ostrowska, o.cit., s.7): 1) sferze wpływów skierowanych bezpośrednio na osobę niepełnosprawną i jej rodzinę, 2) sferze wpływów skierowanych na środowisko osób niepełnosprawnych. Obok więc specjalistycznej wiedzy metodycznej, organizacyjnej ważna jest znajomość teorii, którą dla praktyki edukacyjnej gromadzą m.in. etyka, socjologia, psychologia, pedagogika społeczna, polityka społeczna, pomoc społeczna, rehabilitacja.

2. Dane socjologiczne pokazują, iż najwyższy odsetek badanych deklaruwał ograniczenia sprawności fizycznej (76,1%), sensoryczne (49,7%).

Ograniczenia świadomości, rozumienia lub porozumiewania się stwierdzono u 16,1% badanych, a najwięcej osób jako powód ograniczenia swojej sprawności podaje zaburzenia psychosomatyczne: bóle, osłabienie, przegiębienie.

Ograniczenia w sprawności zakłócają możliwość pełnienia ról zawodowych (39,4), ról małżeńskich i rodzinnych (31,5%). O całkowitych ograniczeniach mówi ok. 450 tys. osób niepełnosprawnych, o poważnych – ok. 2 mln, o niewielkich – około 900 tys., a 200 tys. osób – mimo niepełnosprawności – nie deklaruwała u siebie żadnych ograniczeń w pełnieniu ról społecznych.

Sytuacja życiowa osób niepełnosprawnych uwarunkowana jest – poza rodzajem niesprawności – czynnikami demograficznymi, jak wiek, płeć, wykształcenie, miejsce zamieszkania, przebywanie w rodzinie lub samotność. Niepełnosprawność wraz z wiekiem staje się jeszcze bardziej uciążliwsza. Podobnie kobietom trudniej o pracę. Wykształcenie osób niepełnosprawnych – na ogół niskie – nie sprzyja zdobyciu pracy. Badania socjologów świadczą o tym, że niepełnosprawni zamieszkujący na wsi znajdują się w gorszym położeniu z punktu widzenia ich egzystencji, pracy, edukacji, zagospodarowania czasu wolnego itp. Jak podaje A. Ostrowska, w 1993 roku wyraźnie powiększyła się liczba inwalidów mieszkających na wsi. Można sądzić, iż powodem takiej sytuacji jest m.in. brak edukacji profilaktycz-

nej, brak troski o właściwe warunki pracy i bezpieczeństwo w gospodarstwach rolnych, niższy poziom kultury bytowej. Czynniki te sprzyjają wzrostowi wypadków, o czym można się chociażby przekonać studiując enuncjacje w codziennej prasie. Liczba osób poszkodowanych powiększa się także na skutek wypadków drogowych, a edukacja szkolna i pozaszkolna, także oświata dorosłych nie mogą – jak na razie – pochwalić się znaczącymi sukcesami na tym polu. Bardzo wielu niepełnosprawnych pozostaje bez pracy. Dane GUS pokazują, że pracę ma około 700 tys. niepełnosprawnych, tj. 15,5%. W zakładach pracy chronionej zatrudnionych jest około 150 tys. niepełnosprawnych, tj. około 3,3% populacji osób niepełnosprawnych.

Wykonywanie pracy zawodowej spełnia wiele innych pozytywnych funkcji wobec osoby niepełnosprawnej: umożliwia pogłębienie rehabilitacji zawodowej, umożliwia rehabilitację społeczną (kontakty społeczne, pełnienie ról w zakładzie pracy) i psychologiczną (samorealizacja, poczucie przydatności). Zakłady pracy mają obowiązek świadczyć na rzecz osoby niepełnosprawnej usługi medyczne (służy temu specjalny fundusz rehabilitacyjny zakładu), organizują pomoc socjalną, zapewniają rehabilitację leczniczą.

Analiza sytuacji życiowej osób niepełnosprawnych dowodzi, że podstawowym problemem dla osób niepełnosprawnych staje się zdobycie pracy. O jej pozyskaniu decydują przede wszystkim kwalifikacje.

3. Zakłady pracy nie zajmują się szkoleniem i przekwalifikowaniem osób, np. po wypadku, stwarzając możliwości

podjęcia innej pracy w stopniu, który pozwalałby na zaspokojenie potrzeb pracodawców i pracobiorców. Jest to odrębny problem, postrzegany już także przez zakłady pracy chronionej, do którego warto byłoby jeszcze powrócić w odrębnym artykule. Tego rodzaju usługi w coraz większym stopniu świadczy poszerzający się rynek edukacyjny, kierujący oferty do zrehabilitowanych medycznie inwalidów.

Edukacja zawodowa ma do spełnienia znaczną rolę wobec niepełnosprawnych, zwłaszcza że rynek pracy stwarza możliwości zatrudnienia przede wszystkim osobom coraz lepiej zawodowo przygotowanym i to w nowych profesjach, niejednokrotnie dotąd nie znanych. Edukatorzy stają zatem przed ważnymi wyzwaniami, ponieważ skomplikowane są uwarunkowania edukacji zawodowej osób niepełnosprawnych.

Wydaje się, że uwzględniać ona musi trendy występujące w gospodarce, wiedzę o zawodach poszukiwanych i tych, które będą się pojawiać w niedalekiej przyszłości. Jednym z warunków wpływających na coraz liczniejsze podejmowanie pracy przez osoby niepełnosprawne jest postęp techniki, służącej osobom niepełnosprawnym. Z tego punktu widzenia możliwości edukacji zawodowej znacznie się w niedalekiej przyszłości poszerzą. Rozeznanie jednakże w zakresie zawodów, na które będzie szczególne zapotrzebowanie, a także odnośnie zawodów, które mogą uprawiać osoby niepełnosprawne z uwagi na rodzaj niepełnosprawności dziś i w przyszłości, przy postępie w rehabilitacji i oprotezowaniu, wydaje się niezbędnym czynnikiem edukacji zawodowej tych osób.

Edukacja zawodowa osób niepełnosprawnych powinna być także elastyczna w tym sensie, żeby umożliwić w miarę szybkie profesjonalne przekwalifikowanie, jeśli zmieniają się możliwości wykonywania dotychczasowej pracy. Wydaje się, że z tego punktu widzenia powinna ona być raczej wieloprofilowa, z różnym jedynie poziomem zaawansowania zawodowych umiejętności: wyższym dla wykonywanej pracy, propedeutycznym dla ewentualnie prognozowanej. Wychodząc z tego założenia edukację zawodową osób niepełnosprawnych należałoby postrzegać w perspektywie edukacji ustawicznej, której funkcja polegałaby między innymi na zapobieganiu bezrobociu przez przygotowanie do rozmaitych profesji - przewidywanych na rynku pracy i możliwych do podjęcia przez osoby niepełnosprawne. Edukację zawodową można by określić więc jako: elastyczną, wieloprofilową i ustawiczną. Kształcenie, doskonalenie, przekwalifikowywanie uwarunkowane jest również zasobami ludzkimi: potrzebami, oczekiwaniami samych zainteresowanych oraz ich dotychczasowymi kwalifikacjami i doświadczeniami. Ich wykorzystanie umożliwi bowiem szybsze opanowanie nowego zawodu.

Z określonych raportów wynika, że najbardziej narażeni na skutki bezrobocia mogą być ludzie młodzi bezpośrednio po szkole ogólnokształcącej, po szkołach przygotowujących do pracy, na którą nie ma zapotrzebowania na rynku pracy, kobiety, pracownicy zatrudnieni w pełnym wymiarze czasu pracy, zatrudnieni w małych i średnich firmach. Dochodzą do tej grupy dorosłe osoby niepełnosprawne, dotąd chronione pod względem za-

trudnienia przez system pracy zarezerwowanej wyłącznie dla nich w zakładach pracy chronionej. Nowelizowana ustawa o „Zatrudnianiu i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych” z 1991 roku, nieco inaczej zdaje się rozkładać akcenty. Wyraźne preferencje zatrudnienia osób niepełnosprawnych wydają się zniżyć, co widać już w samej nazwie znowelizowanego projektu ustawy o: „Rehabilitacji zawodowej, społecznej oraz zatrudnianiu osób niepełnosprawnych”. Polityka społeczna, akcentująca dotąd zatrudnianie osób niepełnosprawnych i stwarzająca system preferencji (np. w postaci specjalnego funduszu celowego, jakim jest Państwowy Fundusz Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych – PEFRON – powstający z wpłat dokonywanych przez zakłady pracy nie kwapiące się do zatrudniania osób niepełnosprawnych, ulg podatkowych dla zakładów zatrudniających itp.), ulega przewartościowaniu. Preferencje polityków wydaje się uzyskiwać tzw. „otwarty” rynek pracy. Może okazać się on szansą lub zagrożeniem systemu zatrudniania i rehabilitacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Może się okazać, że około 150 tys. osób niepełnosprawnych oraz około 50 tys. sprawnych pracowników zakładów pracy chronionej zostanie pozbawionych dotychczasowej pracy. Na ile będzie w stanie „wchłonąć” ich otwarty rynek pracy, wykorzystując ich dotychczasowe doświadczenie i kwalifikacje? Jakie kwalifikacje zawodowe będą musiały one uzyskać celem zdobycia nowej pracy?

4. Edukacja zawodowa pozostaje problemem także w przypadku, gdy utrzyma się obecny system zatrudniania i rehabi-

litacji zawodowej osób niepełnosprawnych. Zatrudniające je bowiem zakłady, a są to także dawne spółdzielnie inwalidów, niejednokrotnie gospodarczo niewydolne w gospodarce wolnorynkowej, będą musiały jak najprędzej podjąć trud doskonalenia zawodowego swoich pracowników, by z powodzeniem przeprowadzić restrukturyzację swych firm i podołać konkurencji gospodarczej.

Różne ośrodki szkoleniowe, oferujące usługi temu środowisku, swoje propozycje kierują raczej do sprawnych pracowników zakładów pracy chronionej: kadry menedżerskiej, personelu księgowo-finansowego itp. Rynek edukacyjny osób niepełnosprawnych jest zatem bardzo wąski, jeśli oczywiście nie liczyć szkolnictwa specjalnego, obejmującego dzieci i młodzież. Wynika to przede wszystkim z przyczyn obiektywnych, jak np.: braku odpowiedniej liczby przystosowanych ośrodków edukacyjnych, braku rozwiązań legislacyjnych, umożliwiających zakładom pracy chronionej lub placówkom edukacji dorosłych osób niepełnosprawnych na korzystanie ze środków PFRON. Specjalna uchwała tegoż Funduszu zmieniła prawny stan, niekorzystny dla osób poszukujących pracy, ale nadal brakuje rozwiązań systemowych finansowania edukacji zawodowej osób niepełnosprawnych.

Ośrodki edukacyjne (centra kształcenia ustawicznego, placówki Zakładów Doskonalenia Zawodowego itd.) nie dysponują także kadrą szkoleniową, zdolną do prowadzenia zajęć z osobami niepełnosprawnymi.

Trudną sytuację w zakresie edukacji osób niepełnosprawnych ratują nieliczne ośrodki edukacyjne, jak np. Centrum

Kształcenia i Rehabilitacji Osób Niepełnosprawnych Fundacji Ochrony Zdrowia Inwalidów w Konstancinie, które odpowiadają standardom edukacyjno-rehabilitacyjnym, jakie stawia się przed tego rodzaju ośrodkami. Starają się one również uwzględnić potrzeby rynku pracy, szkoląc nowoczesnie, to znaczy w zawodach poszukiwanych i możliwych do podjęcia przez osoby niepełnosprawne. Dla osób z niesprawnością ruchową taką szansę stwarza przygotowanie do pracy w administracji, gdzie korzystanie z komputera staje się standardem. Trzeba jednak zdawać sobie sprawę z faktu, że coraz więcej osób szkoli się w zawodach administracyjnych i wkrótce rynek pracy zostanie nasycony profesjonalnie przygotowanymi pracownikami „biurowymi” i informatykami. Wydaje się, że osoby niesprawne ruchowo mogą sięgać po wiele innych „intelektualnych” zawodów, lokujących je w resortach finansów, bankowości, edukacji, analiz statystycznych, księgowości, doradztwa i pośrednictwa zawodowego, usług turystycznych, tłumaczy językowych. Ta luźno przytoczona lista ma raczej zachęcić do dyskusji nad zawodami przydatnymi i pożądanymi dla osób niepełnosprawnych, w której decydujący głos należeć powinien do samych zainteresowanych oraz zakładów pracy chronionej.

Podsumowując dotychczasowe uwagi na temat kształcenia zawodowego osób niepełnosprawnych można sformułować następujące wnioski:

- Istnieją społeczne i jednostkowe (osobiste) względy podejmowania na szerszą niż dotąd skalę edukacji zawodowej osób niepełnosprawnych.

- Edukacja zawodowa może spełniać wobec osób niepełnosprawnych funkcję rehabilitacyjną, społeczną, psychologiczno-terapeutyczną.
- Podmioty edukacyjne w większym stopniu mogłyby uwzględniać potrzeby i oczekiwania osób niepełnosprawnych w zakresie zawodów, bazy dydaktycznej, kadry dydaktycznej itp.
- Należałoby stworzyć „bazę danych” na potrzeby edukacji zawodowej osób niepełnosprawnych: dane o osobach niepełnosprawnych, zakładach pracy oferujących pracę dla nich, także stanowiskach (zawodach) oraz zwielokrotnić liczbę biur doradztwa i pośrednictwa pracy.
- Szczególnej dyskusji wymaga klasyfikacja zawodów, w których będą mogły być zatrudnione osoby niepełnosprawne, z orientacją przyszłościową. Opracowanie wykazu zawodów, które mogłyby podjąć osoby niepełnosprawne z określonym rodzajem niesprawności, z uwzględnieniem wymogów zmieniającego się rynku pracy w mieście i na wsi wydaje się szczególnie ważnym problemem, wymagającym szybkich działań.
- Problemem osobnym pozostaje finansowe zabezpieczenie edukacji. Warianty rysują się tutaj rozmaite: może ono być zagwarantowane specjalnym ubezpieczeniem bądź trud finansowania edukacji swych pracowników – przy określonych preferencjach ze strony Państwa – podejmuje pracodawca, bądź przeznacza się na ten cel określony wymiar środków Państwowego Funduszu Rehabilitacji Osób

Niepełnosprawnych, bądź tworzy się inny celowy fundusz.

Mając na uwadze tak znaczny wzrost wypadków, ujemny wpływ skażenia ekologicznego, liczniejsze choroby cywilizacyjne, skutki uzależnień itp., sensowne wydawałoby się opracowanie i wdrożenie specjalnego profilaktycznego programu edukacyjnego dla dzieci, młodzieży i dorosłych. Ważną rolę mają do spełnienia w tym zakresie instytucje i pozarządowe stowarzyszenia edukacyjne.

Literatura:

1. Bezrobotni niepełnosprawni w latach 1994–1995. Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 1996.
2. Niklas D. : Zależność i piętno w życiu osób niepełnosprawnych. Studia Socjologiczne 1976, nr 3
3. Ostrowska W.: Badania nad niepełnosprawnością w Polsce 1993. Warszawa 1994.
4. Sroczyński W.: O pracach nad projektem definicji „osoba niepełnosprawna”. Problemy Rehabilitacji Społecznej i Zawodowej 1995, nr 2.
5. Sroczyński W.: Edukacja osób niepełnosprawnych. Edukacja Dorosłych 1996 nr 1.

Stanisław Tubek

Emerytowany nauczyciel Zespołu Szkół Zbiorczego Zakładu Szkolnego dla Pracujących w Zakładach Karnych

Edukacja w zakładach karnych

Nauczanie skazanych jest jednym z ważnych czynników przygotowujących ludzi czasowo izolowanych do powrotu do normalnego życia. Obowiązkowi edukacyjnemu podlega każdy skazany nie posiadający podstawowego wykształcenia i przygotowania zawodowego, jeśli na podjęcie nauki pozwala mu wiek i stan zdrowia. Szkoła w tych warunkach staje się ważnym ogniwem procesu reedukacji i resocjalizacji, spełnia pozytywną rolę w kształtowaniu postaw ludzi pozbawionych wolności, aby umożliwić im powrót do społeczeństwa i przygotować ich do życia w zmieniających się warunkach społeczno-ekonomicznych. Oto kilka cyfr ilustrujących skalę zjawiska w roku szkolnym 1995/96. W roku tym istniało w Polsce 23 zespoły szkół działające w 30 jednostkach penitencjarnych, dysponujących 160 izbami lekcyjnymi dość dobrze wyposażonymi w sprzęt audiowizualny i inne środki dydaktyczne, czyli tzw. pomoce naukowe wspomagające proces nauczania. Warto może w tym miejscu dodać, że znaczna część tych pomocy, zwłaszcza do przedmiotów zawodowych, jest dziełem samych słuchaczy.

Różnego rodzaju formami edukacji objęto łącznie 4377 skazanych. Większość z nich uczyła się w szkołach za-

sadniczych (2701 słuchaczy), mniej w szkołach podstawowych (762 osoby), potem kolejno w średnim studium zawodowym (515 osób), w technikum (386 słuchaczy) i liceum ogólnokształcącym, które miało najmniej słuchaczy i istniało tylko w jednym zakładzie, choć wydaje się, że właśnie ta forma kształcenia ma największą przyszłość, o czym nie są – jak dotąd – przekonani ani dyrektorzy szkół, ani dyrektorzy jednostek.

Zdziwienie może budzić fakt tak dużej liczby – szczególnie ludzi młodych (w wieku 18–25 lat), którzy nie zdążyli ukończyć szkoły podstawowej w warunkach wolnościowych. Zapotrzebowanie na kształcenie w zakresie obowiązkowej przeciw szkoły podstawowej jest wciąż ogromne, dlatego zorganizowano je aż w 11 zakładach, a w dwóch z nich zorganizowano klasy integracyjne dla słuchaczy z oddziałów leczniczo-wychowawczych. Ponadto w 8 zakładach działały podstawowe studia zawodowe, które – w moim przekonaniu – „okaleczają” dodatkowo słuchaczy, już i tak wystarczająco okaleczonych w przeszłości. Zważywszy fakt, że do kształcenia na tym poziomie trafiają przede wszystkim osoby z mniejszymi lub większymi (najczęściej ci drudzy) zaburzeniami rozwojowymi, z negatywnymi doświadczeniami szkolnymi z okresu dzieciństwa lub wczesnej młodości spędzonej w domach poprawczych, nierzadko z olbrzymimi brakami w zakresie elementarnych wiadomości i umiejętności – należałoby postulować utworzenie większej liczby szkół specjalnych, z wszystkimi konsekwencjami tego faktu wynikającymi. Nie brak bowiem wśród skazanych takich osób, których edukacja zakończyła się w 3–4 kla-

się szkoły podstawowej, a ich rozwój umysłowy zatrzymał się na poziomie nauczania początkowego. Pomijam już wstydlivy fakt istnienia autentycznego analfabetyzmu ...

Szkoły zasadnicze przygotowujące do takich zawodów, jak: krawiec, stolarz, ślusarz, introligator, fryzjer, kucharz, poligraf, betoniarz – zbrojarz, elektromechanik, monter rtv, malarz-tapeciarz, obuwnik i rolnik – istniały w 30 zakładach. Spośród wymienionych zawodów tylko dwa ostatnie nie cieszą się zbyt dużą popularnością, a istnienie szkół przygotowujących do nich było uzasadnione głównie istniejącą bazą produkcyjną umożliwiającą zatrudnienie słuchaczy i realizację praktycznej nauki zawodu.

Do szkół tych trafiają absolwenci różnych form kształcenia na poziomie podstawowym, dlatego – w moim przekonaniu – istnieje również potrzeba wyodrębnienia kilku szkół lub klas specjalnych.

Średnie studia zawodowe działały przy 14 jednostkach, a technika zawodowa w 7. Kierunki kształcenia istniejące w nich odpowiadały najczęściej zawodom wymienionym przy szkołach zasadniczych. Kształcenie na poziomie średnim – zawodowym i ogólnym – należy uznać za najbardziej celowe, choć jego organizacja w warunkach zakładów karnych napotyka na wiele barier, często trudnych do pokonania, wśród których nie najmniej ważną jest sprawa tzw. rekrutacji czy naboru. Komplikuje ją przede wszystkim długość kształcenia i krótkość wyroków, a także polityka warunkowych przedterminowych zwolnień.

Szkoły średnie w roku szkolnym 1995/96 „wypuściły” 180 absolwentów, a 59 z nich złożyło egzamin dojrzałości.

Ponadto przy 7 zespołach szkół działały państwowe komisje egzaminacyjne powołane przez kuratoria oświaty. Przed tymi komisjami 275 skazanych złożyło egzaminy eksternistyczne wieńczące edukację na różnym poziomie. Dziewięciu skazanych uzyskało tytuł mistrza a 123 tytuł robotnika wykwalifikowanego. Dzięki pracy tych komisji 132 skazanych otrzymało świadectwa ukończenia średniego studium zawodowego a 11 ukończenia szkoły podstawowej.

Te fragmentaryczne dane liczbowe pochodzące z oficjalnego dokumentu centralnych władz więziennych świadczą o skali zjawiska i przekonują o potrzebie kontynuowania pracy edukacyjnej w jednostkach penitencjarnych.

Do szkół w zakładach karnych trafiają różni ludzie, mniej lub bardziej podatni na oddziaływanie wychowawcze, o różnym stopniu demoralizacji, reprezentujący różne postawy wobec spraw kształcenia i pracy nad sobą. Teoretycznie każdy skazany ma prawo wyboru kierunku kształcenia zawodowego, zgodnego ze swoimi zainteresowaniami lub potrzebami rynku pracy. W praktyce bywa różnie, różnorodne przeszkody sprawiają, że wybór taki bywa ograniczony. Jest też pewna grupa skazanych, którzy nie wyrażają chęci uczenia się w jakiegokolwiek szkole, mimo iż formalnie spełniają wszelkie warunki, a opinie psychologów czy psychiatrów wyraźnie wskazują na potrzebę ich kształcenia.

W tej sytuacji nie dziwi fakt, że co roku do szkół przywieziennych trafiają nie tylko ci, którzy wyrażają chęci ucze-

nia się, kierujący się przy tym różnymi motywami, ale również skazani z „administracyjnego nakazu”. Dobrze to czy źle? Różne są zdania i opinie na ten temat. Jestem przekonany, że to dobrze, a w każdym razie znaczenie lepiej, niż pozostawienie skazanego poza oddziaływaniem szkoły. Dotychczasowa praktyka dowodzi, że zdecydowana większość skazanych skierowanych do szkoły drogą administracyjną adaptuje się w niej – choć nie bez oporów – i zdobywa nie tylko niechciany początkowo zawód, ale również ogólną ogładę, zmienia swój stosunek do ludzi i świata.

Andragogika poucza, że powodzenia i niepowodzenia szkolne dorosłych słuchaczy zależą w równej mierze od tego, jakie motywy leżały u podstaw ich decyzji o podjęciu nauki, jak i od tego, w jakim stopniu szkoła potrafiła sprostać oczekiwaniom, rozbudzić zainteresowania i zaspokoić potrzeby dorosłego człowieka. Szkoła ucząc – dodatkowo motywuje słuchacza, budzi wiarę w sens zdobywania wiedzy i potrzebę pracy jednostki nad sobą. Dlatego tak ważną rzeczą jest związanie dorosłego człowieka ze szkołą już od pierwszych dni pobytu w niej.

W każdej szkole, a w szkole przywiesznej w sposób szczególny, należy zadbać o to, aby słuchacz znalazł w niej warunki do pracy nad sobą. Zależy to głównie od atmosfery szkoły, na którą składa się wiele czynników, m.in.: wyposażenie, poziom nauczania, dyscyplina, warunki higieniczno-sanitarne, estetyka pomieszczeń, różnorodność form pracy, a przede wszystkim jakość stosunków interpersonalnych, głównie w relacji słuchacz – nauczyciel.

Pod tym względem szkoły przywieszne – jak się zdaje – znajdują się w

sytuacji uprzywilejowanej. Świadczyć może o tym fakt, że 94 % kadry nauczającej legitymuje się pełnym wyższym wykształceniem i przygotowaniem pedagogicznym oraz dużym doświadczeniem w pracy z dorosłymi. Średnia stażu pracy wynosi bowiem ponad 20 lat.

Wyniki wielu badań ankietowych potwierdzają istnienie prawidłowych układów interpersonalnych w szkołach dla dorosłych w zakładach karnych. Niech świadczą o tym anonimowe wypowiedzi słuchaczy średniego studium zawodowego na temat „Rola szkoły w moim życiu”, których fragmenty – jako typowe i reprezentatywne – cytuję poniżej.

1. Nauka w szkole średniej odkryła mi duchowe życie człowieka, motywy jego działania, szereg jego rozterek i dylematów życiowych. Zrozumiałem, że największą wartością na świecie jest człowiek, że w każdym człowieku zawarte są jakieś wartości, tylko trzeba ich szukać i chcieć znaleźć. Te poglądy wydają mi się najważniejszym osiągnięciem wyniesionym ze szkoły, gdyż pozwalają mi one rozumieć ludzi i należycie z nimi współżyć. Inną istotną korzyścią wyniesioną ze szkoły jest wzbogacenie słownictwa, kultury języka, a także swobodne wypowiadanie się w wielu sprawach. Nie można również pominąć, że szkoła dała mi zawód, który niewątpliwie ułatwi mi życie po wyjściu z zakładu”.
2. Szkoła, stosunek nauczycieli do mnie zapobiegły mojej degeneracji. Gdyby nie szkoła miałbym znacznie utrudnioną możliwość kształtowania swojego charakteru, co w moim wieku

(23 lata) jest rzeczą bardzo ważną. Dlatego szkole zawdzięczam dużo i nie chodzę do niej, aby tylko zdobyć świadectwo, ale żeby wynieść z niej jak najwięcej korzyści”.

3. W miarę wdrażania się do nauki zauważyłem, że szkoła to nie tylko ławka, książki i nauczycieli, ale także przyjaźń i koleżeńska pomoc, a wykładowca nie tylko stawia oceny, ale stara się mnie zrozumieć, pomagając i tłumacząc niezrozumiałe rzeczy. Potrafi zainteresować nie tylko lekturą, ale i tematem tak poruszanym na lekcji, że po jej zakończeniu długo jeszcze trwają dyskusje. Zaintrygowany takim obrotem sprawy postanowiłem nie lekceważyć tej szkoły i szansy, jaką otrzymałem”.
4. W swym rodzinnym mieście ukończyłem szkołę podstawową a następnie kontynuowałem naukę w liceum ogólnokształcącym. Gdy obecnie analizuję ten okres mojego życia z perspektywy lat i przykrych doświadczeń życiowych, widzę jak wielką szansę zaprzepaściłem. Gdyby nie mój lekceważący stosunek do nauki, do szkoły, gdybym już wtedy potrafił należycie docenić wartości nauki i wykorzystać daną mi możliwość kształcenia się, być może dzisiaj miałbym swe miejsce w społeczeństwie (...) Dopiero znalazłszy się w zakładzie karnym zrozumiałem, jak wiele straciłem. Mimo wszystko postanowiłem bronić się przed całkowitym upadkiem. Dowiedziawszy się o możliwości nauki w więzieniu zdecydowałem się bez wahania na tę ostatnia moją szansę ...”.

5. Muszę tu wspomnieć o świetnym (moim zdaniem) wykładowcy matematyki. Zawdzięczam mu to, iż polubiłem ten przedmiot, i jak kiedyś matematyka była moją najsłabszą stroną, tak teraz jest chyba najmocniejszą”.

Wiesław Sikorski

Uniwersytet Opolski

Edukacja filmowa dorosłych – wymysł czy konieczność?

Nowe uwarunkowania ustrojowe w Polsce, postępująca demokratyzacja życia społecznego sprawia, iż wiele osób utożsamia ten stan ze zbyt szeroko rozumianą wolnością. Objawia się to między innymi rozwojem postaw konsumpcyjnych, skierowanych na zaspakajanie potrzeb materialnych. Proces ten ujemnie oddziałuje na wychowanie estetyczne polskiego społeczeństwa, którego ważnym elementem jest umiejętność obcowania ze sztuką. Implikacja tej sytuacji to m.in. instrumentalizacja życia kulturalnego większości społeczeństwa, której wyznacznikiem jest traktowanie kultury jako czynnika dostarczającego taniej rozrywki i relaksu. Dotyczy to również tzw. kultury filmowej.

Osoby profesjonalnie zajmujące się wychowaniem alarmują o ujemnym oddziaływaniu filmów grozy (*horrorów*, *thrillerów* itp.) na rozwój psychospołeczny młodzieży. Nie od dziś wyraża się obawy o rosnącym wpływie przemocy w filmie i programach telewizyjnych

(filmach dokumentalnych) na brutalizację życia społecznego. Potwierdzeniem tych obaw jest nasilające się zjawisko przestępczości wśród nieletnich. Sposoby dokonywania tych przestępstw nasuwają bowiem analogię do zachowań niektórych, uwielbianych przez młodzież, bohaterów filmowych (*Terminator, Conan, Cobra* itp.). Stopień identyfikacji z tymi bohaterami przybiera często niewyobrażalny wymiar, obejmując zarówno styl ubierania się, jak i sposoby zachowań. Młodzi ludzie czerpiąc wzory z ekranu kinowego lub telewizyjnego uciekają w świat fantazji, który staje się dla nich antytezą dla otaczającej, niechcianej rzeczywistości. Rozważmy zatem gdzie tkwi źródło tych zagrażających młodym pokoleniom zjawisk wynikających z ujemnego oddziaływania mass mediów. Dlaczego film aż tak silnie różnicuje i determinuje postawy masowej widowni?

Oddziaływanie filmu

Teoretycy filmu zgodnie podkreślają, iż film jest wręcz doskonałym narzędziem propagandowym, sprzyja bowiem szybkiemu przyswajaniu treści w nim zawartych. Widz urzeczony zmiennością obrazów nie może oprzeć się sugestiom atakującym bez przeszkód jego umysł.

Wiele filmów, a głównie te z kręgu tzw. kina akcji próbuje wykorzystywać wewnętrzne predyspozycje widzów, grając na ich instynktach i mobilizując tym samym ich podświadomość. Taka sytuacja pociąga za sobą napięcia w organizmie, trudne do określenia podniecenie, a w efekcie ogranicza odbiór filmu do działania zmysłów. W konsekwencji świadomość, jako główne źródło myśli

decyzji, traci swoją moc. Filmy mają zatem tendencję do zawężania świadomości widza. Na jej postępujący regres wpływa także „atakowanie” widza nowymi, niedostępnymi dla jego intelektu strukturami przestrzenno-czasowymi, które tworzy się za pomocą filmowych technik i chwytów (*triki, komputerowa wirtualność*). Nieznane, mniej lub bardziej dziwaczne kształty, pobudzają w mniejszym stopniu jego zdolność rozumowania, a w większym jego reakcje fizjologiczne (*odruchy mięśniowe, impulsy motoryczne*). Nie znajdując podobnych doświadczeń we własnym życiu natrafia na trudności usystematyzowania prezentowanej na ekranie treści. Jej duża rozbieżność z materialną-wcześniej lub wciąż-doświadczaną rzeczywistością sprawia, iż widz przyswaja bez zastanowienia nie oznaczone i często amorficzne formy, jakie niesie.

Innym ważnym czynnikiem podnoszącym atrakcyjność odbioru filmu jest przedstawienie świata w ruchu. Każdy film – a na pewno film „*kina akcji*” – jest serią następujących po sobie, wciąż zmieniających się obrazów. Ruch jest podstawą kina, wywołując reakcje w najbardziej ukrytych ośrodkach organizmu, wywołując efekty psychofizjologiczne.

Twórcy filmów grozy prześcigają się w zabiegach i pomysłach, by podbić potencjalnego widza, dbają w małym stopniu o jego intelekt, wiedząc, że każda forma racjonalizacji fabuły tych utworów zagraża ich „walorom”. Widz oglądający sceny walki, brutalność i przemoc ma bowiem doskonale się bawić, a nie wpaść w autorefleksyjność i zadumę. Mimo to każda treść zawarta w filmie o dowol-

nej tematyce niesie ze sobą liczne implikacje, z których wiele, a głównie te o znikomej wartości poznawczej, wywołują reakcje psychologiczne, obejmujące nawyki, preferencje psychosomatyczne i inne. Widz, który ma być pozyskany dla filmu komercyjnego, już z góry jest niejako narażony na emocjonalne przyjęcie quasi-idei w nim zawartej. Dotyczy to szczególnie odbioru młodego widza, który nie mając tzw. kultury filmowej, unika rozumowego uzasadniania treści wynikającej z dziania się na ekranie. Widz taki przyjmuje bezkrytycznie proponowaną mu ideę, gdyż atrakcyjność filmu przeważa nad oporem emocjonalnym, jaki idea mogłaby mieć dla niego pod względem intelektualnym. Zresztą twórcy „kina akcji” umiejętnie uzupełniają argumenty rozumowe sugestiami i bodźcami działającymi raczej na „mięśnie” niż na „głowę”.

Taki jest mniej więcej mechanizm oddziaływania filmów, w których głównym nośnikiem myśli jest przekaz wizualny. Ponieważ obrazy filmowe osłabiają krytycyzm widza, można je zawsze zestawić i zmontować w taki sposób, by „zaprogramować” zmysły widza na odbiór konkretnej idei.

Rozważając oddziaływanie filmu komercyjnego często sugerowałem, iż jest on bardziej zagrażający dla młodych widzów. Można jednak sądzić, że na podobne wpływy są podatni także i dorośli, którzy przecież są rodzicami tej młodej widowni. I co więcej w dużym stopniu należałoby ich obarczyć winą za to, że ich dzieci nie otrzymały odpowiedniej „edukacji filmowej”. Ale w związku z tym nasuwają tu się następujące pytania: Czy ci dorośli są w ogóle w stanie na-

uczyć własne dzieci specyficznego, języka filmu? Czy aby sami nie wymagają edukacji filmowej?

Wychowanie estetyczne

Zagadnienie edukacji filmowej dorosłych w sposób naturalny lokuje się w obszarze przeobrażeń, jakie następują we współczesnej kulturze, jak i w sposobach uczestnictwa w niej. Problematyka ta jest ściśle związana z gwałtownym rozwojem przemysłu elektronicznego, a tym samym z upowszechnieniem technicznych środków przekazu, które odcisnęły swoje piętno na kulturze masowej. Audiowizualizacja kultury, a szczególnie pojawienie się urządzeń do odtwarzania filmów zapisanych w technice wideo, doprowadziła do spadku frekwencji w kinach. Współczesny odbiorca filmu to najczęściej klient wideoteki i widz telewizyjny. Szczególnie niepokojące jest zjawisko łatwego dostępu dzieci i młodzieży do filmów „kina akcji”, przepelnionych scenami przemocy, w których nikłe wartości i cele komercyjne dominują nad artystycznymi. Niski poziom twórczości filmowej, szeroka sieć wypożyczalni kaset video i swobodna atmosfera recepcji, a wreszcie sugestywny charakter obrazu jako specyficznego medium przekazywania treści „uwięził” przed ekranami tak olbrzymie rzesze widzów, jakich nie było w stanie przyciągnąć żadne widowisko w minionych epokach. W odniesieniu do tego zjawiska można użyć określenia o dokonującej się „mutacji kultury”, której produktem jest „sztuka dla tłumów”, utożsamianej z filmem jako narzędziem popularnej, bardzo zresztą „taniej” i niewybrednej rozrywki.

Jak zatem przeciwdziałać tej ze wszech miar zagrażającej tendencji? Na wstępie należałoby poszukać genezy: co sprawiło, iż doszło do upadku kultury estetycznej?

Przyczyn tego regresu należy doszukiwać się m.in. w braku wychowania estetycznego dorosłych, co w konsekwencji uniemożliwiło im przekazanie swoim dzieciom odpowiednich standardów i stylów zachowań. Chodzi tu głównie o umiejętność kształtowania wrażliwości na piękno i sztukę, o szeroko rozumiane wychowanie „do sztuki” i „przez sztukę”. „Do sztuki” czyli z myślą o formowaniu estetycznej kultury człowieka, na którą składają się: umiejętność korzystania ze sztuki, odczytywanie jej struktury, rodzajów, form, formułowanie trafnych osądów, jak również zdolności w dostrzeganiu walorów estetycznych w otaczającej rzeczywistości, naturze w kontekście życia własnego jednostki oraz życia w zbiorowości. Natomiast „przez sztukę” – oznacza możliwość kontaktu ze sztuką, z jej bogactwem, a przez to rozwój postaw moralnych, inspirowanie nowych sposobów myślenia, systematycznego poszerzania pola zainteresowań, wiedzy o świecie i o człowieku.

Koncepcja wychowania estetycznego odwołuje się do wartości poznawczych (*kształceniowych*) różnych dziedzin sztuki, co ma ważne znaczenie dla praktyki edukacyjnej. Jednym z elementów wychowania estetycznego jest kształtowanie tzw. kultury filmowej poprzez „wychowanie filmowe”. W wychowaniu filmowym, podobnie jak w wychowaniu estetycznym, można wyróżnić wychowanie „poprzez film” i „do (dla) filmu”. Są to dwa komplementarne zakresy edukacji

filmowej, sprzyjające przygotowaniu do pełnowartościowego odbioru treści zawartych w utworze filmowym.

Tak realizowana edukacja filmowa prowadzi do rozwoju autentycznej kultury filmowej, której komponentami są: odpowiednie doświadczenia filmowe, wiedza o sztuce filmowej oraz umiejętność oceny utworów filmowych.

Formy edukacji filmowej dorosłych

Różnorodność spojrzenia na film jako sztukę sprawia, iż w zależności od przyjętej koncepcji można wyróżnić wiele modeli edukacji filmowej dzieci i młodzieży w ramach nauczania w szkole. Sprawa komplikuje się jednak nieco w przypadku ludzi dorosłych, u których kształtowanie kultury filmowej zależy od ich w pełni autonomicznej ku temu motywacji czy chęci. I jeżeli pewne cele w tym zakresie można osiągnąć w przypadku studentów studiów zaocznych i szkół wieczorowych, to dotarcie z takim programem edukacji filmowej do pozostałych wydaje się być niemożliwe.

Rzeczywistość zdaje się temu przeczyć, gdyż różnorodność form, w wyniku których może dojść do ukształtowania kultury filmowej jest tak duża, iż osoby nie objęte zinstytucjonalizowanym kształceniem, co ma miejsce w większości u dorosłych, mogą spełnić swoje oczekiwania w tej mierze. Chociaż trzeba zaznaczyć, że w niedalekiej przeszłości liczba ofert sprzyjających nabywaniu doświadczeń filmowych była dużo większa. Wynika to z faktu zlikwidowania wielu placówek kultury, głównie tzw. zakładowych domów kultury, w których prowadzono szeroko rozumianą działalność

popularyzatorską w zakresie filmu. W nich to bowiem funkcjonowały kina studyjne, dyskusyjne kluby filmowe czy amatorskie kluby filmowe zajmujące się kręceniem własnych filmów.

Warto zatem zadbać o przywrócenie tych wielce pożądanых form „pracy z filmem”, tym bardziej że cechuje je atrakcyjność, co powinno sprzyjać napływowi osób zainteresowanych tą dziedziną. Duże znaczenie w edukacji filmowej dorosłych powinna odgrywać telewizja, która w przeszłości robiła dużo pożytecznego w tym dziele. Należy tu wspomnieć takie programy, jak: „Filmoteka arcydzieł”, „Sylwetki X muzy”, „Kino interesujących filmów”, „Latarnia czarnoksiężnika”, „W starym kinie”, „Kino oko”, „Perły z lamusa”, „Akademia filmu polskiego”. Niestety zostały one albo w ogóle wycofane lub też zastąpione przez nowe, no może z wyjątkiem programu „Kocham kino”, moim zdaniem gorsze pozycje.

Ważną funkcję w wychowaniu filmowym ma do spełnienia działalność dyskusyjnych klubów filmowych (DKF). Kluby te funkcjonują w naszym kraju, z różnym natężeniem, od 1956 roku. DKF-y zajmując się prezentacją wartościowych artystycznie filmów, organizując pogadanki i dyskusje zdają się być bardzo ważnym ogniwem w edukacji filmowej dorosłych. Dodatkowym walorem pracy DKF-ów jest sięganie po filmy wycofane już z repertuaru kinowego i zaliczone nierzadko do klasyki kina europejskiego i światowego.

Inną formą wychowania filmowego, którą należałoby reaktywować, jest program upowszechniania kultury filmowej pod nazwą „Z filmem na ty”. Pomysł-

dawcą tego programu był Centralny Zespół Upowszechniania Kultury Filmowej, który czuwał nad sumienną realizacją wytyczonych zadań popularyzatorskich. Wśród wielu form na szczególną uwagę zasługuje „Spotkanie z filmem” czyli cotygodniowe projekcje z prelekcją wstępną oraz dyskusją po filmie. Niemniej wartościową były tzw. Młodzieżowe Wszechnice Filmowe – nocne popularne kluby wiedzy o filmie, powszechnie dostępne dla wszystkich miłośników kina – tych mniej lub bardziej zainteresowanych. Natomiast osoby mocniej zaangażowane powinny mieć możliwość realizacji własnych pasji w „Małych Akademiach Filmowych” (*kolejna forma programu w ramach programu „Z filmem na ty”*). W przeszłości ukończenie takiej „Akademii” łączyło się z uzyskaniem uprawnień do działalności organizacyjnej w ruchu upowszechniania kultury filmowej.

Programując edukację filmową dorosłych należy określić ściśle formy jej realizacji. Opracowując taki program trzeba by, moim zdaniem, uwzględnić trzy czynniki. Po pierwsze, aspekty psychologiczne powiązane z badaniami empirycznymi nad problemami percepcji filmu przez dzieci, młodzież i dorosłych. Po drugie zagadnienia wynikające z prac teoretyków i praktyków wychowania estetycznego, którzy w obszar swych zainteresowań włączają również wychowanie filmowe. I po trzecie, to problemy filmoznawstwa, związanego z opracowaniem materiałów (książek, broszur, czasopism, kaset wideo itp.) ułatwiających dorosłemu widzowi łatwiej zgłębić tajniki sztuki filmowej.

Nie ma wątpliwości, iż potrzebą chwili jest wprowadzenie edukacji fil-

mowej środowiska pedagogicznego, i to w formie zinstytucjonalizowanej. Co prawda już w roku 1960 rozpoczęto w naszym kraju kształcenie w zakresie wiedzy o filmie i metodyki pracy z filmem nauczycieli, przede wszystkim polonistów i osób zajmujących się pozalekcyjnym i pozaszkolnymi formami zajęć z dziećmi i młodzieżą. Okazało się jednak, iż koncepcja tej edukacji nie doczekała się pełnej i trwałej realizacji.

Autorem interesujących form i kierunków kształcenia filmoznawczego jest Bolesław W. Lewicki, twórca pierwszej w Polsce uniwersyteckiej placówki filmoznawczej. Są nimi w kolejności:

- kurs uniwersytecki (*kształcenie na poziomie magisterskim*);
- kurs skrócony (edukacja *podyplomowa, dokształcanie specjalistów*);
- kursowy (*dla kadr kultury i oświaty*);
- inne formy (*typu studyjnego*);
- ramowy ciąg programowy (*w programie szkół*);
- kształcenie zawodowe (*szkolnictwo artystyczne: filmowe i telewizyjne*).

Powyższe formy kształcenia filmoznawczego powinny stać się inspiracją do opracowania programu edukacji filmowej przyszłych nauczycieli i pracowników upowszechniania kultury. Wymaga to wypracowania jakiegoś spójnego systemu tej edukacji, umiejscowienie jej w ścisłych ramach organizacyjnych, w systemie polskiego szkolnictwa zarówno w odniesieniu do dzieci i młodzieży, jak i dorosłych.

Podsumowanie

Edukacja filmowa dorosłych powinna stać się jak najprędzej faktem, mając na względzie zarówno dobro samych dorosłych, jak i ich dzieci czy młodsze pokolenia. Film bowiem stał się ważnym elementem kulturotwórczym i tym samym spoczęła na nim rola wychowania estetycznego. Rzeczywistość wskazuje jednak, iż roli tej często nie spełnia.

Wynika to z jednej strony z braku odpowiedniego kształcenia filmoznawczego, a z drugiej – z błędnego przekonania, że każdy dorosły widz trafnie odczytuje treści przekazywane w utworze filmowym. Nic bardziej mylnego. Prawda jest taka, iż masowy odbiorca niekwestionowanych arcydzieł kinematografii nie dostrzega w nich głębszych wartości, często uważając je za „nudne”. Tymczasem on po prostu nie rozumie faktycznego przesłania twórcy filmu, tak jak nie jest świadomy, iż filmu trzeba się uczyć, by osiągać pełne zadowolenie ze swych wizyt w kinie. Większość z tych dorosłych, którzy są przekonani, że już się filmu nauczyli, w ogóle nie przypuszczają, iż nie znają nawet tzw. filmowego ABC.

Nie należy również zapominać, że podobnie – jak na dzieci i młodzież – również i na dorosłych film może oddziaływać negatywnie. Chodzi tu o tzw. filmy kina akcji, w których dominuje agresja i przemoc, a nierzadko bywa i tak, że ojciec i syn oglądają wspólnie takie filmy, często kilka razy w tygodniu, co jest dzisiaj możliwe za sprawą dobrze rozwiniętej sieci wypożyczalni kaset wideo.

Już choćby wyżej podane argumenty, mimo że jest ich o wiele więcej, przemawiają za koniecznością edukowania dorosłych. Oderwani od kina w okresie własnej młodości, normalnym okresie spontanicznej inicjacji w tajniki języka filmowego, posiadają olbrzymie zaległości w tej dziedzinie. Optymizmem napawa jednak fakt, iż filmu można się nauczyć, i aby bez cienia snobizmu zachwycać się wartościowym, artystycznym kinem trzeba dążyć do kształtowania odpowiednich doświadczeń.

Literatura

1. Depta H. : Wychowanie filmowe. W: Wychowanie estetyczne młodego pokolenia. Pod red. I. Wojnar i W. Pielasińskiej. Warszawa 1990.
2. Lewicki B.W.: Kino i telewizja. Warszawa 1977.
3. Płażewski J.: Język filmu. Warszawa 1982.
4. Słomczewska-Molnar B.: Edukacja filmowa w koncepcjach polskich teoretyków wychowania estetycznego. W: Pedagogika społeczna u schyłku XX wieku. Pod red. A. Radziejwicz Winnickiego. Katowice 1992.

Kazimiera Stasik-Moskal
Centrum Kształcenia
Ustawicznego w Krośnie

Dydaktyczna firma symulacyjna

Wstęp

Dydaktyczna Firma Symulacyjna CKU w Krośnie spółka z o.o. „Gobel-
-Tex” powstała 26 września 1994 r. i zajmuje się produkcją i handlem kilimów grzebyczkowych (gobelinów) przeznaczonych głównie dla koneserów wspianiałego rękodziela, umożliwiając im tym samym dostęp do bogatej kolekcji wzorów, barw i unikatowych tkanin. Badania wykazały, że roczne zapotrzebowanie na tego typu wyroby szacuje się na około 1000 m². W firmie zatrudnionych jest 56 osób. Oprócz właścicieli: Alicji Węgrzyniak i Ryszarda Janowskiego na stanowiskach biurowych pracuje 10 osób, w tym 5 kobiet i 5 mężczyzn. Wszyscy zatrudnieni są słuchaczami policealnego studium zawodowego przy CKU. Produkcją zajmuje się 32 osoby: 30 na stanowisku tkacza, w tym 27 kobiet i 3 mężczyzn oraz 2 mężczyzn na stanowisku mistrza. Stanowiska te są fikcyjne, chociaż istnieją kompletne kartoteki dla wszystkich pracowników produkcyjnych, np. staż pracy wszystkich pracowników produkcyjnych wynosi średnio 9 lat i 2 miesiące. Siedziba Firmy znajduje się w centrum administracyjnym Krosna.

Celem szkolenia w firmie symulacyjnej jest wypełnienie luk w wykształceniu, zwiększenie elastyczności (zdolności do-

stosowawczych) uczestnika przez przekazanie kwalifikacji dodatkowych w dwu obszarach: trening zachowań indywidualnych i zespołowych, uzyskanie sprawności w zakresie stosowania nowoczesnych technik i środków pracy, a szczególnie elektronicznych systemów przetwarzania danych, edytorów tekstów i biurowych systemów telekomunikacyjnych.

Uczestnikami szkolenia mogą być :

- absolwenci szkół ogólnokształcących, którzy po ukończeniu nauki w szkole nie podjęli pracy;
- osoby o wykształceniu w specjalnościach handlowych lub ekonomicznych, których wiedza zawodowa zdezaktualizowała się;
- osoby bezrobotne posiadające wcześniejsze doświadczenia z pracy biurowej, ale od dawna pozostają bez pracy;
- osoby pragnące poprawić swoje kwalifikacje lub zmienić dotychczasową specjalność zawodową w celu uzyskania większych szans na rynku pracy;
- biurowy personel pomocniczy;
- osoby aktualnie zatrudnione, a chcące podnosić kwalifikacje fachowe i sprawność w pracy biurowej.

Optymalne efekty szkoleniowe można uzyskać, gdy jest możliwość prowadzenia zajęć w wymiarze porównywalnym z wymiarem pracy w realnie istniejących przedsiębiorstwach, czyli 40 godzin tygodniowo. Czas przebywania w firmie symulacyjnej jest uzależniony od indywidualnego planu nauczania (powinien wynosić ok. 6 miesięcy). Zbyt krótki okres szkolenia ogranicza korzyści z takiej formy kształcenia, ponieważ brakuje czasu

na utrwalenie odpowiednich nawyków, na rotację między stanowiskami.

Metody szkoleniowe realizowane w firmie symulacyjnej to trening zawodowy w zakresie obiegu dokumentów, systematyczne przekazywanie wiedzy z zakresu działalności firmy (indywidualne i grupowe instruktaże i wykłady).

Dla uczestników tej formy szkolenia należy przygotować plan kształcenia (doskonalenia kwalifikacji) ujmujący konkretne cele kształcenia, określając jakiego rodzaju wiedza i umiejętności mają być przyswojone w wyznaczonych ramach czasowych. Osoba kierująca, prowadząca zajęcia w firmie symulacyjnej powinna posiadać kompleksowe umiejętności fachowe (rozległa wiedza praktyczna i teoretyczna, ukończone studia wyższe w odpowiedniej specjalności, przygotowanie pedagogiczne) i cechy osobiste (elastyczność, zdolność do analizowania i rozwiązywania kompleksowych zadań, zaangażowanie, „kontaktowość”, takt pedagogiczny itp.)

Wyposażenie i oprogramowanie wykorzystywane w firmie

Sieć komputerowa w firmie symulacyjnej pracuje w systemie NOVELL 3,12 i składa się z serwera i terminali. Urządzenia dodatkowe to drukarka i skaner. Oprogramowanie używane przez pracowników firmy to przede wszystkim system operacyjny MS DOS 6.2 wraz z nakładką NORTON COMMANDER, edytor tekstu TAG 2.07 w wersji wielodostępnej, baza danych dBASE IV PL oraz arkusz kalkulacyjny QATRO PRO.

Obsługa systemu operacyjnego obejmuje czynności: formatowanie dys-

kietek, kopiowanie, wykonywanie komend dotyczących organizacji katalogów, wykonywanie poleceń zarządzających plikami, archiwizacja plików, przetwarzanie wsadowe, uruchamianie programów, obsługa nakładki NORTON COMMANDER.

Edytor tekstów TAG wykorzystywany jest do nauki pisania wszelkiego rodzaju dokumentów. Do redagowania tekstów używana jest również aplikacja WRITE for WINDOWS. Ćwiczenia wykorzystujące edytory tekstów obejmują: konfigurację edytora, wprowadzanie tekstu, ustawianie marginesów i znaków tabulacji, korygowanie błędów, formatowanie tekstu, zmianę czcionki i kroju pisma, kopiowanie i przenoszenie tekstu, tworzenie tabel, wyszukiwanie i zmiana słów w tekście, tworzenie przypisów i spisu treści, numerowanie stron, tworzenie makropoleceń i drukowanie tekstu.

Program dBASE IVPL stosowany jest do tworzenia i wykorzystywanie relacyjnych baz danych, typowych dla hurtowni, sklepów lub działów kadr w przedsiębiorstwie. Ćwiczenia w opanowaniu programu obejmują: tworzenie struktury bazy danych, wypełnienie rekordów w tej bazie, tworzenie zapytań, formularzy, raportów, etykiet oraz prostych aplikacji, praca w trybie bezpośrednim i w centrum sterowania, wyrowadzanie wyników na drukarkę.

Arkusz kalkulacyjny QUATRO PRO służy do przeprowadzania operacji wymagających automatycznego przeliczenia dużych ilości liczb. Główne zastosowanie znajdują w księgowości. Czynności do opanowania: sporządzanie formularza, wprowadzanie danych, poprawianie błędów, aktualizacja danych, de-

finiowanie formularzy, tworzenie i opisywanie wykresów, wyświetlanie wykresów w postaci slajdów, drukowanie tabel arkusza i wykresów. Wykorzystuje się także specjalistyczne programy użytkowe KADRY, PŁACE, MAGAZYN.

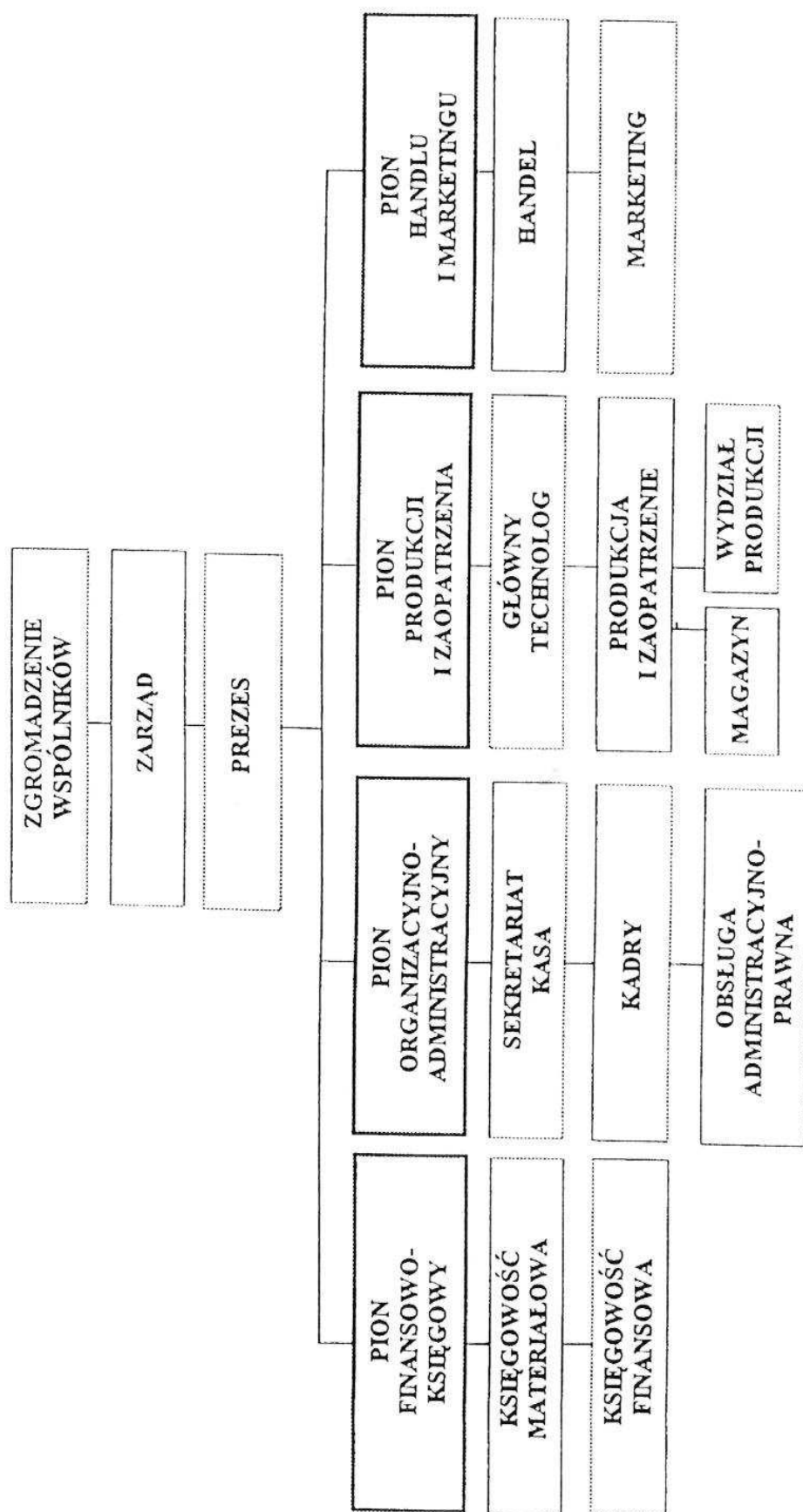
Struktura organizacyjna

Zarząd „Gobel Tex” Sp. z o.o. został określony w umowie z dnia 26 września 1994 r. Reprezentuje spółkę oraz kieruje całokształtem jej bieżącej działalności gospodarczej. Składa się z 9 osób – 2 są wspólnikami, 7 posiada umowę o pracę. Wszyscy członkowie Zarządu wg kodeksu handlowego są na równych prawach. Każdy może prowadzić samodzielnie sprawy spółki w zakresie nie przekraczającym zwykłych czynności.

Uchwałą z dnia 26.09.1994 r. został powołany Prezes Zarządu, który reprezentuje Zarząd, składa oświadczenia i podpisuje pisma w imieniu spółki. Ponieważ Zarząd jest organem kolegialnym, podejmuje decyzje w formie uchwał np. uchwała z dnia 25 października 1994 r. o przystąpieniu do przetargu na maszyny tkackie.

Zarząd jest organem kadencyjnym. Mandaty jego członków wygasają z dniem, w którym odbyło się zgromadzenie wspólników zatwierdzających sprawozdanie, bilans, rachunek zysków i strat na ostatni rok urzędowania.

Członków Zarządu obowiązuje zakaz konkurencji. Nie mogą bez zezwolenia zgromadzenia wspólników zajmować się konkurencyjnymi interesami jako wspólnicy lub członkowie władz innej spółki, a także nie mogą prowadzić na własny rachunek działalności o charakterze zbliżonym do przedmiotu działania spółki.



Rys. 1. Struktura organizacyjna spółki

Zgromadzenie wspólników

Zgromadzenie Wspólników Gobel Tex Sp. z o.o. tworzy dwoje wspólników wnoszących 30 udziałów (po 15 każdy) i może być zwyczajne lub nadzwyczajne. Zwyczajne zwołuje corocznie zarząd nie później niż w ciągu czterech miesięcy po zakończeniu roku obrotowego. Zadania Zgromadzenia:

- rozpatrzenie i zatwierdzenie sprawozdania, bilansu oraz rachunku zysków i strat za rok ubiegły;
- powzięcie uchwały o podziale zysków lub pokryciu strat;
- udzielenie zarządowi spółki pokwitowania z wykonywanych przez niego obowiązków.

Nadzwyczajne Zgromadzenie Wspólników zwołuje się w przypadkach oznaczonych w kodeksie handlowym lub gdy osoby uprawnione do jego zwołania uznają to za wskazane. Mogą się go domagać wspólnicy przedstawiający przynajmniej 1/10 część kapitału zakładowego. Wspólnicy mogą uczestniczyć w zgromadzeniu osobiście lub przez umocowanego pełnomocnika. Zgromadzenie Wspólników wyraża swoją wolę w postaci uchwał, np. uchwała z dnia 23.10.1994 r. o podwyższeniu kapitału zakładowego aportami wniesionymi przez wspólników.

Uchwały zgromadzenia wspólników zapadają zwykłą większością głosów i są ważne, jeżeli podjęto je na zgromadzeniu, w którym uczestniczyli wspólnicy reprezentujący co najmniej 2/3 kapitału zakładowego. W zgromadzeniu wspólników jednemu udziałowi odpowiada jeden głos.

Pion personalny i administracyjny

W skład działu wchodzi samodzielne stanowiska pracy:

- specjalista ds. kadr,
- stanowisko ds. obsługi prawnej i administracyjnej.

Zakres obowiązków specjalisty ds. kadr:

- Prowadzenie rozmów z kandydatami na pracownika;
- Kompletowanie akt osobowych zatrudnionych pracowników;
- Zapoznanie pracownika z regulaminem organizacyjnym i regulaminem pracy;
- Kontrola dyscypliny pracy;
- Sporządzanie wniosków o ukaranie pracowników naruszających dyscyplinę pracy;
- Zawieranie umów o pracę, rozwiązywanie umów o pracę, udzielanie urlopów;

Zakres czynności na stanowisku ds. obsługi prawnej i administracyjnej:

- Wykonywanie wszelkich czynności związanych z kontrolą prawidłowości pod względem prawnym operacji prowadzonych przez firmę, zgodności z prawem umów wewnętrznych;
- Instruktaż i informacja z zakresu stosowania przepisów prawnych w wykonywaniu pracy;
- Reprezentacja przedsiębiorstwa (pełnomocnik) w czasie rozpraw sądowych.
- Stała i systematyczna lustracja i ocena stanu zakładu i poszczególnych stanowisk pracy z punktu widzenia zagrożenia dla zdrowia i życia załogi;
- Wydawanie zaleceń i szkolenie bhp;
- Przechowywanie akt zgodnie z obowiązującymi przepisami.

Pion handlu i marketingu

W tym pionie zatrudnione są dwie osoby. Jedna zajmuje się działalnością marketingową firmy, druga prowadzi sprawy handlowe.

Przykładowe czynności tych osób:

Marketing

- Prowadzenie badań rynku, określenie potrzeb rynku na produkowane wyroby;
- Ustalanie cen;
- Przygotowanie reklamy;
- Utrzymywanie popytu na wyroby.

Specjalista ds. handlowych

- Opracowanie oferty handlowej;
- Opracowanie kalkulacji kosztów;
- Opracowanie zamówienia na towary i zlecenie usług;
- Naliczanie i rozliczanie podatków VAT;
- Opracowanie umowy handlowej.

Handel

- Opracowanie oferty kupna-sprzedaży;
- Przyjmowanie zamówień od odbiorcy;
- Realizacja dostaw wyrobów do odbiorców;
- Wystawianie faktur;
- Prowadzenie rejestru zakupu i sprzedaży;
- Opracowanie kalkulacji ceny sprzedaży;
- Wystawianie zlecenia na przewóz;
- Załatwianie reklamacji;
- Kontrola zapasów magazynowych.

Pion Finansowo-księgowy

W tym pionie Firma Symulacyjna CKU zatrudnia:

Księgowego z zakresu księgowości finansowej z zakresem obowiązków:

ustalanie planu kont;
sporządzanie sprawozdań finansowych;
kontrola merytoryczna, formalna i prawna dokumentów księgowych;
prowadzenie kartotek osobowych;
sporządzanie przelewów i księgowanie wyciągów bankowych;
prowadzenie księgowości bankowej;
księgowanie raportów kasowych;
segregowanie i archiwizowanie dokumentów;
wynagrodzenia, sporządzanie listy płac;
ZUS;

Księgowego z zakresu księgowości materiałowej:

prowadzenie księgowości materiałowej;
ewidencja środków trwałych i wyposażenia;
ustalanie stopnia zużycia środków i wyposażenia.

Kasjer:

W istniejącej strukturze organizacyjnej i aktualnej sytuacji zatrudnienia w firmie czynności kasowe wykonuje tymczasowo sekretarka, czyli zakres obowiązków oprócz przyjmowanie i wysyłania korespondencji obejmuje:

- przyjmowanie wpłat;
- dokonywanie wypłat;
- prowadzenie raportu kasowego;
- pobieranie gotówki z banku.

Pion produkcji i zaopatrzenia

W pionie produkcji i zaopatrzenia znajdują się komórki ruchu wytwarzające bezpośrednio lub pośrednio produkty oraz komórki stwarzające warunki do realizacji produkcji.

Technolog sporządza dokumentację technologiczną, w której ustala sposób wykonywania wyrobów czyli technolo-

gię oraz rodzaj środków (surowce i maszyny) jakie mają być użyte w produkcji. Jest inicjatorem wszelkich nowości, zajmuje się wdrażaniem usprawnień technicznych i technologicznych, koordynuje działalność racjonalizatorską. Ustala zadania planowe dla poszczególnych komórek organizacyjnych, kontroluje ich wykonanie, opracowuje dokumentację i koordynuje przebieg procesu produkcyjnego. Sporządza kalkulację. Określa rozmiary potrzeb materiałowych i wielkość zużycia materiałów, opracowuje normy zapasu materiałów i ocenia gospodarowanie materiałami i surowcami w przedsiębiorstwie.

Produkcja i zaopatrzenie.

Firma produkuje kilimy grzebyczkowe (gobeliny) z kolorowej wełny owczej używanej na wątek i lnu na osnowę. Gobeliny wytwarza 30 osób bezpośrednio zatrudnionych w produkcji. Kieruje nimi dwóch mistrzów wydziałowych. Projekty wzorów wykonują artyści współpracujący z firmą.

Zadania służby zaopatrzenia:

- Ustalenie ilości i wartości materiałów potrzebnych do wykonywania zadań gospodarczych;
- Organizowanie dostaw materiałów do przedsiębiorstwa przez ich zamawianie i zakup;

- Prowadzenie gospodarki zapasami materiałów oraz ich przechowywanie i wydawanie;
- Sporządzanie sprawozdań z dostaw i rozchodów materiałów.

Zadania gospodarki materiałowej

- Określenie potrzeb materiałowych;
- Czynności związane z nabywaniem materiałów;
- Nadzór nad zagospodarowaniem materiałów w toku działalności gospodarczej przedsiębiorstwa;
- Normowanie zużycia materiałów;
- Gospodarka zapasami materiałowymi;
- Zagospodarowanie odpadów;
- Ewidencja, sprawozdawczość i analiza z zakresu gospodarowania.

Magazyny

W firmie funkcjonują magazyny: gospodarczy, techniczny, środków trwałych, przędzy, wyrobów gotowych.

Zakres działania pracowników magazynu:

- prowadzenie kartotek magazynowych;
- przyjmowanie (dowód Pz) i wydawanie (dowód Wz, Rw) towaru;
- oznakowanie towaru;
- sporządzanie raportu magazynowego;
- uczestnictwo w inwentaryzacji zapasów magazynowych.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Piotr Hewelke*, Elżbieta Żak-Rosiak**

* Wydział Melioracji i Inżynierii Środowiska

** Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej

TRANSFORMACJA GOSPODARCZA A RYNEK PRACY I EDUKACJA

Wstęp

Środowisko wiejskie znalazło się w ostatnich latach pod wpływem nowych uwarunkowań rozwojowych wynikających z transformacji ustrojowych. Przemiany polityczno-gospodarcze spowodowały w pierwszej fazie bardzo duży spadek popytu na siłę roboczą, czego najpoważniejszą konsekwencją było pojawienie się masowego bezrobocia.

Jeśli uwzględnić pracę rejestrowaną, to w latach 1990–1993 liczba pracujących w gospodarce narodowej zmniejszyła się z 17.749 tys. osób do 15.118 tys. Oznacza to, że w okresie pierwszych czterech lat transformacji, zapotrzebowanie polskiej gospodarki na pracę zmniejszyło się o ponad 2,6 mln osób.

Długo oczekiwany wzrost popytu na siłę roboczą pojawił się po raz pierwszy dopiero w 1994 r., kiedy to liczba pracujących wyniosła 15.362 tys. osób, a

więc była o 244 tys. większa w porównaniu z rokiem 1993. W latach 1994–1995 liczba pracujących zwiększyła się o 207 tys. osób. Wzrost ten był zbyt mały, aby zrekompensować utracone w latach poprzednich miejsca pracy. W roku 1996 nastąpił największy w całym okresie transformacji przyrost popytu na pracę i według szacunków GUS liczba pracujących (poza rolnictwem indywidualnym) osiągnęła poziom ponad 11,7 mln osób, a więc wzrosła o ok. 140 tys. osób.

Zmiany w popycie na siłę roboczą kształtują się odmiennie w zależności od sektora własności. W całym dotychczasowym okresie procesu transformacji mało zapotrzebowanie na pracowników w sektorze publicznym. W ciągu 5 lat zmniejszyło się ono o około 3,5 mln. W końcu 1994 r. zatrudnienie w sektorze publicznym stanowiło tylko 64% zatrudnienia z końca 1989 r. Należy jednak podkreślić, iż w 1994 r. spadek liczby

pracujących w sektorze publicznym był najmniejszy w całym okresie lat dziewięćdziesiątych (wyniósł 245 tys. w porównaniu z redukcją liczby pracujących w tym sektorze o ponad 540 tys. w 1993 r.). Ogółem w latach 1994–1996 zatrudnienie w sektorze publicznym spadło o 581 tys. osób, z czego tylko w roku 1996 o 140 tys. osób.

Odwrotną tendencję wykazuje zapotrzebowanie na siłę roboczą w gospodarce prywatnej. Z wyjątkiem roku 1990, kiedy liczba pracujących w sektorze prywatnym zmniejszyła się o 190 tys., w kolejnych latach miał miejsce zwiększony popyt na siłę roboczą w tym sektorze gospodarki. W okresie pierwszych czterech lat procesu transformacji (1990–1993), liczba pracujących w sektorze prywatnym zwiększyła się o 588 tys. osób, co nie zrównoważyło spadku zatrudnienia w sektorze publicznym. Większe znaczenie sektora prywatnego w kreowaniu miejsc pracy w polskiej gospodarce pojawiło się dopiero w 1994 r. Liczba pracujących w tym sektorze zwiększyła się wówczas o 489 tys., a więc po raz pierwszy w latach dziewięćdziesiątych przyrost miejsc pracy w sektorze prywatnym był większy niż ubytek miejsc pracy w sektorze publicznym. Na szczególne podkreślenie zasługuje fakt, że około 330 tys. dodatkowych miejsc pracy pojawiło się w pozarolniczych rodzajach działalności sektora prywatnego. Łącznie w latach 1994–1996 zatrudnienie w sektorze prywatnym wzrosło o 754 tys. osób, z czego w samym 1996 roku o 283 tys. osób.

Jest oczywiste, że nie wszystkie dziedziny gospodarki, które odegrały istotną rolę w poprzednim systemie spo-

łeczno-ekonomicznym mają szanse utrzymania swojej pozycji, a tym samym szanse dalszego rozwoju. Wiele z nich przechodzi głęboką restrukturyzację, podejmuje próby realizacji nowych zadań i działania na całkowicie odmiennych zasadach. Do takich branż można zaliczyć np. meliorację.

Poziom rozwoju społeczno-gospodarczego wyznacza m.in. trójsektorowa struktura zatrudnienia, tzn.: przemysł, rolnictwo i usługi. Tendencje zmian wśród ludności pracującej w przekroju tych sektorów ekonomicznych informują o kierunkach przekształceń społeczno-gospodarczych. Przed rozpoczęciem procesu transformacji bardzo duży odsetek ludności pracował w sektorze przemysłowym (przemysł i budownictwo). W tym też sektorze odnotowano największy ubytek miejsc pracy, który w latach 1990–1993 wyniósł 1,7 mln, a więc ponad 28% stanu z końca 1989 roku. Taka redukcja popytu na siłę roboczą nie wystąpiła w żadnym innym sektorze ekonomicznym i dopiero w 1994 roku odnotowano tu niewielki przyrost zatrudnienia. W roku 1995 odnotowano niewielki spadek, po czym znów niewielki przyrost (o 35 tys. osób) w 1996 roku. W konsekwencji tych zmian, udział sektora przemysłowego w ogólnym zatrudnieniu zmniejszył się z ok. 35% do ok. 30%, co z punktu widzenia oczekiwanych zmian strukturalnych (na tle krajów Unii Europejskiej) należy uznać za korzystne.

Drugim sektorem, w którym transformacja gospodarcza wywołała głębokie zmiany na rynku pracy jest sektor rolniczy. W latach 1990–1993 liczba pracujących w tym sektorze zmalała o 720 tys.

osób (bez rolnictwa indywidualnego), a więc o prawie 20% stanu wyjściowego. Zmiany te były spowodowane głównie likwidacją państwowych gospodarstw rolnych (spadek liczby pracujących o ok. 400 tys.). Nastąpiła zmiana generacyjna pracujących w rolnictwie indywidualnym (przejście na rentę i emeryturę dużej liczby rolników). W latach 1994–1996 nastąpił spadek zatrudnienia o dalsze 35 tys. osób.

W końcu roku 1989 w sektorze rolniczym było zatrudnione 28% ogółu ludności pracującej, a w końcu 1996 roku odsetek ten zmalał do ok. 25%. Nadal więc udział sektora rolniczego wśród ludności pracującej jest bardzo duży, wielokrotnie większy niż w krajach rozwiniętych gospodarczo. Ograniczenie liczby pracujących w tym sektorze jest pożądanym i właściwym kierunkiem zmian.

Z punktu widzenia rynku pracy, w najlepszej kondycji zachował się sektor usług. Wprawdzie w ciągu pierwszych trzech lat obecnej dekady liczba pracujących w tym sektorze zmniejszyła się o 272 tys. osób, ale już w 1993 roku straty te zostały odrobione (wzrost o 368 tys.). W latach 1990–1993 w sektorze tym nastąpił wzrost zatrudnienia o 82 tys. osób. W latach 1994–1996 liczba pracujących w usługach zwiększyła się o dalsze 139 tys. osób. W rezultacie odsetek pracujących w usługach zwiększył się z ok. 37% w 1989 r. do ok. 44% w końcu 1996 roku.

Rynek pracy a czynnik demograficzny

W latach 1990–1991 przyrost bezrobocia w około 60% był spowodowany

redukcją miejsc pracy w gospodarce. Ale już począwszy od 1992 roku, rola tego czynnika wydatnie zmalała na rzecz zwiększonej podaży siły roboczej. W 1993 roku przyrost bezrobocia był niemal całkowicie spowodowany przez zwiększoną podaż siły roboczej (absolwenci, przyrost demograficzny, dodatkowa aktywizacja zawodowa ludności).

W 1994 roku przyrost podaży siły roboczej był największy (około 530 tys. osób), ale dzięki zwiększonemu popytowi na siłę roboczą liczba bezrobotnych nieznacznie się zmniejszyła. Zwiększona podaż siły roboczej jest uwarunkowana czynnikami demograficznymi. Tylko w roku 1996 liczba ludności w wieku produkcyjnym (wg wstępnych szacunków) zwiększyła się o 172,6 tys. osób.

Grupą, która ma zasadniczy wpływ na skalę i poziom bezrobocia, są absolwenci różnego typu szkół. W 1993 r. 268 tys. absolwentów zarejestrowało się w urzędach pracy jako bezrobotni, a więc stanowili oni 13,6% ogólnego napływu do bezrobocia. W 1994 roku liczba nowo zarejestrowanych bezrobotnych ze statusem absolwenta zwiększyła się do 298 tys., a ich udział wśród nowo zarejestrowanych bezrobotnych wzrósł do 14,2%. Rok 1995 to 217 tys. absolwentów rejestrujących się w urzędach pracy. Natomiast w roku 1996 w urzędach pracy zarejestrowało się niewiele ponad 30 tys. absolwentów. Spadek liczby zarejestrowanych w latach 1995–1996 absolwentów nie wynika z ich zmniejszonej podaży na rynku pracy, lecz z innych form ich aktywizacji (np. staże i stypendia zamiast zasiłku). Wydłużył się również okres nauki młodzieży (trudna sytuacja na ryn-

ku pracy wymusiła wzrost aktywności edukacyjnej), a tym samym nastąpił mniejszy, niż to wynika z sytuacji demograficznej, przyrost liczby aktywnej zawodowo młodzieży w wieku do lat 18. Liczba osób aktywnych zawodowo była też w ostatnich latach determinowana dezaktywizacją dużej grupy ludności (wcześniejsze emerytury i renty). W 1996 dezaktywizacja zawodowa dotyczyła ok. 368 tys. osób, co było znacznie większe niż przyrost liczby aktywnej zawodowo młodzieży.

Czynnik demograficzny będzie wywierał istotny wpływ na rynek pracy także w latach następnych. Jest to całkowicie przesądzone wysoką liczbą urodzeń, jaka miała miejsce w latach 1977–1983. Przez kolejne siedem lat, aż do roku 2001 będzie się systematycznie zwiększać przyrost liczby ludności w wieku produkcyjnym. Jest to zjawisko niespotykane w żadnym kraju Europy Zachodniej. W rezultacie w latach 1991–1995 liczba ludności w wieku produkcyjnym zwiększyła się o 640 tys. osób, w tym ludności wkraczającej na rynek pracy o 480 tys. osób, zaś w latach 1996–2000, przyrost ludności w wieku produkcyjnym wyniesie około 1 mln osób, w tym ponad 680 tys. to przyrost siły roboczej. W związku z powyższym uwarunkowania demograficzne stanowią dodatkowe wyzwanie do pokonywania trudności na rynku pracy w perspektywie kilku lat.

Regionalne zróżnicowanie poziomu bezrobocia

Charakterystyczną, równie niekorzystną cechą polskiego rynku pracy jest

silne, przestrzenne zróżnicowanie poziomu bezrobocia. Znajduje to wyraz przede wszystkim w wysokości wskaźnika stopy bezrobocia w poszczególnych województwach, gdzie w krańcowych przypadkach stopa bezrobocia różni się ponad czterokrotnie.

Jeszcze silniej to zróżnicowanie zaznacza się na lokalnych rynkach pracy (obszary działania rejonowych urzędów pracy), gdzie różnice w poziomie bezrobocia są 10-krotne. Najwyższe bezrobocie występuje na obszarach zacofanych pod względem rozwoju gospodarczego, głównie rolniczych. Dotyczy to zwłaszcza tych regionów, gdzie przeważało rolnictwo państwowe. W tych rejonach możliwości uzyskania pracy są bardzo ograniczone. Trudno bowiem liczyć na absorpcję siły roboczej przez rolnictwo, w którym nadal pracuje nieproporcjonalnie duży odsetek ludności.

W bardzo trudnej sytuacji są również obszary o charakterze monokulturowym, w których przeważa przestarzały przemysł. Od dłuższego czasu do województw o najwyższej stopie bezrobocia (ok. 28%) należą rolnicze województwa pasa północnego: śląskie, suwalskie, olsztyńskie, elbląskie i koszalińskie oraz województwo wałbrzyskie (monokultura przemysłowa). Na drugim biegunie znajdują się województwa: warszawskie, krakowskie, poznańskie, wrocławskie, bielskie oraz katowickie ze stopą bezrobocia poniżej 10%.

Bezrobocie ukryte

W statystyce międzynarodowej bezrobocie ukryte jest ściśle zdefiniowane i oznacza sytuację, w której osoba pozostaje bezrobotna, mimo że jest gotowa do pracy.

staje bez jakiegokolwiek pracy, jest gotowa do jej podjęcia, ale nie poszukuje pracy, gdyż na podstawie wcześniejszych doświadczeń jest przekonana, iż jej nie znajdzie.

W Polsce rozmiary bezrobocia ukrytego systematycznie się powiększają, ale są one stosunkowo niewielkie, stanowiąc około 11% bezrobocia jawnego. Przy ocenie sytuacji na rynku pracy nie można jednak pomijać tej populacji liczącej ponad 280 tys. osób.

W polskiej rzeczywistości, poza powszechnie opisywanym bezrobociem ukrytym, jest jeszcze uzasadnione posługiwanie się pojęciem bezrobocia ukrytego w przypadku części ludności zaangażowanej w rodzinnych gospodarstwach rolnych. Chodzi mianowicie o te osoby, które z braku innej pracy, bezpłatnie pomagają w prowadzeniu gospodarstwa rolnego. Według badania przeprowadzonego przez GUS w 1994 roku zjawisko to przybrało dość znaczne rozmiary, bowiem w zależności od przyjętych kryteriów 450÷680 tys. osób formalnie pracujących w gospodarstwach można uznać za zbędne w rolnictwie. W ostatnich latach, 1995–1996, sytuacja ta nie poprawiła się. Przyrost demograficzny ludności wiejskiej może tę skalę bezrobocia powiększyć.

Polityka w stosunku do obszarów wiejskich

Ponad 37% ludności Polski to mieszkańcy wsi. Ludność związana z rolnictwem indywidualnym stanowi 61% ludności wiejskiej. Odsetek ten jest silnie zróżnicowany regionalnie i waha się od 38% w makroregionie północnym

do 81,9% w makroregionie południowo-wschodnim. Pozostała część ludności zamieszkałej na wsi to ludność bezrolna.

Zmiany, jakie zaszły na wsi i w rolnictwie w największym stopniu dotyczą ludności bezrolnej, co wynika przede wszystkim z upadku państwowych gospodarstw rolnych.

Proces transformacji wpłynął silnie także na losy zawodowe dużej części ludności chłopskiej, pracującej w latach 80. w pozarolniczych rodzajach działalności gospodarczej. Grupa ta, tzw. „dwuzawodowcy” traciła pracę w zakładach produkcyjnych w pierwszej kolejności i powracała do zajęć na roli. Część z nich przeszła na emerytury lub renty.

Zmiany te doprowadziły na wsi do powstania na szeroką skalę zjawiska ukrytego bezrobocia w szczególności w gospodarstwach chłopskich. Bowiem nie wszyscy tracący zatrudnienie uzyskali status bezrobotnego (np. posiadali zbyt duży areal ziemi, tzn. powyżej 2 ha przeliczeniowe), czyli powiększyli grupę niepracujących zawodowo, co nie znalazło swojego odzwierciedlenia w oficjalnych statystykach bezrobocia.

Jednym z podstawowych elementów zapewniających rozwój obszarów wiejskich jest polityka rolna, wynikająca z przyjętej strategii społeczno-gospodarczej państwa.

W czerwcu 1994 roku Rząd przyjął dokument opracowany przez Ministerstwo Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej pt.: „Założenia polityki społeczno-gospodarczej dla wsi, rolnictwa i gospodarki żywnościowej do roku 2000”. Na bazie tego dokumentu powstają programy restrukturyzacji poszczególnych

branż, np. sektora zbożowego, tytoniowego, mleczarstwa itp.

Przyjęte kierunki polityki społeczno-gospodarczej w stosunku do wsi i rolnictwa zakładają, iż strategicznymi celami prowadzonej polityki będą:

- poprawa wykorzystania pracy ludzkiej, zasobów naturalnych i środków dla zapewnienia podaży produktów pochodzenia rolniczego oraz innych dóbr i usług, dostosowanych do potrzeb rynku krajowego i rynków zagranicznych,
- unowocześnienie rynkowych i instytucjonalnych powiązań wsi i rolnictwa z ich otoczeniem dla poprawy jakości artykułów rolno-spożywczych oraz dochodów ludności wiejskiej,
- zwiększenie komplementarności i korzyści komparatywnych polskiego rolnictwa, przemysłu spożywczego, drobnego przemysłu, rękodziela i turystyki wiejskiej na rynku europejskim,
- modernizacja i rozwój infrastruktury technicznej i społecznej na obszarach wiejskich,
- ochrona i dbałość o środowisko naturalne, wiejską sieć osiedleńczą i dziedzictwo historyczne oraz walory krajobrazowe i rekreacyjne obszarów wiejskich.

Najważniejsze kierunki polityki zakładają następujące działania:

- * stworzenie sprawnej, instytucjonalnej obsługi wsi i rolnictwa. Są to m.in. Ministerstwo Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej, Agencja Własności Rolnej Skarbu Państwa, Agencja Rynku Rolnego, Agencja Restrukturyzacji i Modernizacji Rolnictwa,

- * modernizację i restrukturyzację rolnictwa oraz rozbudowę technicznej infrastruktury wsi. Agendą wspierającą ten proces będzie głównie Agencja Restrukturyzacji i Modernizacji Rolnictwa,
- * kontynuację przemian strukturalnych w rolnictwie i zagospodarowanie majątku po byłych państwowych gospodarstwach rolnych. W tym zakresie przede wszystkim należy: poprawić strukturę obszarową gospodarstw, wyłączać grunty marginalne na cele nierolnicze (np. pod zalesienia i zadrzewienia, zgodnie z opracowanym programem poprawy lesistości),
- * ograniczanie negatywnego wpływu bezrobocia,
- * ożywienie koniunktury m.in. poprzez wzrost zapotrzebowania na środki produkcji pochodzenia przemysłowego,
- * rozwój przetwórstwa spożywczego,
- * wzmocnienie pozycji na rynkach artykułów rolno-spożywczych (zakres i skala interwencji Agencji Rynku Rolnego, poprawa funkcjonowania handlu hurtowego i giełd towarowych),
- * propagowanie oświaty i doradztwa rolniczego,
- * rozwój instytucji samorządowych działających w rolnictwie i na wsi.

Działania Ministerstwa Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej idą w dwóch zasadniczych kierunkach – modernizacji rolnictwa, tj. wspierania przemian strukturalnych oraz wielofunkcyjnego rozwoju wsi, związanego z tworzeniem nowych miejsc pracy poza rolnictwem i warunków do rozwoju przedsiębiorczości.

Dla przyspieszenia modernizacji rolnictwa Minister Rolnictwa i Gospodarki Żywnościowej zatwierdził 6 programów branżowych i 13 programów regionalnych. Programy te obejmują w skali ogólnokrajowej: restrukturyzację, modernizację i rozwój m.in. produkcji mleczarskiej, chowu bydła mięsnego, owczarstwa.

Ważnym elementem dla wielofunkcyjnego rozwoju wsi są programy pomocy finansowej dla osób fizycznych i prawnych prowadzących (lub podejmujących) gospodarczą działalność pozarolniczą tworząc nowe miejsca pracy.

W ramach tej działalności:

- uruchomiono nieoprocentowane pożyczki dla osób fizycznych i prawnych, z przeznaczeniem na finansowanie pozarolniczych przedsięwzięć gospodarczych tworząc nowe miejsca pracy na terenach wiejskich. Ogółem w 1996 r. udzielono 2028 pożyczek na łączną kwotę 72,9 mln zł. Środki te pozwoliły na utworzenie ok. 7344 nowych miejsc pracy,
- w I półroczu 1996 r. uruchomiono nową linię kredytową o preferencyjnym oprocentowaniu, adresowaną do inwestorów zamierzających stworzyć nowe miejsca pracy na terenach wiejskich. Z tej linii kredytowej banki zawarły 424 umowy kredytowe na kwotę ok. 62.822,0 tys. zł, co umożliwiło utworzenie ok. 2513 nowych miejsc pracy.

Wykształcenie a szanse na rynku pracy

Analiza populacji osób bezrobotnych według wykształcenia pozwala stwierdzić, iż od początku okresu transformacji poziom i rodzaj wykształcenia był czynnikiem decydującym o szansach na rynku pracy.

Pojawia się zapotrzebowanie na zawody i specjalności, które w starym układzie gospodarczym nie spotykały się z większym popytem lub w ogóle nie figurowały w rejestrach a tym samym zachodzi pilna potrzeba zmian w programach nauczania, bowiem bez dostosowania ich do nowej sytuacji gospodarczej kształcenie w wielu przypadkach przyjąłoby charakter anachroniczny stając się źródłem nowej rzeszy potencjalnych bezrobotnych. W związku z intensyfikacją kontaktów międzynarodowych następuje konieczność dostosowania różnego rodzaju norm do standardów Unii Europejskiej. Dotyczy to również organizacji i jakości nauczania. Szkolnictwo zatem stanęło przed trzema podstawowymi zadaniami:

- zapewnienie systemu kształcenia przygotowującego do wejścia na rynek pracy (m.in. zmiany w programach nauczania),
- wprowadzanie programów dostosowawczych, pozwalających na przekwalifikowywanie się w zależności od wahań na rynku pracy,
- dostosowanie procesu edukacji do standardów Unii Europejskiej.

Jak wskazują doświadczenia krajów Unii Europejskiej w pierwszym okresie głębokich transformacji gospodarczych

bardzo dużą rolę odgrywają różnego rodzaju edukacyjne programy dostosowawcze. Programy takie mają tę zaletę, że pozwalają na szybką reakcję w stosunku do zmian rynkowych. Oczywiście nie mają one na celu zastąpienia kształcenia regularnego, jednak ich udział w procesie edukacji społeczeństwa powinien mieć charakter stały. Wprowadzenie i realizacja w szkolnictwie programów nauczania dostosowanych do rynku pracy jest procesem niezwykle trudnym. Wymaga on bowiem przede wszystkim zmian w procesie myślenia i szybkiego przekwalifikowania się kadry nauczającej. Bez spełnienia tych warunków pod nowymi szyldami programowymi obserwuje się często „sprzedawanie” starych treści. Ponadto wprowadzanie nowych programów nauczania wiąże się z określonym cyklem kształcenia, który w szkolnictwie wyższym wynosi zazwyczaj od 4 do 5 lat. A więc jak wspomniano już wcześniej skutecznym instrumentem są tu edukacyjne programy dostosowawcze (kursy, szkolenia, studia podyplomowe itp.) skierowane do grup zawodowych posiadających określone wykształcenie bazowe. Edukacyjne programy dostosowawcze mają również i tę zaletę, że, jak wskazują doświadczenia Unii Europejskiej, skupiają zazwyczaj kadre nauczającą, posiadającą bieżącą wiedzę oraz elastyczność w stosunku do potrzeb rynku. Kadra ta pełni zazwyczaj w swoim środowisku funkcję inicjującą i kreatywną.

Założenia polityki państwa w stosunku do obszarów wiejskich wskazują jednoznacznie na konieczność konsekwentnego ograniczania ilości osób pracujących w rolnictwie. Jednocześnie działania legislacyjne stworzyły dla sa-

morządów lokalnych pełne możliwości dla określenia i realizacji swoich założeń rozwojowych. Opracowywanie strategii rozwoju gmin uwzględniających wszystkie uwarunkowania wynikające ze zmian systemu politycznego i gospodarczego należy uznać za działania priorytetowe. Opracowanie takich programów, oprócz określonych środków, wymaga odpowiednio przygotowanych specjalistów. Ich przygotowaniu powinny służyć różnego rodzaju szkolenia obejmujące koncepcję zrównoważonego rozwoju przestrzeni i ochrony środowiska wraz ze standardami obowiązującymi w Unii Europejskiej.

Biorąc pod uwagę skalę potrzeb dobrym rozwiązaniem dla realizacji tego przedsięwzięcia jest powoływanie przy wyższych uczelniach centrów edukacyjnych kształcących lokalnych liderów ekorozwoju. Podstawowym zadaniem takich liderów powinna być kontynuacja procesu edukacyjnego w stosunku do własnej lokalnej społeczności. Liderzy powinni posiadać umiejętności opracowywania programów strategii ekorozwoju w skali gminy uwzględniając zarówno mechanizmy przemian transformacyjnych, jak i uwarunkowania lokalne oraz regionalne. Opracowanie takich programów przez samorzady, a nie w sposób zcentralizowany, powinno zagwarantować właściwe określenie priorytetów, obiektywną analizę szans i zagrożeń, a w konsekwencji wyznaczenie realnych zadań operacyjnych. Należy mieć tu pełną świadomość, że skuteczność polityki państwa, zwłaszcza w odniesieniu do rozwoju obszarów wiejskich, jest ściśle związana z inicjatywami i aktywnością społeczności lokalnych.

Koncepcja podobnego centrum edukacyjnego realizowana jest od wielu lat na Uniwersytecie Rolniczym w Wageningen (Landbouwwuniversitet Wageningen) i należy ją traktować jako sprawdzoną formę organizacyjną kształcenia ustawicznego dla inżynierów. Tematyka prowadzonych szkoleń jest bardzo obszerna, a w jej zakresie istotną pozycję stanowią zagadnienia zrównoważonego rozwoju i ochrony środowiska wiejskiego z uwzględnieniem znaczącej roli społeczności lokalnych. Również Uniwersytet Rolniczy w Wiedniu (Universität für Bodenkultur Wien) uznał za konieczne stworzenie możliwości ciągłego powiększania i uaktualniania wiedzy przez inżynierów. W tym celu w roku 1996

rozpoczęto organizowanie centrum edukacyjnego, którego głównym celem jest szybki transfer nowych metod, technik i technologii do praktyki. Centrum ma za zadanie koordynację edukacji ustawicznej na uniwersytecie w formie zarówno krótkich specjalistycznych kursów, jak również studiów podyplomowych. Należy podkreślić, że ranga centrum edukacyjnego jest tu bardzo wysoka i zarządza nim specjalnie powołany prorektor ds. szkolenia ustawicznego.

Artykuł opracowano w wyniku prac w temacie TEMPUS PHARE CME-02-058/96 „Educational Environmental Center for Local Communities”.

Joanna Żurawska
Urząd Pracy w Opolu

Opinie pracodawców o pracy Rejonowych Urzędów Pracy w województwie opolskim

Wprowadzenie

Niniejsze opracowanie stanowi rezultat badań socjologicznych na temat opinii o działalności i funkcjonowaniu Rejonowych Urzędów Pracy w województwie opolskim, wyrażanych przez podmioty gospodarcze naszego regionu.

Punktem wyjścia i hasłem naczelnym badania była zasada postrzegania pracodawcy, jako podstawowego klienta urzędu, nie tylko w zakresie pośrednictwa pracy. Od sytuacji pracodawcy na

lokalnym rynku zatrudnienia, zapotrzebowania na kadry pracownicze, a w końcu woli współdziałania z Urzędem Pracy zależy los drugiego klienta RUP – bezrobotnego. Bezrobotny, kierując swe kroki w stronę urzędu poszukuje atrakcyjnej oferty zatrudnienia, pracodawca natomiast oczekuje jak najbardziej efektywnej i optymalnej realizacji zgłoszonej oferty. Powstaje pytanie, jak usprawnić ten element wzajemnej wymiany, jak uczynić go efektywnym i przynoszącym obu partnerom wymierne korzyści? Tu

niewątpliwie ważną rolę do spełnienia ma RUP.

Założenia, dobór próby, metoda i przebieg badań

W badaniu uczestniczyły podmioty gospodarcze z terenu całego województwa, aktywnie współpracujące z właściwymi Rejonowymi Urzędami Pracy.

Podstawowym narzędziem, wykorzystanym do badań, był anonimowy kwestionariusz ankiety, który rozesłano pocztą do 612 pracodawców, prowadzących swą działalność na terenie województwa opolskiego. W odpowiedzi otrzymano 251 ankiet, z czego do opracowania zakwalifikowano 242 prawidłowo wypełnione kwestionariusze.

Krótką charakterystyka badanej zbiorowości

Wśród wszystkich jednostek biorących udział w badaniu przeważały firmy o publicznej formie własności – 123 (co stanowi 50%) nad prywatnymi – 115 (47,5%); 4 jednostki nie określiły swojej formy własności.

Najliczniej reprezentowane rodzaje działalności (według klasyfikacji EKD) to: działalność produkcyjna – 31,8%, budownictwo – 12,4%, administracja publiczna i obrona narodowa – 10,3% handel i naprawy 8,7%.

Wyniki badań

Najczęściej stosowane i najbardziej skuteczne sposoby naboru kadr.

Jedną z najważniejszych kwestii badawczych było poznanie dróg naboru

kadry pracowniczej w badanych przedsiębiorstwach. Respondentów poproszono o wybór trzech najczęściej stosowanych sposobów naboru, spośród zaprezentowanych, a następnie o wybór jednego, ich zdaniem najbardziej skutecznego. Istotnym było uchwycenie częstotliwości wskazań na RUP, jako pośrednika w naborze kadr . pracowniczych, a także poznanie efektywności tego sposobu poszukiwania na tle innych, dostępnych możliwości.

Z zebranych danych wynika, że najczęściej wykorzystywanym przez pracodawców sposobem naboru kadr pracowniczych jest pośrednictwo pracy, świadczone im przez Rejonowe Urzędy Pracy. Tę formę poszukiwań wskazywano aż 210 razy. Drugi pod względem liczebności wskazań w badaniu sposób pozyskiwania pracowników to wybór spośród osób samodzielnie zgłaszających się do przedsiębiorstwa – 177, trzeci: zgłaszanie kandydatów na wolne miejsca pracy przez pracowników zakładu – 84.

Uzyskany rezultat w postaci dużej ilości wskazań na RUP jako pośrednika w poszukiwaniu pracowników tłumaczony częściowo faktem uczestnictwa w badaniu tylko pracodawców stale współpracujących z RUP, nie wydaje się być jednak przypadkiem odosobnionym, biorąc pod uwagę wyniki innych badań socjologicznych¹, dotyczących w ten czy inny sposób kwestii sposobów naboru pracowników na wolne miejsca pracy.

¹ przykładowo: badania B. Buzowskiej opublikowane w Rynku Pracy 1995 nr 1; badania własne WUP w Lublinie dotyczące pracodawców i preferencji w doborze pracowników.

Na odnotowanie i baczniejszą uwagę zasługuje natomiast drugi najczęściej wskazywany przez pracodawców sposób pozyskiwania pracowników, jakim jest wybór spośród osób samodzielnie zgłaszających się do przedsiębiorstwa.

Wyrażona w taki sposób deklaracja pracodawców, dotycząca gotowości i otwartości na samodzielnie poszukujące zatrudnienia osoby jest pewnym *novum* na rynku pracy. Abstrahując od tego, jak bardzo deklaracja ta odbiega od rzeczywistości, weryfikuje ona przynajmniej częściowo powszechnie panujące przekonanie, potwierdzone zresztą wynikami badań², o decydującym wpływie jednego czynnika na znalezienie zatrudnienia, jakim są „znajomości”. Przekonanie takie widoczne jest zwłaszcza wśród młodzieży. Jak czytamy: „Absolwenci, uważają, że najszybciej można znaleźć pracę przez wykorzystanie tzw. sieci znajomości. I dalej: „Aż 52,1% z nich uważa, że nie uda się im się samodzielnie znaleźć pracy i zamierzają korzystać z pomocy rodziny i znajomych”³.

Zilustrowana sytuacja dowodzi „niezgodności interesów” pomiędzy pracodawcami, deklarującymi chęć zatrudniania pracowników samodzielnie zgłaszających się do przedsiębiorstwa, a bezrobotnymi, zwłaszcza młodymi, mało aktywnymi, przekonanymi o nieskuteczności takiej metody. Tu otwiera się szerokie pole działania dla Rejonowych

Urzędów Pracy, polegające na przekonaniu swoich bezrobotnych klientów do osobistych, bezpośrednich wizyt w firmach i zakładach pracy, gdyż zaprezentowana postawa pracodawców, polegająca na otwartości na osoby z zewnątrz świadczyłaby o dużych szansach na zatrudnienie osób pozbawionych dotychczas możliwości pracy, zwłaszcza młodzieży i absolwentów.

Respondenci poproszeni o wskazanie najefektywniejszego ich zdaniem sposobu naboru kadry wybrali ponownie RUP i świadczone w nim pośrednictwo pracy – (37,6%). Następnie pojawiły się: wybór spośród osób samodzielnie zgłaszających się do przedsiębiorstwa – (33,5%), zgłaszanie kandydatów na wolne miejsca pracy przez pracowników zakładu – (10,3%) oraz media (ogłoszenia w prasie, radiu) – (9,1%). Inne sposoby uznane za efektywne, pojawiały się incydentalnie.

Powyższe dane dowodzą, że uznanie pośrednictwa świadczonego w Rejonowych Urzędach Pracy za najbardziej efektywną drogę poszukiwań pracowników stwarza zupełnie nową jakościowo sytuację działania i funkcjonowania urzędu, gdyż w opinii pracodawców, przestaje on być tylko pośrednikiem na rynku pracy, a zaczyna być realnie postrzeganym, autentycznym partnerem, z którym, jak pokazują badania, warto współpracować.

Współpraca pracodawców z RUP

Współpraca badanych podmiotów gospodarczych z RUP, jej charakter i zaawansowanie to kolejna kwestia badawcza, poddana analizie w badaniach.

² badania ośrodka częstochowskiego: *Zakres i formy współpracy z urzędami pracy w opinii pracodawców oraz dynamika zatrudnienia na terenie woj. częstochowskiego.*

³ A. Frątczak: *Opinie i oczekiwania absolwentów szkół ponadpodstawowych woj. Wrocławskiego na temat możliwości startu zawodowego, Rynek Pracy 1995 nr 6, s.46-47.*

Jak wynika z deklaracji większość respondentów – 53,3% współpracuje z RUP od jego powstania, a nieco mniej – 36,8% od 2 do 4 lat. Pozostali pracodawcy pozostają w kontakcie trwającym 1 rok – 5,8% i poniżej 1 roku – 3,7%. Większość badanych pracodawców deklaruje także stały kontakt z RUP.

Realizacja ofert pracy

Niezmiernie ważnym wskaźnikiem, mogącym wpływać na opinie pracodawców o pracy RUP, była realizacja zgłoszonych propozycji pracy, tak pod względem terminowym, jak i jakościowym.

Na pytanie o stopień zrealizowania zgłoszonych ofert – 38% badanych odpowiedziało pozytywnie, potwierdzając wywiązywanie się RUP ze zgłoszonych ofert w całości, natomiast 30,6% stwierdziło, że realizacji złożonych propozycji zatrudnienia dokonano w urzędzie tylko częściowo. Dokładnie 7,4% było rozczarowanych działaniem RUP i nie potwierdziło realizacji zgłoszonych propozycji pracy; (24,4% respondentów nie odpowiadało na pytanie).

Terminowość realizacji zgłoszonych propozycji pracy została potwierdzona przez 52,5% badanych, natomiast zdaniem pozostałych oferty zalegały w urzędzie zbyt długo i nie zostały zrealizowane we właściwym czasie w stosunku do zapotrzebowania firmy.

Kolejna kwestia dotyczyła jakości kojarzenia ofert, zgłoszonych przez pracodawców z bezrobotnymi, zarejestrowanymi w urzędzie.

Zapytano badanych, czy kandydaci do pracy zarekomendowani przez RUP spełnili oczekiwania firmy i warunki

oferty. Na to pytanie 37%, odpowiedziała twierdząco, natomiast 22,7% nie potwierdziło dobrego kojarzenia bezrobotnych z ofertami. Pewna grupa także pozostała niezdecydowana i nie potrafiła jednoznacznie odpowiedzieć na pytanie o jakość kojarzenia bezrobotnych z ofertami 15,7% (24% nie odpowiadało na pytanie).

Najczęściej wskazywanymi powodami, dla których pracodawcy nie byli w stanie zaakceptować kandydatur bezrobotnych przysyłanych przez RUP w związku ze zgłoszonymi wolnymi ofertami pracy w urzędzie były: brak wymaganych kwalifikacji bezrobotnych oraz brak dodatkowych umiejętności potrzebnych do wykonywania danej pracy. Takie stanowisko pracodawców wymusza na urzędzie wzmocnienie wtórnej działalności dydaktycznej, mającej na celu przybliżenie bezrobotnym, zarejestrowanym w urzędzie właściwych zachowań w miejscu pracy. Należałoby także utrzymać dotychczasową praktykę organizacji szkoleń, pozwalających nabyć potrzebne kwalifikacje lub dodatkowe umiejętności bezrobotnym, pozbawionym możliwości pracy.

Zakończenie

Uzyskane w badaniach dane pozwalają stwierdzić, że opinie pracodawców stale współpracujących ze służbami zatrudnienia, a dotyczące funkcjonowania i działalności Rejonowych Urzędów Pracy w województwie opolskim opierają się na rzeczywistych doświadczeniach kilkuletniej współpracy, mającej stały, zaawansowany w czasie (długotrwały) charakter. Można wnioskować, że decy-

zja o wspólnych działaniach pracodawców z urzędem jest wynikiem nie przypadku bądź konieczności, ale świadomego wyboru, opartego na przekonaniu o efektach płynących z tak rozumianej współpracy. Powyższą tezę potwierdza rezultat odpowiedzi na pytania o najczęściej stosowane i najefektywniejsze sposoby naboru kadr pracowniczych w badanych przedsiębiorstwach. W obu przypadkach najkorzystniejsze wyniki uzyskał Rejonowy Urząd Pracy.

Jak wynika z badań, licznie zgłoszone propozycje zatrudnienia zostały, zdaniem większości zrealizowane całkowicie bądź częściowo. Wątpliwości nie budziła także terminowość realizacji ofert, potwierdzona pozytywnie przez większość badanych. Nieco mniej optymistycznie oceniono natomiast jakość realizacji, polegającej na kojarzeniu zgłoszonych propozycji pracy z bezrobotnymi, zarejestrowanymi w Urzędzie Pracy. Niezadowolenie pracodawców budził zwłaszcza brak kwalifikacji i dodatkowych umiejętności oraz chęci do pracy kandydatów, rekomendowanych przez RUP. Zmiana tej sytuacji jest możliwa między innymi poprzez zintensyfikowanie działania mającego na celu

wykorzystywanie czasu pozostawiania bez pracy dla podnoszenia kwalifikacji zawodowych i walorów bezrobotnych jako kandydatów do pracy. Wymagane byłoby także bezwzględne doskonalenie form, metod i zakresu gromadzenia informacji oraz rozpoznawania potrzeb pracodawców w zakresie wymagań stawianych przyszłym kandydatom do pracy.

Literatura

1. Heffner K., Rauziński R., (red.): Bezrobocie – zagrożenia i szanse dla społeczności lokalnych (na przykładzie wybranych ośrodków lokalnych Śląska Opolskiego), Opole 1995.
2. Buzowska B.: Zapotrzebowanie zakładów pracy województwa tarnowskiego na kwalifikowane kadry pracowniczej (badania ankietowe), Rynek Pracy 1995 nr 1.
3. Frątczak A.: Opinie i oczekiwania absolwentów szkół ponadpodstawowych województwa wrocławskiego na temat możliwości startu zawodowego, Rynek pracy 1995, nr 6.
4. Raport z badań pracodawców (badania ankietowe), Publikacja własna WUP, Lublin 1994.

Sylwetki wybitnych oświatowców

JUBILEUSZ 70-LECIA URODZIN ZBIGNIEWA KUŹMIŃSKIEGO PREZESA ZARZĄDU GŁÓWNEGO STOWARZYSZENIA OŚWIATOWCÓW POLSKICH



Na przestrzeni szesnastu lat istnienia Stowarzyszenia Oświatowców Polskich działalność Prezesa Zarządu Głównego Zbigniewa Kuźmińskiego pozwoliła uczynić tę organizację skuteczną, racjonalnie pojmującą rolę oświaty ustawicznej w nowoczesnym społeczeństwie. Zasługi Jubilata są niepodważalne. To On sprawił, że ta dynamicznie rozwijająca się organizacja jest uznawana w kraju i za granicą.

Zbigniew Kuźmiński urodził się 30 sierpnia 1927 roku w Hrubieszowie w rodzinie inteligenckiej. Ojciec, pracownik administracji państwowej na szczeblu powiatu, a wcześniej związany z wojskiem polskim, służył bowiem w 2 pułku strzel-

ców konnych, stacjonujących w Hrubieszowie. Matka, ideał Jubilata, poświęcała się wychowaniu czwórki dzieci. Dorastał w okresie szczególnym, jakim były lata okupacji hitlerowskiej. Doświadczył losów pokolenia urodzonego w wolnej Polsce, ale już w wieku dziecięcym narażonego na zagrożenie z racji przynależności narodowej. W tym doświadczeniu były zapewne takie momenty, które w późniejszych latach owocowały pozytywnie.

Szkołę średnią ukończył w Hrubieszowie. Gimnazjum to nosiło imię Stanisława Staszica, który na trwałe był związany z Ziemią Hrubieszowską i do dziś żywe są znamiona działań tego wielkiego Polaka.

Szkoła i środowisko rodzinne nauczyły zapewne Jubilata rozumienia ważności i wartości pracy w życiu każdego człowieka.

Studia polonistyczne podjął na Katolickim Uniwersytecie Lubelskim. Ukończył je na Uniwersytecie im. Mikołaja Kopernika w Toruniu. W czasie studiów zetknął się z takimi m.in. wybitnościami intelektualnymi, jak profesorowie: J. Kleiner, K. Górski. Do ich stylu pracy powraca do dziś.

Studia w połączeniu z pracą pedagogiczną pozwoliły na sprawdzenie zdobywanej wiedzy i umiejętności w praktyce. Można powiedzieć, że ucząc się uczył innych. A były to różnorakie miejsca pracy pedagogicznej. Wystarczy wymienić: seminarium duchowne, liceum kwiaciarstwa w Toruniu i liceum ogólnokształcące w Aleksandrowie Kujawskim.

Po ukończeniu studiów wiąże się ze szkolnictwem zawodowym, w tym również z oddziałami dla dorosłych. Wkracza zatem wcześniej na pola, które przesądzą o pogłębiających się zainteresowaniach i pasjach. Zaczyna pracę zawodową w Liceum Energetycznym w Bydgoszczy, a następnie w Technikum Mechaniczno-Elektrycznym w Toruniu. Jednocześnie podejmuje obowiązki w Ośrodku Metodycznym w Toruniu w zakresie języka polskiego i zajęć pozalekcyjnych. Tutaj wyraźnie spotyka się z pedagogiką dorosłych. W 1955 roku przenosi się do Wrocławia, gdzie najpierw jest nauczycielem a następnie dyrektorem Technikum Samochodowego i Górniczego dla dorosłych. Następnie pracuje w Kuratorium Oświaty i Wychowania we Wrocławiu. Zajmuje się kształceniem zawodowym w szkołach przyzakładowych i rolniczych. A był to obszar wielki, w sumie 802 szkoły.

W 1970 roku przenosi się do Warszawy i podejmuje pracę w Ministerstwie Przemysłu Chemicznego, gdzie zajmuje się rozwijającymi się szkołami zawodowymi. Pamiętać warto, że są to lata powstawania wielu szkół zawodowych w poszczególnych resortach gospodarczych. Wielu byłych dyrektorów tych szkół z wielką atencją wspomina Zbigniewa Kuźmińskiego jako partnera i opiekuna. Otrzymał w tym czasie wiele wyróżnień i odznaczeń.

W 1976 roku podjął pracę w Ministerstwie Oświaty i Wychowania w Departamencie Kształcenia Ustawicznego i Zawodowego. Tam wnosił swoją wiedzę i doświadczenie w rozwój edukacji zawodowej dorosłych przez dziesięć lat, aż do emerytury w 1986 roku. Dziesięć lat pracy w Ministerstwie Oświaty i Wychowania, to wielki wkład Jubilata w doskonalenie nauczycieli dorosłych, w programy form szkolnych i pozaszkolnych dla dorosłych, w rozwój środków dydaktycznych, szczególnie filmu dydaktycznego dla dorosłych itp. W tym okresie publikuje własne przemyślenia lub zebrane doświadczenia na łamach „Oświaty Dorosłych” i „Szkoły Zawodowej”.

Z ruchem społecznym zetknął się w Warszawskim Oddziale Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, pełnił tam początkowo funkcję sekretarza. Gdy stał się osobą niezależną od pracy zawodowej, mógł więcej czasu poświęcić działalności w Zarządzie Głównym SOP, najpierw jako Sekretarz Generalny, a od 1992 roku jako Prezes. Od kiedy sprawuje ten urząd Stowarzyszenie rozwinęło się jako organizacja niezależna finansowo, a to głównie dzięki powołaniu do życia 40 szkół niepublicznych, zorganizowanych w 14 zespołach. Do tego dwie szkoły wyższe, a następne w przygotowaniu.

Zbigniew Kuźmiński okazał się człowiekiem otwartym na zachodzące zmiany. Na bazie wielkiego doświadczenia na polach oświaty, przez odważne podejmowanie nowych, złożonych zagadnień, przez ciągłe uczenie się od wszystkich, osiągnął poziom nieprzeciętny współczesnego menedżera, nie przestając być społecznikiem. Łączy odwagę i ryzyko z krytycyzmem w stosunku do siebie i innych. Ma zaufanie do ludzi, co

nie zawsze sprawdza się w praktyce. Jednakże bez tego trudno byłoby prowadzić taką organizację w czasach wielu niewiadomych.

Jubilat potrafił nawiązać szerokie i głębokie merytorycznie kontakty międzynarodowe. Uzyskał w wielu organizacjach europejskich i światowych uznanie za kompetencję, sprawność organizacyjną i życzliwość. Jest członkiem Komitetu Wykonawczego Europejskiego Sympozjum Organizacji Wolontarystycznych (ESVA).

Zbigniew Kuźmiński ma niezaprzeczalne zasługi w integracji polskich organizacji zajmujących się edukacją. Przy Jego niemałym udziale doszło 13 lutego 1996 roku do podpisania porozumienia między wspomnianymi organizacjami, które już zaznaczyły swoją obecność na scenie życia oświaty dorosłych w Polsce. Organizacja licznych konferencji, np. cykl Wiosennych Szkół Andragogicznych przekształconych w Sejmik Oświaty Dorosłych od maja 1997 roku, to również zasługa Prezesa.

Jubilat jest osobą lubianą i szanowaną, nie tylko w Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich. Dowodem zaufania w tym środowisku był w 1996 roku wybór na prezesa prawie jednogłośnie. Nic dziwnego, zrosł się bowiem z ruchem społecznym oświaty dorosłych bez reszty, a jednocześnie efektywnie.

Z okazji Jubileuszu 70-lecia urodzin życzymy w gronie Jego przyjaciół zdrowia dobrego, przyjaźni i dalszego uznania, jako podstawy zadowolenia osobistego. Osobiście mam wiele powodów do wielkiego uznania dla Jubilata z racji wspaniałej dla mnie z Nim współpracy tak w latach wcześniejszych, jak i przez dziesięć lat w Stowarzyszeniu.

Stanisław Kaczor

KAZIMIERZ WOJCIECHOWSKI 1905-1994



Urodzony 17 marca 1905 roku w Chrzanowie, wychował się w wielodzietnej rodzinie robotniczej. Szkołę podstawową ukończył w rodzinnym Chrzanowie, po czym kontynuował naukę w Państwowym Gimnazjum im. J. Lelewela w Warszawie, gdzie zdał maturę w 1924 r.

Studia wyższe w zakresie filozofii ukończył w 1929 r. na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Warszawskiego. Następnie również na Uniwersytecie Warszawskim ukończył Studium Pedagogiczne specjalizując się w zagadnieniach bibliotekarstwa pod kierunkiem prof. J. Muszkowskiego. Pracę doktorską przygotował w okresie okupacji i w roku 1946 uzyskał doktorat na Uniwersytecie Poznańskim na podstawie rozprawy pt. „Technologia pracy umysłowej w Polsce”. Praca ta została opublikowana w 1947 roku przez Spółdzielnię Wydawniczą „ŚWIATOWID”.

Pracę zawodową rozpoczął jako bibliotekarz i w tym zawodzie był zatrudniony przez kilkanaście lat w różnych instytucjach oświatowych, m.in. w szkolnictwie średnim, podstawowym, świetlicach. Traktował to w dużej mierze jako obowiązek społeczny. Był też kierownikiem Biblioteki Urzędu Patentowego.

Jego zainteresowania pedagogiczne ukształtowały się w toku pracy zawodowej i społecznej w robotniczym ruchu oświatowym i wychowawczym. Od wczesnej młodości należał do Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (TUR), do Czerwonego Harcerstwa, Związku Myśli Wolnej itp.

Sprawami oświaty dorosłych zainteresował się w TUR-rze. W ramach specjalistycznych kursów organizowanych przez to Towarzystwo ukończył pod kierunkiem Kazimierza Czapińskiego 2-letnie Studium Filozoficzno-Oświatowe, które kształciło kwalifikowane kadry dla oświaty robotniczej. Słuchał również wykładów Ludwika Krzywickiego i Stefana Czarnowskiego.

Pierwsze Jego artykuły dotyczyły problematyki wychowawczej i teatru. Pierwsza książka wydana w 1934 r. pt. „Praca w gromadzie” omawiała funkcje wychowawcze Czerwonego Harcerstwa. W tym samym czasie kierując Biblioteką Urzędu Patentowego miał okazję do zapoznania się z elementami prawa administracyjnego i prawa dóbr niematerialnych (patentowe i autorskie). Pozwoliło Mu to wydać w 1934 roku niewielką książkę-poradnik o patentowaniu wynalazków i przygotować bibliografię wynalazczości polskiej i prawa patentowego.

Pierwsze badania, które prowadził metodą eksperymentu naturalnego, były związane z czytelnictwem. Owocem tych badań była książka pt. „Systematyczne rozpowszechnianie czytelnictwa”, wydana w Warszawie w 1938 r.

W okresie wojny uczył w tajnych liceach, prowadził kursy bibliotekarskie i działał w ruchu podziemnym. W 1944 został aresztowany i był więziony na Pawiaku.

Zaraz po wojnie, w marcu 1945 roku podjął pracę w Spółdzielni Wydawniczej „Czytelnik” w Łodzi, gdzie pracował jako zastępca prof. J. Muszyńskiego, kierownika Działu Badań nad Czytelnictwem. Jednocześnie prowadził wykłady zleczone na Uniwersytecie Łódzkim.

We wrześniu 1945 roku powrócił do Warszawy i podjął pracę w Ministerstwie Oświaty na stanowisku naczelnika Wydziału Czytelnictwa i Samokształcenia, współpracując jednocześnie z Towarzystwem Uniwersytetu Robotniczego. W 1947 roku objął stanowisko sekretarza generalnego Zarządu Głównego TUR, a następnie po utworzeniu Towarzystwa Uniwersytetów Robotniczych i Ludowych został jego dyrektorem.

W marcu 1952 roku podejmuje pracę w centralnej administracji państwowej, w charakterze radcy Prezesa Rady Ministrów do spraw oświaty i kultury. Funkcję tę sprawował przez 5 lat.

Stałą pracę naukowo-dydaktyczną na Wydziale Pedagogiki Uniwersytetu Warszawskiego rozpoczął w marcu 1955 r. Początkowo był zastępcą profesora, a następnie docentem (1965 r.). Na stanowisko profesora nadzwyczajnego został powołany 19 lipca 1961 r.

Jego dokonania w ciągu dwudziestoletniej pracy na Wydziale Pedagogicznym UW i są imponujące. Stworzył Zakład Teorii Oświaty Dorosłych, kierował Międzywydziałowym Studium Pedagogicznym, prowadził też Międzywydziałowe Studium Kulturalno-Oświatowe, które miało na celu przygotowanie studentów z innych wydziałów do prowadzenia działalności kulturalnej.

Wychował kilka pokoleń polskich andragogów, wykształcił znaczne grono uczniów – promował ponad dwudziestu doktorów, m.in. tak znanych naukowców jak Joanna Landy-Tołowińska, Czesław Maziarz, Lucjan Tuross i Jadwiga Nowak. Pod Jego opieką uzyskało tytuły ponad dwustu magistrów. Wielu z nich pełni dziś odpowiedzialne funkcje zarówno w szkolnych, jak i pozaszkolnych formach edukacji dorosłych, a inni zgromadziwszy własne doświadczenia prowadzą badania z zakresu teorii oświaty dorosłych oraz kształcą następne pokolenia oświatowców.

Profesor Kazimierz Wojciechowski był również współtwórcą teorii wychowania dorosłych w Polsce. Wniósł bowiem wybitny wkład w rozwój polskiej myśli andragogicznej. Badania pod Jego kierownictwem koncentrowały się wokół zagadnień popularyzacji wiedzy i czytelnictwa, zainteresowań młodzieży pracującej, wczasów ludzi pracy oraz funkcjonowania instytucji kulturalno-oświatowych.

Był autorem licznych dzieł i rozpraw naukowych, dotyczących nie tylko teorii edukacji dorosłych, ale również historii oświaty dorosłych. Przeprowadził m.in. gruntowne studia historyczne nad oświatą ludową w Królestwie Polskim i Galicji po powstaniu styczniowym.¹ Książka ta pogłębia zrozumienie i znajomość tego okresu oświaty dorosłych w Polsce. Kazimierz Wojciechowski w pracy tej stara się pokazać walkę poglądów i podłoże społeczne myśli oświatowej warstw pracujących oraz uwidocznienie nurtu postępowy. Dzięki temu dał nam nowe spojrzenie na istotę pracy oświatowej w dwóch zaborach po roku 1863.

Dużą zasługą K. Wojciechowskiego było wydanie kilku znaczących prac zbiorowych pod Jego redakcją², w których zawarte są także Jego własne twórcze opracowania³. (Wśród prac zbiorowych najważniejszą rolę odegrała *Pedagogika Dorosłych* (1962). Do współpracy przy redagowaniu *Pedagogiki Dorosłych* K. Wojciechowski pozyskał tak wybitnych autorów, jak: Jan Szczepański, Tadeusz Tomaszewski, Bogdan Suchodolski, Stefan Szuman i in. Treść pracy obejmuje podstawową problematykę kształcenia i czasu wolnego ludzi dorosłych oraz zagadnienia dotyczące wychowaw-

¹ K. Wojciechowski. *Oświata ludowa w Królestwie Polskim i Galicji 1864-1905*. Warszawa, 1954.

² Zob. *Oświata i Kultura*. Warszawa, 1974. *Studia Pedagogiczne*, t.IV; *Zagadnienia oświaty dorosłych*. Wrocław, 1958. *Pedagogika Dorosłych*. Warszawa, 1962. *Studia Pedagogiczne*, t.XIII; *Zagadnienia popularyzacji wiedzy i czytelnictwa*. Wrocław, 1966.

³ Zob. *Samokształcenie w praktyce i w teorii*. W: *Oświata i kultura dorosłych*. Warszawa, 1958. *O stylistykę popularyzacji*. W: *Zagadnienia oświaty*. *Studia Pedagogiczne* t. VI Wrocław, 1958. W pracy zb. Pt. *Pedagogika dorosłych*. Warszawa 1962 - następujące rozprawy: *Czym jest oświata dorosłych*; *O popularyzacji nauki*; *Czym jest kształcenie korespondencyjne*; *Uniwersytet powszechny w Polsce i za granicą*; *Powstanie i sens uniwersytetu ludowego*; *Znaczenie wychowawcze i zdrowotne wczasów*; *Dom kultury, jego powstanie, cel i organizacja*.

czej funkcji placówek oświaty dorosłych – świetlic, domów kultury, parków i ogrodów, teatru ochotniczego itp. Spełnia ona również funkcję podręcznika i wespół z pozostałymi pracami zbiorowymi zapoczątkowała usamodzielnienie się andragogiki.

Najważniejszym jednak osiągnięciem badawczym K. Wojciechowskiego jest Jego praca pt. *Wychowanie dorosłych*⁴, w której zawarł całość swoich przemyśleń i doświadczeń naukowych. Ujmuje ona po raz pierwszy podstawowe zagadnienia pedagogiki dorosłych zarówno z punktu widzenia teoretycznego, jak i praktycznego. Jest trwałym dziełem w literaturze pedagogicznej, stawiającym K. Wojciechowskiego w rzędzie czołowych współtwórców autonomicznej dyscypliny – andragogiki.

Mając na celu popularyzację literatury dotyczącej zagadnień oświaty dorosłych, K. Wojciechowski opublikował starannie opracowaną „Bibliografię oświaty dorosłych”, która była trzykrotnie wznawiana. W roku 1986 wydał przygotowaną we współpracy z Czesławem Maziarzem i Jadwigą Nowak „Encyklopedię oświaty i kultury dorosłych”. Jest to pierwsza próba pracy tego typu w piśmiennictwie polskim.

Kazimierz Wojciechowski nie zawęził swej aktywności tylko do macierzystej uczelni – Uniwersytetu Warszawskiego. W latach 1956–1961 był prezesem Zarządu Głównego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Po kilkuletniej nieobecności w pracach Towarzystwa ponownie wszedł w 1969 roku w skład jego władz jako wiceprezes Zarządu Głównego.

Wchodził również w skład Rady Pedagogicznej kwartalnika „Kultura i Społeczeństwo”. Ponadto uczestniczył w pracach Komitetu Nauk Pedagogicznych i Psychologicznych, Komitetu Badań nad Kulturą Współczesną PAN, Rady Naukowej Biblioteki Narodowej, Rady Naukowej Instytutu Pedagogiki itp.

Przejawiał szczególne zainteresowania działalnością wydawniczą, czego wyrazem było założenie i redagowanie przez ćwierćwiecze pisma „Oświata Dorosłych”. Ta działalność była pochodną Jego pasji naukowo-badawczej i twórczego stosunku do problemów edukacji dorosłych. Dzięki tej działalności był także znany jako niestrudzony popularyzator wiedzy. Dzięki Jego twórczemu zaangażowaniu w kierowaniu redakcją tego pisma, dobrze ono służyło nauczycielom, oświatowcom w ich pracy dydaktycznej i wychowawczej, ale przede wszystkim stanowiło ono narzędzie pracy całego polskiego ruchu oświatowego, w którym Profesor był jednym w głównych animatorów i inspiratorów twórczego działania. To właśnie Kazimierz Wojciechowski był twórcą, a następnie honorowym członkiem Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, które aktywnie działa po dzień dzisiejszy.

Rozważając Jego całą działalność należy podkreślić, Kazimierz Wojciechowski był wybitnym andragogiem, życzliwym mistrzem, umiejętnie wprowadzającym swych wychowanków w krąg wartości kulturotwórczych i oświatowych w dziedzinie edukacji dorosłych. Był wielkim społecznikiem i wybitną postacią wśród oświatowców pol-

⁴ *Wychowanie dorosłych*. Warszawa, 1966.

skich. Był człowiekiem o niezwykłej osobowości, dobrym sercu i szczególnej życzliwości dla ludzi. Wszystko, co robił, robił z myślą o innych, pracował dla ogółu. Przy tak bogatej działalności naukowej potrafił znaleźć czas, by służyć pomocą innym, ponieważ był niedoścignionym wzorem pracowitości.

Profesor Kazimierz Wojciechowski zmarł w Warszawie 25 stycznia 1994 roku i został pochowany na Cmentarzu Powązkowskim w grobie rodzinnym.

Tadeusz Wujek

Konferencje, seminaria, sympozja

Dobór treści kształcenia

Warszawa, 26.06.1997 r.

Celem konferencji zorganizowanej wspólnie przez Instytut Badań Edukacyjnych i Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu było zaprezentowanie aktualnych dylematów doboru treści oraz pakietu metod doboru treści, rodzimego pochodzenia, mających zastosowanie w krajach Unii Europejskiej składających się z: modelu czynności poznawczych, rdzenia treściowego, kształcenia modułowego. Uczestnikami byli przedstawiciele krajowego i rejonowych urzędów pracy, zakładów doskonalenia zawodowego, społecznych stowarzyszeń oraz pracownicy naukowcy i reprezentacje resortów: edukacji, gospodarki i pracy. Do nich jako do środowiska odpowiedzialnego za organizację procesu kształcenia ustawicznego kierowano tezy referatów:

- B. Baraniak: Dylematy doboru treści kształcenia.
 - S. Kwiatkowskiego: Model czynności poznawczych – założenia teoretyczne.
 - B. Bartza: Konstrukcja programów kształcenia w Niemczech.
 - K. Symeli: Istota kształcenia modułowego.
 - K. Symeli: Dobór treści kształcenia w koncepcjach Międzynarodowej Organizacji Pracy.
- B. Baraniak: Rola strukturalnych koncepcji (metod) doboru treści w modelowaniu kształcenia zawodowego.
 - J. Figurskiego: Rola rdzenia treściowego w doborze treści kształcenia do zawodów mechanicznych.

Na konferencji zaprezentowano pracę zbiorową pod redakcją Barbary Baraniak pt. „Dobór treści kształcenia” stanowiącą pierwszą z książek, jakie mają się ukazać w serii „Unowocześnianie kształcenia zawodowego”.

Barbara Baraniak

Nowe modele kształcenia zawodowego

Łódź, 10–13.06.1997 r.

Ogólnopolskie seminarium na temat kształcenia w nowym typie szkoły Liceum Technicznym zorganizowane we współpracy z Ministerstwem Edukacji Narodowej, Kuratorium Oświaty i Wydziałem Edukacji Urzędu Miasta w Łodzi odbyło się w Wojewódzkim Centrum Kształcenia Praktycznego w Łodzi. Seminarium przewodniczył dyrektor WCKP w Łodzi Jan Moos. W programie znalazły się obrady z udziałem dyrektorów szkół zawodowych wdrażających program liceum technicznego, przedstawicieli kuratoriów i placówek doskonalenia nauczycieli. Każdego dnia prezentowana była ta sama tematyka dla uczestników z różnych regionów oraz **Dzień łódzki** poświęcony wdrożeniu

Programu UPET/IMPROVE w 43 szkołach na terenie kraju.

W salach dydaktycznych WCKP zorganizowano wystawy sprzętu dydaktycznego i wspomagającego różnych firm polskich i zachodnich, głównie niemieckich. Były to stanowiska do nauczania elektroniki, elektrotechniki, fizyki, chemii, informatyki, robotyki i rysunku technicznego, m.in. software do nauczania CAD/CAM, automatyzacji prac przemysłowych, pracownia obrabiarek sterowanych numerycznie, pakiety edukacyjne do wychowania komunikacyjnego oraz duża wystawa Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych, oraz Wydawnictwa Naukowego PWN. Po zakończeniu wystawy sprzęt ten zasilił bazę dydaktyczną WCKP i jest dostępny dla uczniów i nauczycieli ze szkół zawodowych województwa łódzkiego.

Wygłoszone krótkie wystąpienia i prezentacje dotyczyły prac zespołu programowego ds. liceum technicznego i szkoły policealnej na podbudowie liceum technicznego, miejsca liceum technicznego w pracach MEN nad reformowaniem systemu oświatowego. Pozostałe referaty obejmowały zagadnienia związane z organizacją kształcenia i dydaktyką oraz procesem oceniania w liceum technicznym, w tym: wyznaczniki procesu kształcenia, doskonalenie czynności dydaktycznych, pomiar dydaktyczny, stosowanie metody projektów, edukacja informatyczna, kształtowanie umiejętności myślenia i działania przedsiębiorczego oraz bhp w procesie kształcenia w liceum technicznym. Ponadto przedstawiono zagadnienia związane z organizacją rocznego lub 1,5-rocznego procesu kształcenia w szkole policealnej na pod-

budowie programowej liceum technicznego.

Dzień łódzki zorganizowany 12 czerwca różnił się od pozostałych dni seminaryjnych. Rozpoczęto go uroczystym otwarciem pracowni PWN w Wojewódzkim Centrum Kształcenia Praktycznego. Następnie podsumowano ruch innowacyjny w szkołach na terenie Łodzi i województwa w obecności władz miasta i władz oświatowych, ogłoszono wyniki konkursów wynalazczych, wręczono dyplomy, nagrody i wyróżnienia uczniom szkół i studentom oraz ich opiekunom.

Marzena Bochniak

CONFINTEA V

Hamburg, 14–18.07.1997 r.

V Międzynarodowa Konferencja Edukacji Dorosłych zorganizowana była przez UNESCO we współdziałaniu Banku Światowego i Rady Europy. W konferencji udział wzięli oficjalni delegaci wszystkich państw stowarzyszonych w UNESCO i zaproszeni obserwatorzy, przedstawiciele organizacji pozarządowych oraz państw nie zrzeszonych w UNESCO, fundacji i instytucji edukacji dorosłych, a także przedstawiciele mediów. Większość uczestników stanowili reprezentanci krajów z Afryki i Azji oraz Ameryki Środkowej i Południowej.

Obrady rozpoczęła ceremonia otwarcia, którą uświetniły występy nieprofesjonalnych teatrów składających się z uczestników form kształcenia dorosłych. Teatry reprezentowały różne regiony świata: teatr japoński, teatr iberoamerykański i teatr europejski, a przedstawienia symbolizo-

wały jedność różnych narodów świata w dążeniu do wiedzy i równości szans edukacyjnych. Występy tych samych teatrów zakończyły również obrady konferencyjne symbolizując przebudzenie świadomości i recesję agresji dzięki edukacji.

W ceremonii otwarcia wzięli udział tak znamienici goście, jak Prezydent Niemieckiego Bundestagu pani Profesor Rita Süssmuth, dyrektor generalny UNESCO, przewodniczący Senatu Wolnego Miasta Hamburga dr Henning Voscherau oraz Jego Ekscelencja Sheikh Hasina, Premier Republiki Ludowej Bangladesz.

Pięciodniowe obrady miały na celu ustalenie jednolitej wersji *Hamburskiej Deklaracji Edukacji Dorosłych* oraz Programu Działań na Przyszłość w obszarze edukacji dorosłych. Oprócz sesji plenarnych odbywały się obrady w grupach tematycznych. Warsztaty robocze poświęcone były różnym aspektom edukacji dorosłych m.in.: problemom bezrobocia, kształceniu dorosłych w zmieniającym się środowisku edukacyjnym, kulturze edukacyjnej, multimediom i nowym technologiom przekazu informacji, kształceniu i doskonaleniu niepełnosprawnych, kobiet i mniejszości narodowych, kształceniu ekonomicznemu dorosłych, współpracy międzynarodowej i umacnianiu solidarności europejskiej, tworzeniu wspólnej kultury europejskiej z poszanowaniem kultur krajów członkowskich. Szczególnie interesujący dla kształcenia zawodowego warsztat piąty zajmował się tematami: „Zmiany w świecie pracy i ich wpływ na kształcenie i szkolenie dorosłych”, „Zmiany w świecie pracy - wpływ na programy kształcenia dorosłych”, „Polityczne i społeczne implikacje zmian w świecie pracy”. Również interesujący był trzyczęściowy warsztat

dotyczący polityki edukacyjnej w globalnie zmieniającym się społeczeństwie. Na niektórych sesjach i podczas wystawy dyskutowano o wpływie programów międzynarodowych, jak „Socrates” i „Leonardo da Vinci” na rozwój edukacji dorosłych.

Odbyły się również trzy debaty „okrągłego stołu” połączonych satelitarnie z krajami w Ameryce Północnej i Indiach:

- 1) wykształcenie dorosłych a rozwój edukacji skoncentrowanej na człowieku;
- 2) kształcenie dorosłych a kryzys w zatrudnieniu;
- 3) kształcenie dorosłych a aktywizacja zawodowa kobiet.

Czwarty dzień poświęcony był na prace w dwóch komisjach, które zajmowały się ustalaniem ostatecznej wersji *Hamburskiej Deklaracji Edukacji Dorosłych* oraz Programu Działań na Przyszłość w obszarze edukacji dorosłych po uwzględnieniu wszystkich poprawek zgłoszonych przez reprezentacje krajów członkowskich, organizacje i instytucje pozarządowe.

Konferencję zakończyła sesja plenarna, na której ogłoszono Deklarację i Program Działań, zaś wieczorem uczestnicy mogli spotkać się na ulicznym festynie, gdzie delektowali się przysmakami różnych kuchni światowych.

Konferencji towarzyszyły liczne imprezy związane z edukacją dorosłych, jak wystawa wydawców książek, czasopism, biuletynów i prasy kształcenia dorosłych połączona z pokazem filmów edukacyjnych, plakatów i sztuki. Na uwagę zasługiwały wydawnictwa UNEVOC – Agendy UNESCO ds. Kształcenia i Szkolenia Zawodowego, EAEA - European Association for the Education of Adults – Europejskiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych, CEDEFOP – Centro Europeo para el De-

sarrollo de la Formacion Profesional – Europejskiego Centrum Rozwoju Edukacji Zawodowej, organizacji ESVA czy wydawnictwa Greta Leman z Francji.

Marzena Bochniak

Przyszłość badań nad kształceniem i doskonaleniem zawodowym w nawiązaniu do dorobku Instytutu Kształcenia zawodowego

Warszawa, 5 .09.1997 r.

W 25. rocznicę powstania Instytutu Kształcenia Zawodowego zorganizowano seminarium poświęcone roli, jaką ta szacowna instytucja spełniała w oświacie zawodowej. W seminarium uczestniczyli byli pracownicy IKZ z jego pierwszym dyrektorem prof. dr. hab. Tadeuszem Nowackim oraz przedstawiciele innych instytucji zajmujących się problemami kształcenia zawodowego. Referat programowy wygłosił ostatni dyrektor prof. dr hab. Stanisław Kaczor. Obok pojawiających się w dyskusji pewnych wątków nostalgicznych zastanawiano się głównie nad tym: jak wcielić w życie idee reprezentowane przez IKZ? jak wykorzystać współcześnie jego bogaty dorobek naukowy? czy nie warto powołać do życia instytucję, która kontynuowałaby dzieło IKZ prowadząc badania naukowe w dziedzinie oświaty zawodowej?

Kazimierz Stojek

Seminarium dla zespołów autorskich dokumentacji programowych

Dąbki k. Koszalina, 15–19.09.1997 r.

Zespół Programowy Ministerstwa Edukacji Narodowej ds. Szkoły Policealnej zorganizował kolejne seminarium zespołów autorskich dokumentacji programowej dla szkoły policealnej na podbudowie programowej liceum technicznego i zespołów autorskich pakietów edukacyjnych. Omawiana będzie organizacja kształcenia w szkole policealnej i w centrach kształcenia praktycznego. Program przewiduje sesje plenarne nt.: podsumowania dotychczasowych prac nad przygotowaniem programów kształcenia i pakietów edukacyjnych; karty elementu dydaktycznego, zagadnień pomiaru dydaktycznego, a także konsultacje i prace w zespołach branżowych.

Współczesne przemiany w pedagogicznym kształceniu nauczycieli

Bydgoszcz, 23–4.09.1997 r.

Konferencja organizowana jest przez Katedrę Pedagogicznego Kształcenia i Doskonalenia Nauczycieli WSP w Bydgoszczy. Podczas obrad podejmowane będą zagadnienia:

1. Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości pedagogicznej

- Skuteczność zawodowa nauczycieli
- Kreatywność nauczyciela jako sposób na podnoszenie efektów edukacyjnych

- Zmieniająca się rola oceny pracy pedagogicznej nauczyciela
2. System kształcenia i doskonalenia zawodowego w dobie transformacji
- Na ile system kształcenia i doskonalenia nauczycieli wytrzymuje próbę czasu?
 - Czy i w jakim zakresie wprowadzono modyfikacje w wymiarze celów, treści, metod kształcenia i doskonalenia nauczycieli w poszczególnych ośrodkach akademickich?
 - Na ile system kształcenia ustawicznego spełnia oczekiwania nauczycieli?
3. Kształcenie i doskonalenie nauczycieli we współczesnej teorii pedagogicznej
- Jakie modelowe zmiany w systemie kształcenia nauczycieli wypracowano po 1989 roku w poszczególnych ośrodkach akademickich?
 - Wpływ myśli europejskiej i amerykańskiej na rozwój polskiej teorii pedeutologicznej.

ESVA

Rola organizacji pozarządowych w nowej Europie

Wilno (Litwa), 7–12 .10.1997 r.

Kolejna międzynarodowa konferencja Fundacji ESVA (European Symposium on Voluntary Associations) odbędzie się na Litwie. Organizatorzy zachęcają uczestników do zastanowienia się nad funkcjami pełnionymi przez organizacje pozarządowe oraz działaniami podejmowanymi przez nie w celu podwyższenia wydajności i efektywności prowa-

dzonych prac. Ponadto konferencja ma na celu wymianę informacji i doświadczeń, a także podjęcie współpracy między osobami działającymi w obszarze edukacji.

Konferencja będzie zorganizowana w formie sesji plenarnych i warsztatów, w czasie których zostaną przedstawione i przedyskutowane następujące zagadnienia:

- Rola organizacji pozarządowych w nowej Europie,
- Organizacje pozarządowe a integracja europejska,
- Rola organizacji pozarządowych w uczącym się społeczeństwie,
- Efektywne kierowanie organizacjami pozarządowymi,
- Społeczeństwo krajów postkomunistycznych.

Beata Kowalczyk

Co warto przeczytać

Szkolenie bezrobotnych i pracowników. Warunki. Uprawnienia. Obowiązki

Loanarda Dobrzelecka, Stanisław Suchy: Warszawa: Wydaw. Biblioteka Pracownika, 1997. 383 s. Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej.

Liczne zmiany, jakie ostatnio nastąpiły w przepisach prawa dotyczących szkolenia bezrobotnych i osób zagrożonych utratą pracy oraz zatrudnienia i szkolenia pracowników dorosłych i młodocianych, wynikają przede wszystkim z nowelizacji ustaw: Kodeks pracy, ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, ustawy o systemie oświaty, a także z wydanych na ich podstawie i znowelizowanych aktów wykonawczych, szczególnie regulujących te zagadnienia.

Prezentowany poradnik (bo taki charakter ma publikacja) uwzględnia te wszystkie przeobrażenia ukazując je głównie pod kątem potrzeb urzędów pracy, komórek służby pracowniczej w zakładach pracy, organizacji szkolących i osób zagrożonych utratą pracy. Właśnie z myślą o tych odbiorcach poradnik został przygotowany. Będą z niego mogli korzystać także pracownicy i bezrobotni zainteresowani zakresem uprawnień przysługujących w czasie odbywania nauki w szkołach dla dorosłych oraz szkolenia w formach kursowych. Autorzy uwzględnili w swej

pracy również odpowiedzi na pytania zgłaszane do Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej i Krajowego Urzędu Pracy – kierując się ich praktycznym walorem i możliwością wykorzystania w szkoleniu bezrobotnych i doradców zawodowych.

Na treść poradnika składa się między innymi:

- omówienie zasad, warunków i możliwości szkolenia bezrobotnych oraz świadczeń im przysługujących w czasie tego szkolenia, z uwzględnieniem osób niepełnosprawnych,
- przedstawienie możliwości zatrudnienia absolwentów w formie stażów pracy oraz korzystanie przez nich ze stypendiów szkoleniowych,
- informacja o warunkach i możliwościach finansowania z Funduszu Pracy szkoleń pracowników zagrożonych utratą pracy,
- omówienie systemu podnoszenia kwalifikacji zawodowych pracowników w szkołach dla dorosłych i w formach pozaszkolnych (zasady organizowania i finansowania szkoleń, kierowania pracowników na szkolenia itp.),
- prezentacja zakresu ulg i świadczeń przysługujących pracownikom łączącym pracę zawodową z nauką w szkołach dla dorosłych oraz w formach pozaszkolnych,
- omówienie zasad przygotowania zawodowego młodocianych oraz wynagradzania (zawierania umów o pracę, czas trwania nauki, sposób doksztalcania teo-

retycznego, egzamin z nauki zawodu itp.).

Poradnik zawiera również – co z pewnością służyć będzie wygodzie czytelników – ważniejsze teksty aktów prawnych oraz wykaz podstawowych przepisów z zakresu podnoszenia kwalifikacji pracowników, przygotowania zawodowego młodocianych i szkolenia bezrobotnych, a także wykaz przepisów, które już straciły swoją ważność.

Zamówienia na książkę należy składać u wydawcy. Tam też można kupić pojedyncze egzemplarze tej publikacji.

Stanisław Karas

Zeszyt informacyjno- -metodyczny dla specjalistów do spraw szkolenia bezrobotnych nr 1

Praca zbiorowa. Krajowy Urząd Pracy. Warszawa 1996. 84 s.

Na treść wydawnictwa składają się: teoretyczno-praktyczne aspekty szkolenia bezrobotnych, analiza i ocena działalności instytucji szkoleniowej, zasady doboru i organizacji treści szkolenia bezrobotnych, ocena programów szkolenia, efektywność dydaktyczna szkolenia bezrobotnych. Całość opracowania zamykają porady prawne i bibliografia adnotowana.

Na podkreślenie zasługuje dobry dobór autorów opracowania, wśród których znaleźli się zarówno teoretycy jak praktycy zajmujący się edukacją dorosłych i szkoleniem bezrobotnych. Dzięki temu opracowanie jest interesujące i pożyteczne dla

praktyków, jakimi są przede wszystkim specjaliści ds. szkolenia bezrobotnych oraz dla teoretyków – profesorów wyższych uczelni współpracujących z urzędami pracy w dziedzinie szkolenia bezrobotnych.

Treść wydawnictwa ściśle wiąże się z działalnością urzędów pracy i odpowiada na najważniejsze pytania dotyczące się szkolenia bezrobotnych – jego praktycznych i teoretycznych aspektów.

Szczególnie ważne było zwrócenie uwagi przez autorów na metody oceny doboru treści i realizacji programów nauczania oraz efektywności szkolenia. Poznanie tych metod będzie miało korzystny wpływ na selekcję instytucji szkolących i właściwą, obiektywną ocenę szkolenia bezrobotnych. Na podkreślenie zasługuje właściwy dobór druków zwartych wydany w Polsce w latach 1993–1996 zaprezentowany w bibliografii adnotowanej.

Starannie też został opracowany temat szkolenia bezrobotnych w świetle prawa. „Zeszyt...” nie obejmuje problematyki związanej z badaniem potrzeb szkolenia bezrobotnych w kontekście gospodarki, jego planowaniem i całościową oceną. Pominięto też zagadnienia związane z monitoringiem szkolenia. „Zeszyt...” nie ukazuje też dorobku osiągniętego dzięki realizacji programu TOR # 9 „Szkolenie dorosłych” w ramach pożyczki Banku Światowego. Istnieje też zapotrzebowanie ze strony specjalistów ds. Szkolenia i rozwoju zawodowego na omówienie koncepcji szkolenia modułowego oraz szkolenia prowadzonego przez firmy symulacyjne. Są to zagadnienia bardzo istotne, gdyż niektórzy filozofie modułów wyłącznie sprowadzają do programów nauczania, a metody symulacyjne mylą z firmami symulacyjnymi.

Uwagi – nie obniżają wartości „Zeszytu...”, gdyż niektóre tematy zostały pominięte celowo w związku z przygotowaniem podręczników dla specjalistów ds. szkoleń, inne proponują, aby znalazły się w „Zeszytach informacyjno-metodycznym dla specjalistów do spraw szkolenia bezrobotnych” nr 2.

Stanisław Suchy

A History of Modern British Adult Education

Roger Fieldhouse and Associates. NIACE 1996 ss 451

Wielka Brytania należy do tych krajów, gdzie ukazują się wiele publikacji z dziedziny oświaty dorosłych. Najczęściej są to prace zbiorowe, ponieważ traktują o wielu zagadnieniach tego ogromnego obszaru edukacji. Do takich należy: **Historia współczesnej brytyjskiej edukacji dorosłych**. Redaktorem książki i autorem kilku artykułów jest znany na świecie badacz tych zagadnień Roger Fieldhouse. Po tytułach rozdziałów można zorientować się o zawartości dzieła. Jest ich szesnaście. Zamieszczono również bibliografię, noty o współpracownikach oraz indeks.

A oto tytuły rozdziałów prezentowanej książki.

1. Kontekst historyczno-polityczny zagadnienia – Roger Fieldhaus.
2. Wiek dziewiętnasty – Roger Fieldhaus.
3. Brytyjska oświata dorosłych w dwudziestym wieku – Roger Fieldhaus
4. Lokalne władze oświatowe i edukacja dorosłych – Roger Fieldhaus
5. Powszechność edukacji i dialektyka rozwoju – Jan Martin

6. Piśmienność i podstawa edukacji dorosłych – Mary Martin
7. Robotnicze stowarzyszenia oświatowe – Roger Fieldhaus
8. Wszechnice edukacji dorosłych – Roger Fieldhaus
9. Stacjonarne i niestacjonarne college, fundacje i centra – Walter Dreus i Roger Fieldhaus
10. Niezależne klasy dla pracujących i związkowa edukacja zawodowa – John Mellory
11. Uniwersytet Otwarty – Naomi Sargant
12. Edukacja dorosłych dla osób specjalnej troski i kształcenie nieformalne – Peter Baynes i Harold Marles
13. Kształcenie dla pracy: oświata zawodowa – John Field
14. Środki masowego przekazu (radiofonia) i oświata dorosłych – Brian Groobridge
15. Kobiety i edukacja dorosłych – Roseanne Benn
16. Brytyjska oświata dorosłych: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość – Roger Fieldhaus

Ten ostatni rozdział jest swoistą syntezą rozważań na poszczególne tematy. Autor ukazuje doniosłość oświaty dorosłych w przyszłości.

Stanisław Kaczor

Information et Innovation en éducation. Numéro 90. Mars 1997. Bureau International d'Éducation. Genève 20

Dziewięćdziesiąty numer czasopisma Międzynarodowego Biura w Genewie jest właściwie monotematyczny. Informuje bowiem prawie wyłącznie o wstępnych

wynikach badań międzynarodowych podjętych w 1993 roku nad projektem mającym za zadanie udzielenie odpowiedzi na pytanie: Jaka edukacja dla jakiego obywatelstwa?

W specjalnym opracowaniu dowiadjemy się o podstawach teoretycznych i metodologicznych badań. Zwraca się uwagę na ich charakter porównawczy, sięganie do strukturalizmu i teorii kultury. Chodziło przy tym o stronę praktyczną zagadnienia dotyczącą terminowania w szkole z przeniesieniem w sytuacje bardziej uniwersalne.

Faza pierwsza badań miała charakter wstępny i była realizowana w 1993–94 roku. Faza druga przebiegała od 1996 roku i miała charakter eksperymentu z ewaluacją na terenie szkół. Stosowano w tym przypadku ankietę mającą dostarczyć informacji o wychowaniu obywatelskim w poszczególnych krajach. Trzecia faza ma doprowadzić do utworzenia międzynarodowego forum zajmującego się dalszymi badaniami w tej dziedzinie.

Informacje dotyczące wstępnych rezultatów badań mieszczą się w ogólnym polu obywatelstwa w demokracji i sytuacji w tym zakresie na terenie szkół. Wybrano trzy wskaźniki: poznanie, normy i zachowania. Wiedza przy tym dotyczy norm funkcjonujących, norm etycznych i norm prawnych. Innym ważnym aspektem ujawnionym w badaniach była świadomość społeczna i polityczna jednostek. Kolejny aspekt to orientacja w wartościach, w tym zaś w solidarności społecznej, w kosmopolityzmie, w autonomii politycznej. W każdej z tych dziedzin starano się odkryć istotne wartości, występujące w szkołach, w ich społecznościach, a więc wśród uczniów, nauczycieli, w środowisku lokalnym. Na

szczególną uwagę zasługuje, moim zdaniem to, co nazwano tolerancją obywatelską i zaangażowaniem w rozwiązywanie problemów społecznych i ekonomicznych. Na koniec wreszcie warto podkreślić na tym polu recepcję norm i stosowanie w życiu politycznym.

Wstępne wyniki badań w odpowiedzi na pytanie jaka edukacja, dla jakiego społeczeństwa dotyczyły treści i strategii kształcenia, czyli mówiąc inaczej programów, następnie metod nauczania, szczególnie praktycznego.

W badaniach istotne jest odkrywanie relacji między poszczególnymi czynnikami. Wykazały one stan aktywności uczestników procesów na terenie szkół. Zwracano szczególną uwagę na pluralizm polityczny i aktywność poza szkołą.

Czynnikiem kluczowym w każdej szkole są nauczyciele. Charakteryzując nauczycieli wskazano na kryteria profesjonalizmu i funkcjonowania, wreszcie na zaangażowanie się w życie społeczne. Na koniec relacji ze wstępnych wyników badań autorzy stawiają konkluzje.

- Po pierwsze stwierdzają reprezentatywność społeczną przeprowadzonych badań i ich konstruktywny charakter.
- Po drugie, że zagadnienia etyczne i polityczne zostały słusznie postawione.
- Trzecie komplementarne do poprzednich, że odkrycie zaangażowania obywatelskiego uczniów jest ważne dla dalszych procesów wychowania.

Stanisław Kaczor

Andragoška Spoznanja. 1 – 1007 Prva slovenska revija za izobraževanje odraslih

Ukazał się pierwszy numer nowego słoweńskiego czasopisma poświęconego zagadnieniom kształcenia dorosłych. Głównym redaktorem została prof. Ana Krajnc – prof. Uniwersytetu w Lublianie, autorka wielu książek z dziedziny oświaty dorosłych, znanych również w Polsce. Wykształciła wielu doktorów. Odpowiedzialnym redaktorem została Daniela Brečko, jedna z jej wychowanek. Współpracę z czasopismem zgłosili profesorowie z uniwersytetów w: Pradze, Irlandii, Florencji i Niemczech. Wydawcą jest Andragogiczne Towarzystwo Słowenii. Dzięki życzliwości i gotowości do współpracy Any Krajnc istnieje możliwość wymiany wydawnictw, osób na seminaria w ramach szerszych kontaktów Polski i Słowenii.

Redaktor odpowiedzialna Daniela Brečko w swoim wprowadzeniu rozważa zagadnienia miejsca człowieka we współczesnej cywilizacji i na tym tle zadania edukacji. Jako główne podkreśla baczenie na jedność rozwoju cielesnego i duchowego.

Wśród ośmiu obszernych artykułów na szczególną uwagę, moim zdaniem zasługują: pierwszy o treściach programowych autorstwa Robi Kroflica i ostatni o rozwoju kształcenia dorosłych w Słowenii, którego autorem jest Zoran Jelenc.

Artykuł pierwszy ma tło historyczne, ale głównie skupia się na współczesnych zagadnieniach treści kształcenia w programach nauczania. Analizuje poglądy liczy-

nych teoretyków, głównie rodzimych, a to z tego względu, że chodzi mu o dobre programy narodowe. Rozważa np. Dwie teorie leżące u podstaw tworzenia programów:

1) kulturalno-transmisyjny model wychowania i kształcenia,

2) procesowo-rozwojowy model wychowania i kształcenia. Zestawia takie zagadnienia jak: nauczanie–uczenie się oraz racjonalność i emocje.

Artykuł Z. Jelenca zajmuje się przede wszystkim badaniami nad kształceniem dorosłych w okresie 1989–1993. Jest to analiza dokonań z zadaniami na dziesięciolecie. 33 tematy badawcze podejmowane w Centrum Andragogicznym Słowenii obejmują zagadnienia: andragogika, teoria i koncepcja kształcenia dorosłych; terminologia kształcenia dorosłych, kształcenie dorosłych w społeczeństwie, potrzeby kształcenia dorosłych, kadrowe możliwości; ekonomika i finansowanie kształcenia; metody kształcenia; informacyjny system w kształceniu dorosłych; analfabetyzm funkcjonalny; kształcenie nieformalne w organizacjach społecznych; kształcenie dla demokracji.

Zdaniem autora badania nad kształceniem dorosłych wymagają podejścia interdyscyplinarnego i zorganizowanego finansowania.

Inne artykuły znajdujące się w pierwszym numerze nowego czasopisma dotyczą: kultury w kształceniu oraz częściowych badań nad kształceniem dorosłych. Ciekawy też jest artykuł o kształceniu nieformalnym dorosłych. Jest to bardzo konkretna relacja dyrektora centrum zajmującego się tymi zagadnieniami. Autor skupia się szczególnie na zagadnieniach motywacji do kształcenia, dostępu terytorialnego

do ośrodków, formami i metodami, np. Kółkami studyjnymi itp.

Dla Polski szczególnie ważne mogą okazać się badania prowadzone w małym kraju, ale dynamicznie rozwijającym oświatę dorosłych.

Stanisław Kaczor

Edukacja – studia, badania, innowacje

Nr 1/97

Banach Cz.: Koncepcje i idee edukacji nauczycielskiej, s. 5–19

Górnikowska-Zwolak E.: System edukacji jako czynnik zmiany struktury społecznej – w ujęciu Randalla Colinsa, s. 29–40.

Kwiatkowska H.: Oczekiwania nauczyciela wobec szkoły jako miejsca pracy, s. 41–51.

Noworyta L.: Treningi twórczości jako metoda wspomagająca kształcenie nauczycieli, s. 89–92.

Nr 2/97

Kawula S.: Pedagogika społeczna wobec wyznań współczesności, s. 21–29.

Dymek M.: Wartości maturzystów a poziom samoakceptacji – implikacje społeczne, s. 66–75.

Radziejewicz-Winnicki A.: Dylematy w przekazie wartości edukacyjnych w warunkach zmiany społecznej: stagnacja i anarchia, s. 76–84.

Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Polskiego Towarzystwa Andragogicznego

Nr 1/97

Czerniawska O.: Funkcje środowiska niewidzialnego w andragogice i gerontologii wychowawczej, s. 9–14.

Pólturzycki J.: Techniki Tonyego Buzana, s. 15–26.

Aleksander T.: Funkcje edukacji dorosłych, s. 27–36.

Nr 2/97

Turos L.: Zadania badawcze andragogiki ogólnej i subdyscyplin, s. 15–22.

Gajdamowicz H.: Wychowanie do wolności i demokracji. Kierunki myśli liberalnej w edukacji współczesnej, s. 23–33.

Halicki J.: Zastosowanie teorii kompetencyjnej do edukacji seniorów, s. 35–47.

Walkiewicz R.: Współczesne kontrowersje wokół doradztwa pedagogicznego, s. 67–76.

Panasiuk B.: Kompetencje społeczne i umiejętności interpersonalne nauczyciela – wychowawcy w świetle wymagań współczesności, s. 77–88.

Edukacja Medialna

Nr 2/97

Muffoletto R.: Edukacja medialna, czyli wprowadzenie czyjegoś świata do klasy szkolnej, s. 1–7.

Skrzypczak J.: Podręcznik a inne środki dydaktyczne „Obudowa” podręcznika, s. 8–12.

Pielachowski J.: Społeczeństwo informacji i mediów, s. 12–14.

Tyrała P.: Strategie pedagogiczne w dydaktyce symulacji lotniczej, s. 34–37.

Kąkolewicz M.: Nowoczesne narzędzia pracy nauczyciela, s. 39–41.

Szkoła Zawodowa

Nr 3/1997

Francuz Wł. M.: ABC metodyki kształcenia zawodowego dla nauczycieli o krótkim stażu pracy pedagogicznej (cz. I), s. 9–14.

Niemierko B.: Pomiar wyników kształcenia zawodowego (cz. IV), s. 14–20.

Buda I.: Dostosowanie kompetencji absolwentów Zespołu Szkół Zawodowych nr 2 w Sieradzu do rynku pracy, s. 29–30.

Moos J.: Informacja o pracach Zespołu Programowego MEN ds. Liceum Technicznego i Zespołu Programowego MEN ds. Szkoły Policealnej w 1996 roku, s. 31–34.

Brejnak A.: Kształcenie zawodowe dziś i w przyszłości, s. 34–36.

Nr 4/1997

Francuz Wł. M.: Dydaktyka kształcenie zawodowego dla nauczycieli o krótkim stażu pracy (cz.II), s. 4–8.

Niemierko B.: Pomiar wyników kształcenia zawodowego (cz.V), s. 9–15.

Nr 5/1997

Kubiak M.: Telematyka w wymiarze europejskim, s. 2–5.

Niemierko B.: Pomiar wyników kształcenia zawodowego (cz. VI), s. 9–21.

Francuz Wł. M.: Dydaktyka kształcenia zawodowego dla nauczycieli o krótkim stażu pracy (cz.III), s. 22–25.

Moos J.: Centrum Kształcenia Praktycznego – nowy typ placówki oświatowej, s. 37–40.

Rynek Pracy

Nr 4/1997

Kulesz-Rozesłaniec I.: Zalecenia dla praktyki urzędów pracy w badaniach prowadzonych w 1995 r., s. 9–28

Olejarz T.: Przepisy wykonawcze do Ustawy o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, s. 29–46.

Informacja o stanie i strukturze bezrobocia w marcu 1997 r., s. 107–125

Nr 7/1997 r.

Chała P.P.: Zarządzanie przez cele i jakość w Systemie Urzędów Pracy województwa płockiego, s. 14–17.

Borkowska T.: Co nowego w pośrednictwie, s. 34–41.

Ciecierska D.: PFRON – szansą na pracę dla osób niepełnosprawnych, s. 58–64.

Wojtyłko M.: Rola agend pozarządowych w ograniczeniu i zwalnianiu bezrobocia, s. 84–87.

Informacja o stanie i strukturze bezrobocia w czerwcu 1997 r., s. 107–123.

Dyrektor Szkoły

Nr 3/1997

Dzierzowska I.: Jak wybrać dobrego dyrektora szkoły?, s. 2–3.

Lebiedowski K.: Konkurs na dyrektora szkoły podstawowej, s. 7–10.

Guzicka I.: Koncepcje programowe dla społecznej szkoły ogólnokształcącej, s. 17–20.

Prażmowski S. : Drogi i bezdroża kształcenia polskich nauczycieli, s. 23–25.

Nr 4/1997

Pilinko A.: Dwie rady pedagogiczne, s. 12–17.

Śliwińska J.: Wrocławska uchwała oświatowa, s. 18–19.

Prażmowski S. : Inwestycje w oświacie samorządowej Radomia, s. 21–24.

Wlazło S. : Wspomaganie rozwoju szkoły przez samorząd terytorialny we Francji, s. 27–28.

Assemat M.: Liceum zawodowe Louis Armand, s. 29–30.

Młynarczyk Z.: Rodzina i szkoła jako miejsce wychowania, s. 33–35.

Ziemicki S. : Krok pierwszy – podstawy programowe, s. 39–40.

Nr 5/1997

Sławiński S. : Ocena pracy nauczyciela a wynagrodzenie, s. 5–6.

Wlazło S. : Standardy w ocenie nauczyciela, s. 9–12.

Woźniakowa M.: Prace nad podstawami programowymi w latach 1996–1997, s. 13–14.

Centrum Edukacji Obywatelskiej – uczniowie oceniają, s. 15–18.

Wykaz aktów prawnych z zakresu oświaty, s. 25.

Nr 6/1997

Michalak G.: Regulamin oceniania nauczycieli, s. 25–26.

Marszałek A.: Doradztwo w opinii nauczycieli, s. 32–33.

Ujazdowski K.: Kierunki reformy systemu edukacji, s. 37–39.

Contents

COMMENTARY 5

- Henryk Bednarczyk:** General continuing education as a respond to challenges of the present and the future 5

CONTINUING EDUCATION AS A FACTOR OF PROGRESS AND DEMOCRACY - Inauguration of An Adult Education School Year 1997/98 7

- Janusz Gęsicki:** Continuing vocational education - seven basic definitions .. 7
- Stanisław Kaczor:** Execution of a continuing education idea by social organisations 13
- Roman Patora:** Social Higher School of Enterprise and Management in Łódź 18
- Janusz Sztumski:** From civilisation of work to civilisation 22
- Lucjan Tuross:** The role of adult education in creating of an individual's features 27
- Barbara Jagiełło:** Educational activity of the Society of General Science in Warsaw for the benefit of territorial self-government 31
- Stanisław Suchy:** Training of the unemployed as an important factor of adult education development and democratisation 35

PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD 41

- Stanisław Kaczor:** Acquired possessions of the Adult Education Regional Council and its further tasks 41
- Krzysztof Symela:** About the need of vocational education curricula evaluation 44
- Marzena Bochniak:** Education quality assurance system and vocational competencies standards 51
- Pavel Petrovic:** Integration of innovative research findings in curricula 59

COURSE TRAINING, SCHOOLS FOR THE ADULTS	65
Wojciech Sroczyński: Vocational education of the disabled	65
Stanisław Tubek: Education in the penitentiaries	72
Wiesław Sikorski: Film education of the adults - an invention or necessity?	75
Kazimiera Stasik-Moskal: Didactic simulation firm	81
ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET	88
Piotr Hewelke, Elżbieta Żak-Rosiak: Economic transformation, labour market and education	88
Joanna Żurawska: Employers' opinions about Regional Labour Offices' work in the province of Opole	96
OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS	101
Seventieth Anniversary of Zbigniew Kuźmiski birthday	101
Kazimierz Wojciechowski - co-creator of the adult education theory in Poland	103
CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIUMS	108
WORTH READING	113

Содержание

КОММЕНТАРИЙ

5

Хенрик Беднарчик: Всеобщее непрерывное образование – ответом на настоящие и будущие вызовы

5

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ ДВИЖУЩИМ ЭЛЕМЕНТОМ ПРОГРЕССА И ДЕМОКРАТИИ – Начало учебного года образования взрослых 1997/98

7

Януш Генциcki: Непрерывное профессиональное образование – семь основных понятий

7

Станислав Качор: Реализация идей непрерывного образования.....

13

Роман Патора: Общественное высшее учебное заведение предпринимательства и управления в Лодзи

18

Януш Штумски: От цивилизации труда к цивилизации безработицы ...

22

Луциан Турос: Роль просвещения взрослых в формировании личных человеческих черт

27

Барбара Ягелло: Просветительная деятельность Варшавского Общества по распространению знаний в пользу регионального самоуправления

31

Станислав Сухы: Обучение безработных важным фактором развития и демократизации просвещения взрослых

35

ПРОБЛЕМЫ ПРОСВЕЩЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И В МИРЕ

41

Станислав Качор: Результаты деятельности Сеймика просвещения взрослых и его дальнейшие задачи

41

Кшиштоф Сымеля: О нужде эвальвации программ профессионального образования

44

Мажена Бохняк: Система обеспечения качества образования, а стандарты профессиональных компетенций

51

Павэл Пэтрович: Интеграция результатов инновационных исследований программ обучения

59

ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ 65

Войцех Срочиньски: Профессиональное обучение нетрудоспособных .	65
Станислав Тубэк: Образование в тюрьмах	72
Веслав Сикорски: Кинематографическое образование взрослых – выдумка или нужда?	72
Казимера Стасик–Москаль: Дидактическое симуляционное предприятие	75

ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА 88

Пиотр Хэвэлкэ, Эльжбета Жак–Росиак: Экономические перемены, а рынок труда и просвещение	88
Ёанна Журавска: Мнение работодателей о труде Окружных бюро по трудоустройству в опольском округу	96

ОБЛИК ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ 101

Збигнев Кузьминьски – Семидесятилетие Дня Рождения	101
Казимеж Войцеховски – один из создателей теории воспитания взрослых в Польше	103

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ 108

ЧТО СТОИТ ПРОЧЕСТЬ 113

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 SA Warszawa I O/Radom 11101473-1599-2700-1-07

Cena 1 egz. wynosi 7 zł. Roczna prenumerata 28 zł

