

# EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

1(24)/99 *Z.*

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1230-9206

**1/99**



## **WYDAWCY:**

**Instytut Technologii Eksploatacji  
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr  
ul. 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 Uniwersytetu Robotniczego  
ul. Krakowskie Przedmieście 6, 00-325 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  
Stowarzyszenie Oświatowców Polskich  
ul. Sienkiewicza 9, 90-113 Łódź**

**Wyższa Szkoła Informatyki i Ekonomii  
Towarzystwa Wiedzy Powszechnej  
ul. Wyzwolenia 30, 10-106 Olsztyn**

---

# **EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH**

---

**1(24)/99**

## **RADA PROGRAMOWA**

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

## **REDAKCJA**

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Stanisław  
Kaczor, Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Wanda  
Surosz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław Suchy,  
Joanna Iwanowska, Andrzej Kirsz

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

538. wydawnictwo ITeE

ISSN 1230-9206

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY  
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

---

---

## **KOMENTARZ**

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

**KSZTAŁCENIE KURSOWE,  
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH  
A RYNEK PRACY**

**MIĘDZYNARODOWA  
WSPÓLPRACA  
W BADANIACH  
I INNOWACJACH  
PEDAGOGICZNYCH**

**SYLWETKI WYBITNYCH  
OŚWIATOWCÓW**

**KONFERENCJE,  
SEMINARIA, SYMPOZJA**

**CO WARTO PRZECZYTAĆ**

---

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet **Badań Naukowych**

© Copyright by Instytut Technologii **Eksploatacji** 1999

*Na okładce: Siedziba Oddziału Regionalnego Towarzystwa **Wiedzy Powszechnej** w Bydgoszczy  
(Fot. Adam Długolecki)*



Wydawnictwo i Zakład Poligrafii Instytutu Technologii Eksploatacji  
26-600 Radom, ul. K. Pułaskiego 6/10, tel. centr. 442-41, fax 44765  
e-mail: [instytut@itee.radom.pl](mailto:instytut@itee.radom.pl) <http://www.itee.radom.pl>

EDUKACJA  
USTAWICZNA  
DOROSŁYCH

1(24)/99

**KOMENTARZ** 5

**Henryk Bednarczyk:** O powszechność, ustawiczność i sprawczość edukacji ..... 5

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

**Zbigniew Zaniewski:** Nagrody im. St. Staszica Stowarzyszenia Oświatowców Polskich ..... 7

**Józef Skrzypczak:** Samowiedza dorosłych w zakresie komunikacji interpersonalnej a ich poziom kompetencji społecznych. Cz. II ..... 8

**Stanisław Kaczor:** Niezbędność edukacji zawodowej we współczesnym świecie..... 16

**Elżbieta Sałata:** Funkcja dydaktyczna założona a rzeczywista młodych nauczycieli akademickich..... 23

**Henryk Bednarczyk:** Monografia Ewy Przybylskiej „System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec” ..... 29

**Witold Nowakowski:** Zawodowa edukacja rolnicza w układzie dysonansu realiów i oczekiwań ..... 32

**KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH** 37

**Dorota Koprowska:** Firmy edukacyjne ..... 37

**Kazimiera Atamańczuk:** Czas jako kategoria organizacyjna, ekonomiczna i moralna w opinii studentów studiów zaocznych ..... 40

**Józefa Krupa, Anna Murawska:** Obraz własnej osoby w opiniach słuchaczy rozpoczynających naukę w szkołach dla dorosłych ..... 43

**Beata Kowalczyk:** Edukacyjna funkcja ośrodków transferu technologii 52

<b>EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY</b>	<b>58</b>
<b>Halina Iżycka:</b> Szkolenie bezrobotnych w okresie 5-lecia Systemu Urzędów Pracy .....	58
<b>Agata Szydlik, Marek Leszczyński:</b> Weryfikacja kwalifikacji zawodowych w procesie rekrutacji pracowników .....	71
<b>Piotr Mosiek:</b> Bezrobocie w byłym województwie leszczyńskim. Edukacyjne możliwości jego przezwyciężania .....	81
<b>MIĘDZYNARODOWA WSPÓLPRACA W BADANIACH I INNOWACJACH PEDAGOGICZNYCH</b>	<b>88</b>
<b>Stanisław Kaczor:</b> „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” – seminarium promocyjne .....	88
<b>Ewa Przybylska:</b> AGENDA 21 – „pracownia przyszłości” oraz mediacja jako instrumenty dialogu .....	90
<b>Ewa Przybylska:</b> Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych	97
<b>Jolanta Religa:</b> Narzędzia i metody zapewnienia jakości w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych we współpracy instytucji szkoleniowych z przedsiębiorstwami – Program Leonardo Da Vinci.....	98
<b>SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW</b>	<b>103</b>
Józef Kowtun – nauczyciel, działacz oświatowy i społeczny.....	103
Józef Pieter (1904–1989) – wybitny naukowiec, filozof, humanista i psycholog ziemi śląskiej (w 10 rocznicę śmierci) .....	108
<b>KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA</b>	<b>112</b>
<b>CO WARTO PRZECZYTAĆ</b>	<b>117</b>
<b>SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1997</b>	<b>128</b>
<b>CONTENTS</b>	<b>133</b>
<b>INHALTSVERZEICHNIS</b>	<b>135</b>

# Komentarz

## O POWSZECHNOŚĆ, USTAWICZNOŚĆ I SPRAWCZOŚĆ EDUKACJI

Sejm Rzeczypospolitej Polskiej przyjął ostatnio nowelizację ustawy, a minister edukacji narodowej wydał rozporządzenie o zmianach w systemie oświaty (koncepcja reformy jest realizowana). Zmiany są oczekiwane, jednak realizowana koncepcja napotyka bardzo wiele protestów i opór społeczny. Jestem przekonany, że ewidentne błędy założeń poprawią twórczy nauczyciele i samorządy. Za niektóre jednak, szczególnie za przyszłość, jaką niesie reforma na przykład na polskiej wsi, trzeba będzie płacić wysokie rachunki.

Dlatego już teraz niezbędne jest zajęcie się głównie dwoma problemami: przygotowaniem specjalnego programu oświatowego dla wsi, a także koncepcji i ustawowych uregulowań oświaty dorosłych. Można i trzeba jeszcze raz zastanowić się nad utrzymaniem średnich szkół zawodowych. Problemy te, jak widać z zamieszczonych zapowiedzi o konferencjach naukowych i wydawnictwach, będą podejmowane przez naukowe środowisko oświatowe i organizatorów oświaty.

Chcę zaproponować nie zakończenie dyskusji, a podjęcie nowej nad strategiczną wizją edukacji dla Polski. Problemy są znacznie szersze, jak przedstawiono w dyskusji nad koncepcją reformy. Zmienił się świat, a tempo zmian ciągle wzrasta.

Raport UNESCO *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Biała Księga Unii Europejskiej *Nauczać i uczyć się. Ku uczącemu się społeczeństwu*, wiele naszych polskich opracowań wskazuje na konieczność globalnych zmian w systemie edukacji. Według mnie, są to zadania:

- budowy światowego systemu globalnej edukacji,
- upowszechnianie studiów wyższych,
- powszechne, ustawiczne kształcenie dorosłych (dla sprostania wymagań cywilizacji, rozwoju zawodowego i społecznego),
- nowe formy edukacji łączące system szkolny i pozaszkolny, formalny i nieformalny, edukacyjne funkcje pracy, doświadczenie i inne,
- jakość edukacji, efektywność i sprawczość systemów i sieci edukacyjnych globalnych, krajowych i lokalnych.

Na tle wizji rozwiązania powyższych problemów można opracowywać rozwiązywanie problemów dnia dzisiejszego i najbliższej przyszłości.

Państwo winno wesprzeć wysiłki organizatorów oświaty, społecznych stowarzyszeń skupionych wokół Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych i Sekcji Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, które podejmują ogromne wysiłki wydawnicze, badawcze nad unowocześnieniem polskiej edukacji i utrzymaniem należnego jej miejsca w globalnym procesie integracji.

Wysiłki te w dalszym stopniu są bardzo rozproszone. Jest to swoista inflacja wydawnictw i konferencji. Razem możemy czynić lepiej, więcej i skuteczniej. Stąd konieczność integracji środowisk naukowych i konieczność koordynacji.

Podstawowym warunkiem jest jednak rzetelna i obszerna informacja. I takiej informacji, mamy nadzieję, dostarcza również nasz kwartalnik pod zmodyfikowanym tytułem „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”.

Informuję również, że znalazłem współwydawców nowego rocznika, który będzie się ukazywał w trzech językach: angielskim – „Polish Journal of Continuing Education”, niemieckim – „Polnische Weiterbildungszeitschrift” i rosyjskim – „Польское непрерывное образование”, a także współorganizatorów Międzynarodowego Kongresu Pedagogicznego – Kształcenie ustawiczne w uczącym się społeczeństwie (maj 2000 r.).

Przy okazji pragnę podzielić się moją radością, jaką sprawiło mi przyznanie nagrody im. Stanisława Staszica przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich za pracę habilitacyjną i publikacje. Chciałbym serdecznie podziękować Jury Konkursu, Radzie Naukowej SOP, recenzentom i wnioskodawcy. Gratuluję wyróżnionym, szczególnie prof. dr. hab. Józefowi Kargulowi.

Przedkładany Szanownym Czytelnikom numer kwartalnika niesie przede wszystkim zapowiedzi wydawnictw, konferencji i innych przedsięwzięć oświatowych na 1999 rok, a także artykuły, rozprawy i komunikaty w tradycyjnych już rozdziałach.

Kolejny numer w podstawowej części zawierać będzie materiały konferencji organizowanej przez Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego nt.: *Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie oświaty*.

*Henryk Bednarczyk*



# Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

**Zbigniew Zaniewski**

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

## NAGRODY IM. STANISŁAWA STASZICA STOWARZYSZENIA OŚWIATOWCÓW POLSKICH

Zarząd Główny Stowarzyszenia Oświatowców Polskich na wniosek Jury Konkursu i Rady Naukowej po zapoznaniu się z recenzjami przyznał pierwsze nagrody im. Stanisława Staszica. Nagrody otrzymali:

- prof. dr hab. Henryk Bednarczyk za pracę habilitacyjną nt.: „Podstawy teoretyczne wielopoziomowego modułowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej mechaników w Polsce”;
- prof. dr hab. Józef Kargul za monografię pt.: „Od upowszechniania kultury do animacji kulturalnej”;

Wyróżnienia za prace magisterskie:

- mgr Renata Górna: „Poradnictwo jako forma pomocy człowiekowi dorosłemu” (Katolicki Uniwersytet Lubelski);
- mgr Małgorzata Dziwulska: „Mecenat Józefa Ignacego Kraszewskiego nad oświatą i kulturą na Śląsku” (Katolicki Uniwersytet Lubelski);

Wyróżnienia za prace dyplomowe Zespołu Szkół Policealnych w Częstochowie:

- Wojciech Małolepszy: „Turystyka kwalifikowana i walory jaskiń Wyżyny Częstochowskiej”;
- Beata Kornicka-Ruszel: „Przekształcenia własnościowe w Polsce i ich efektywnościowe następstwa na przykładzie Spółki MZO-ASMABEL Częstochowa Sp. z o.o.”;
- Ewa Roch: „Zakres, znaczenie i rola marketingu na przykładzie spółki akcyjnej ZENITH”;
- Monika Skwark: „Psychologiczne aspekty sprzedaży usług finansowych”.

Nagrody zostały wręczone przez Prezesa ZG SOP Zbigniewa Kuźmińskiego w trakcie seminarium promocyjnego raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji

ds. Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa pt.: „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” w dniu 26 lutego 1999 r. w Warszawie. Wyróżnionym składamy gratulacje i życzenia sukcesów w pracy twórczej. Mamy nadzieję na współpracę i współfinansowanie przedsięwzięcia przez pozostałych uczestników Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.

**Józef Skrzypczak**

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

## **SAMOWIEDZA DOROSŁYCH W ZAKRESIE KOMUNIKACJI INTERPERSONALNEJ A ICH POZIOM KOMPETENCJI SPOŁECZNYCH. CZ. II**

### **Próba określenia pojęcia kompetencji komunikacyjnych i ich poziomu**

Sam termin „kompetencje komunikacyjne” lub może lepiej „kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej” (mianem kompetencji komunikacyjnych przyjęło się ostatnio, w dokumentach MEN-u, nazywać stopień znajomości wśród młodzieży szkolnej zasad poruszania się po drogach publicznych) nie ma dotąd w literaturze andragogicznej i w ogóle pedagogicznej ustalonego znaczenia i wymaga dopiero bliższego określenia. Zanim jednak podejmiemy tutaj taką próbę, warto zwrócić uwagę na to, iż samo określenie „kompetencje” jest w polskim języku dwuznaczne w tym sensie, iż kojarzone być może z dwoma różnymi rodzajami sytuacji. Słownik języka polskiego informuje, iż kompetencje to „zakres uprawnień, pełnomocnictw, zakres działania jakiejś instytucji lub spraw podlegających określonemu organowi”, ale też i „zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności” (Słownik języka polskiego, 1978). Nas tutaj interesuje to drugie rozumienie kompetencji, przy czym, rozwijając je szerzej, możemy powiedzieć, iż kompetencja jest zdolnością do czegoś, zależną zarówno od znajomości wchodzących w nią wiadomości, umiejętności i sprawności, jak i od stopnia przekonania o potrzebie posługiwania się tą zdolnością. Chodzi tu więc o wykorzystanie zdolności do posługiwania się wyuczonymi umiejętnościami, wspartymi określoną wiedzą teoretyczną dla efektywnego radzenia sobie w otaczającym świecie w wybranym zakresie (K. Symela, 1995). Należy też zauważyć, iż kompetencja jest

zawsze kategorią podmiotową, jest zawsze kompetencją czyjąś, kompetencją określonej osoby bądź grupy osób, różni się więc od samych norm, wzorów, reguł czy wartości (R. Schulz, 1996).

Nawiązując do tych wszystkich, a także i wielu innych refleksji i spostrzeżeń, M. Dudzikowa zaproponowała następującą definicję kompetencji w ogóle, a autokreacyjnych w szczególności: „jest to struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań, iż za pomocą tych zdolności warto i można w danym kontekście sytuacji własnej jednostki inicjować i realizować skutecznie zadania w celu osiągnięcia we własnej osobowości i zachowaniach zmian zgodnych z pożądanymi przez siebie standardami” (M. Dudzikowa, 1993). Jest to, moim zdaniem, definicja bardzo sensowna, z jednym zastrzeżeniem, iż określa ona kompetencje na ich poziomie w pełni satysfakcjonującym, podczas gdy w praktyce spotykać się będzie ich poziomy bardzo zróżnicowane. W każdym razie, w pełni nawiązując do najistotniejszych treści zacytowanej definicji, lecz jedynie starając się wyrazić jej sens prostszym nieco językiem, można powiedzieć, iż **kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej jako część kompetencji ogólnozawodowych jest to określony poziom sprawności we wzajemnym przekazywaniu sobie różnych informacji przez osoby wchodzące ze sobą w różnego rodzaju interakcje – umiejętność zrozumiałego i jednoznacznego przekazywania własnych komunikatów innym osobom oraz poprawnego odczytywania komunikatów, nadawanych różnymi kanałami, przez inne osoby.** Określony poziom tych umiejętności wyznaczany jest każdorazowo przez zakres posiadanych przez podmiot konkretnych zdolności, opanowanej w tym zakresie wiedzy oraz doświadczeń. Tak więc określony poziom kompetencji konkretnej osoby w interesującym nas tutaj zakresie wyznaczony jest co prawda w praktyce konkretnym poziomem jej sprawności, jednak sprawności wspartej konkretną wiedzą z tego samego zakresu. Sama sprawność bowiem może być wyuczona, wytrenowana, sprowadzająca się do wysokiej nawet zręczności w wykonywaniu wybranej czynności, bez żadnej nawet wiedzy o samej istocie tej czynności, bez wnikania w przyczyny większej czy mniejszej skuteczności wybranego działania w zależności od jego charakteru – wtedy ta wysoka sprawność działania, najczęściej w sytuacjach typowych wcale nie musi być świadectwem równie wysokich kompetencji. Wiersza np. można się nauczyć na pamięć i następnie płynnie go wyrecytować, ale to tylko wyuczona umiejętność, lecz jeszcze nie wysoka kompetencja. O określonym poziomie kompetencji osoby recytującej wiersz można mówić dopiero wtedy, gdy ocenia się nie tylko samą płynność recytacji, lecz również sposób interpretacji treści.

Tak rozumiane kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej uznane zostały za niezwykle ważne we współczesnych koncepcjach kształcenia zawodowego, (E. Goźlińska, 1997) i zaliczone tam do tzw. kompetencji czy też kwalifikacji o charakterze kluczowym, czyli uniwersalnym; zalicza się do nich m.in. także umiejętność pracy w zespole, umiejętność rozwiązywania problemów, umiejętność wysłuchiwanie

innych i brania pod uwagę ich punktów widzenia, umiejętność korzystania z różnych źródeł informacji, porozumiewanie się w kilku językach, łączenie i porządkowanie wiedzy, umiejętność radzenia sobie z nietypowością i złożonością, umiejętność organizowania i oceniania własnej pracy i jeszcze kilkanaście innych. Przy szerszym spojrzeniu na ten zbiór kompetencji wzbogacić by go należało także o właściwe kompetencje w zakresie uznawanego i akceptowanego również w działaniach praktycznych systemu wartości, a z kompetencji o charakterze sprawności instrumentalnych o umiejętność samodzielnego, efektywnego uczenia się, co wymaga z jednej strony określonych motywacji do takiego działania, z drugiej zaś wiedzy o własnych predyspozycjach w tym zakresie oraz o określonych technikach samodzielnego uczenia się (J. Skrzypczak, 1998).

Wydaje się nie ulegać żadnej wątpliwości, iż wiele z wyżej przytoczonych umiejętności (o wiele chętniej nazwalibyśmy je kompetencjami) uznać należy także za niezbędny zbiór kompetencji uniwersalnych stojących u podstaw nie tylko zawodowego, lecz w ogóle społecznego funkcjonowania człowieka. Które z nich konkretnie do takiego zbioru należy zaliczyć, ustalić winny kompetentne gremia, jedno wszakże nie ulega żadnej wątpliwości, to mianowicie, iż ogromnie ważne miejsce w takim zbiorze kompetencji kluczowych, niezbędnych dla właściwego funkcjonowania człowieka we wszelkich interakcjach o charakterze nie tylko zawodowym, lecz w ogóle społecznym mieć muszą odpowiednie kompetencje w zakresie komunikacji interpersonalnej. Dlatego też we wszystkich zdemokratyzowanych społeczeństwach, z funkcjonującą gospodarką rynkową i silnie rozwiniętą autonomią środowisk lokalnych wyposaża się przyszłych dorosłych uczestników tych społeczeństw w odpowiednie kompetencje tego rodzaju poczynając już od szkoły podstawowej. Tego rodzaju działań, niestety, do niedawna, z wiadomych zresztą przyczyn (w systemie totalitarnym, o centralnie sterowanej gospodarce, a także życiu społecznym tego rodzaju kompetencje obywateli byłyby dla władzy bardziej przeszkodą w rządzeniu aniżeli pomocą) w naszym kraju praktycznie nie podejmowano. Od niedawna dopiero także bada się poziom rozważanych tu kompetencji u dorosłych Polaków, a także poziom ich samowiedzy i samooceny w tym zakresie, jako ewentualny bodziec do podejmowania prób podnoszenia własnych kompetencji w zakresie komunikacji interpersonalnej. Jaką wiedzą na ten temat aktualnie dysponujemy?

### **Poziom kompetencji komunikacyjnych Polaków w świetle badań**

Szczegółowe diagnozy stanu w odniesieniu do poziomu kompetencji komunikacyjnych dorosłych Polaków, a także w odniesieniu do ich poziomu samowiedzy w tym zakresie jak dotąd nie zostały jeszcze podjęte. Znane są jedynie podstawowe wyniki badań przeprowadzonych w latach 1995–1996 w siedmiu krajach (w tym i w Polsce) na zlecenie Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) (P. Legutko, 1996). Otóż w roku 1995 po trzy tysiące osób z siedmiu krajów (Holandii, Kanady, Niemiec,

Szwajcarii, Szwecji, USA i Polski) otrzymało takie same trzy zestawy informacji, z którymi ludzie zwykli stykać się na co dzień. Były to fragmenty artykułów z gazet, instrukcje obsługi, ulotki reklamowe, ale także rachunki, formularze i zeznania podatkowe. Ich dobór nie był przypadkowy. Najpierw zebrano propozycje ze wszystkich krajów uczestniczących w badaniu, potem wybrano propozycje najbardziej uniwersalne, odrzucając wszystkie pozostałe. Całość materiałów podzielono na trzy grupy: teksty, dokumenty i dane liczbowe. W każdej grupie pytania podzielono na 5 poziomów trudności. Jak wynika z tego opisu, podstawowym celem badań nie było zmierzenie w pełni kompetencji komunikacyjnych badanych grup, lecz jedynie tej ich części, która dotyczyła sprawności badanych w rozumieniu informacji kierowanych do nich za pośrednictwem „słowa drukowanego”, sprawności jednak, w ogólnym obszarze kompetencji w zakresie komunikowania się z otoczeniem, niezwykle ważnych, właściwie podstawowych. Zebrane do badań trzytysięczne próby były reprezentatywne względem populacji generalnych, to jest dorosłych części społeczeństw objętych badaniami krajów.

Nie wchodząc w szczegóły rezultatów wspomnianych badań, dostępne w cytowanym tu materiale źródłowym, trzeba powiedzieć, iż Polacy we wszystkich trzech grupach (teksty, dokumenty, dane liczbowe) wypadli najslabiej, niekiedy w rażącej dysproporcji do pozostałych narodowości. We wszystkich kategoriach na najniższym poziomie było nas najwięcej – ok. 40%, niemal dwa razy tyle co Amerykanów. Jeszcze gorzej wyglądamy, gdy zsumuje się dwa najniższe poziomy. Jest nas tam 70%. Tymczasem średnia dla krajów zachodnich zaczyna się od poziomu 3! Ostatecznie, po zsumowaniu wyników wszystkich badań, najlepiej wypadli przedstawiciele Szwecji, następne miejsca w kolejności zajęły: Holandia, Niemcy, Kanada, USA, Szwajcaria i, na koniec, Polska. Jest to rezultat przygnębiający, świadczący o wręcz daleko posuniętym analfabetyzmie funkcjonalnym naszego społeczeństwa. Istnieje co prawda dość ścisły, potwierdzony w licznych badaniach empirycznych, związek pomiędzy rozwojem kultury mediów a poziomem kompetencji językowych określonego społeczeństwa, taki mianowicie, iż potok obrazów, serwowany przez telewizyjne przekazy w pewnym sensie obezwładnia intelektualnie telewidza stopniowo zmniejszając poziom jego kompetencji językowych, aż do wystąpienia symptomów rzeczywistego analfabetyzmu funkcjonalnego, to jest niemal całkowitego nierozumienia nawet tego, co potrafi się przeczytać. Gdyby jednak to miało być usprawiedliwieniem wyników opisanych tu wcześniej badań, pozostałe narodowości winny wypaść jeszcze gorzej aniżeli Polacy, tymczasem tak przecież się nie stało. Poszukiwać więc przyczyn takiego stanu rzeczy trzeba głębiej, np. w utrwalonych stereotypach modelu edukacji systematycznej, nawiązujących zresztą do oczekiwań decydentów minionego systemu ustrojowego w Polsce i realiów życia zawodowego, społecznego i kulturalnego w tamtym okresie. Nie jest celem tego opracowania poszukiwanie przyczyn sygnalizowanego poziomu kompetencji językowych dorosłych Polaków, tutaj więc zaledwie zaznaczonych, lecz ich diagnoza, dlatego spróbujmy kontynuować jeszcze przez chwilę ten wątek.

Opisane wyżej badania to jedyne dostępne w literaturze przedmiotu rzetelne i szerokie próby określenia kompetencji Polaków w tytułowym zakresie w dodatku w porównaniu z kompetencjami z tego samego zakresu kilku liczących się innych narodowości. Wskazują one ponadto stan kompetencji naszych obywateli jedynie w zakresie, o czym była zresztą już tutaj mowa, stopnia zrozumienia przez nich adresowanych do nich komunikatów drukowanych (a więc jako adresatów określonych komunikatów tylko, a nie np. także i ich autorów i nadawców). Tym niemniej przy tak niskim poziomie kompetencji „biernych” badanej, reprezentatywnej próby domniemywać można, i to z dużym stopniem prawdopodobieństwa, że równie niedobrze jest i ze sprawnością dorosłych Polaków w konstruowaniu konkretnych komunikatów i w sposobach ich przekazywania otoczeniu. Pośrednim dowodem prawdziwości tego przypuszczenia są, obserwowane w trakcie każdej z kampanii wyborczych, (ostatnio jesienią 1997 roku), publiczne zachowania wielu kandydatów do sejmu czy senatu, wręcz ośmieszające zarówno ich sposób mówienia, jak i zachowań niewerbalnych (swoistą syntezą takich zachowań może być wyemitowany w styczniu 1998 r. w programie II TVP film dokumentalny pt. „Polska ruletka”). Jeśli tak zachowują się także osoby ubiegające się o najwyższe stanowiska państwowe, najwidoczniej nie zdają sobie sprawy ze swojej śmieszności, a to oznacza, iż ich poziom samowiedzy w tym zakresie jest zdecydowanie zbyt niski.

### **Samowiedza, samopoznanie i samoocena**

Niezbywalnym składnikiem indywidualnego doświadczenia jest, jak zauważa J. Koziński (J. Koziński, 1986) w naszej kulturze sokratejska wiedza o samym sobie. Wiedza ta stanowi, pisze dalej wspomniany autor, zbiór sądów i wyobrażeń na temat własnego wyglądu zewnętrznego, intelektu, charakteru, dojrzałości emocjonalnej, stosunków z innymi ludźmi czy aspiracji życiowych. Człowiek zdobywa ją w procesie samopoznania, które może być zamierzone lub nie zamierzone. W naszych czasach samopoznanie dość rzadko ma charakter intencjonalny. W normalnych warunkach bowiem dominuje samopoznanie niezamierzone, szczególnie rozpoznawanie własnych kompetencji w takich zakresach, które nie dotyczą programów nauczania-uczenia się w toku edukacji systematycznej. Otóż ta właśnie wiedza, jaką zdobywa jednostka w procesie samopoznania, nazywana jest samowiedzą. Przy czym, jak zauważa J. Koziński, mówiąc o samowiedzy wielu autorów preferuje terminy „obraz własnej osoby” lub „autoportret”, tymczasem nie są to terminy w pełni adekwatne, sugerują bowiem, że wiedza o sobie składa się z treści obrazowych i ikonicznych, tymczasem jej trzon stanowią sądy ogólne typu: „jestem kompetentny” czy „nie panuję nad sobą”, co znowu ma ścisły związek z określonym poziomem samooceny w danym zakresie.

Samowiedza jednostki ma pewne cechy charakterystyczne, które odróżniają ją od innych składników indywidualnego doświadczenia. Na przykład ważne jest to, iż człowiek w rozwoju ontogenetycznym najpierw poznaje świat zewnętrzny, a dopiero póź-

niej siebie. Samowiedza jest więc późniejszym elementem doświadczenia jednostki. Po drugie, o ile wiedza o świecie naturalnym i społecznym ma charakter publiczny, o tyle wiedza o sobie jest prywatna, ponieważ podmiot sam formułuje samooceny, ponieważ nie są one uzasadniane za pomocą metod intersubiektywnych i ponieważ w wielu wypadkach w ogóle nie są uzewnętrzniane; stanowią bowiem składnik intymnego świata wewnętrznego. Wreszcie, sądy o sobie są ściśle związane z systemem afektywnym człowieka. Wywołują one silne emocje pozytywne lub negatywne. Wydaje się, w świetle poznanych faktów, iż obraz własnej osoby wpływa w sposób istotny na różnorodne czynności ludzkie, takie jak podejmowanie decyzji, akceptacja lub odrzucenie innych osób czy kierowanie własnym rozwojem odgrywając w życiu człowieka rolę porównywalną z jego wiedzą o środowisku naturalnym i społecznym (J. Koziński, 1986).

Jeśli mielibyśmy zaryzykować próbę określenia poziomu samowiedzy dorosłych Polaków odnośnie do ich sposobu komunikowania się z innymi ludźmi, na podstawie poczynionych dotąd spostrzeżeń, a także wyników specjalnie przeprowadzonych, wcześniej tu wspomnianych badań międzynarodowych oraz podejmowanych także w poznańskim środowisku diagnoz o znacznie skromniejszym programie badawczym (m.in. M. Barciszewska, 1988; M. Stasiak, 1989; M. Suś, 1997), musielibyśmy stwierdzić, iż poziom ten jest bardzo niski. W każdym razie zdecydowana większość osób objętych wspomnianymi badaniami, a także bardzo wielu spośród tych, którzy udzielają się w życiu publicznym, występując np. przed mikrofonami radiowymi i kamerami telewizyjnymi demonstruje zdecydowanie większą pewność siebie, aniżeli sprawność w komunikowaniu się z otoczeniem. Jednym z najbardziej prawdopodobnych powodów tego stanu rzeczy jest zbyt wysoki poziom samooceny wspomnianych osób w omawianym zakresie, który spowodowany być znów może przede wszystkim niskim stanem samowiedzy tych osób, czy też może bardziej ściśle błędnym rozpoznaniem własnych możliwości wynikającym z nieświadomości skutków własnej niekompetencji komunikacyjnej. Taki stan rzeczy nie sprzyja prawidłowemu przebiegowi wszelkich procesów komunikacji społecznych i w pewnym sensie kładzie się cieniem na poziomie kompetencji społecznych obywateli naszego kraju, wymaga więc podejmowania wszelkich starań dla jego zmiany. Jakie starania w takim razie są konieczne, jakie sensowne i jakie możliwe? Zastanowimy się nad tymi problemami w podsumowaniu.

## **Próba podsumowania**

Podjęty w tym opracowaniu problem, chociaż, pozornie, dotyczący jedynie swości rozumianych technicznych aspektów komunikowania się ludzi, nie tylko piszący te słowa uważa za niezwykle ważny. „Uczeń powinien również uczyć się języka, matematyki, uzyskać umiejętności analityczne, k o m u n i k o w a n i a s i ę (podkr. moje J.S.) stwierdza np. Bank Światowy w swojej ocenie Polskiego Systemu Oświaty (Bank Światowy o... 1992), a Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr w swojej analizie porów-

nawczej i propozycjach modernizacji kształcenia w Polsce (Analiza porównawcza... 1992) zauważa, iż rozwijają się nowe rodzaje umiejętności, związane z postawami i sposobami zachowania, które okazują się poważnie niedoceniane, a nawet w ogóle jeszcze nie zauważane w polskich analizach. Jednocześnie jednak „Przejście do nowej kultury nauczania i pracy to najprawdopodobniej jedna z najtrudniejszych zmian stojących przed reformą (polskiego) systemu kształcenia, szczególnie dlatego, że trudne będzie znalezienie specjalistów w zakresie kształcenia nauczycieli mogących przekazać tę nową kulturę, którą trudno przecież byłoby importować z zagranicy, dodają autorzy jednego z cytowanych tu Raportów (Analiza porównawcza... 1992).

Tak więc, zanim np. szkoły będą gotowe do kształtowania u swoich uczniów takich właśnie kompetencji, muszą je wpieryw posiadać nauczyciele, i to na tyle dobrze, aby mogli je w sposób kompetentny właśnie przekazywać dalej (w toku kształcenia systematycznego czy też pozaszkolnego w ramach oświaty dorosłych). Tymczasem warunek ten jeszcze nie został spełniony, choćby z tej przyczyny, iż praktycznie na żadnym z kierunków studiów nauczycielskich (nie mówiąc już o szkołach niższych szczebli) niemal do tej chwili nie zaznajamiano studentów z omawianą tu wiedzą i nie podejmowano systematycznych prób kształtowania w nich określonych umiejętności w tym zakresie, może poza niektórymi ujęciami psychologicznymi. Przed bardzo wielu laty wyeliminowano praktycznie z polskich szkół nawet podstawy erystyki czy retoryki, a z podręczników pedagogiki i dydaktyki wszelką wiedzę na ten temat, skąd więc absolwenci mieliby dysponować wspomnianymi umiejętnościami? W rezultacie jest tak, iż stanowczo zbyt wielu dorosłych żyje w swoistym świecie ułudy, przekonanych o własnym wysokim autorytecie, podczas gdy w rzeczywistości autorytet ten w różnego rodzaju interakcjach społecznych jest niewielki, a skuteczność działań znikoma. Z tym większym zadowoleniem przyjąć trzeba pojawiające się ostatnio coraz częściej inicjatywy wprowadzania do programów kształcenia przyszłych nauczycieli problematyki komunikacji interpersonalnej. Najciekawszą z nich jest aktualnie program kształcenia w zakresie andragogiki w Katedrze Andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego, w którym przewidziano, jako obligatoryjne dla wszystkich studentów, 60 godzin zajęć o charakterze ćwiczeniowym z przedmiotu „Komunikacja interpersonalna” (podstawy teoretyczne i metodyka kształcenia umiejętności interpersonalnych) (E. Skibińska, 1994). W podobnym kierunku zmierza się również, w ramach przedmiotu „Andragogika” obligatoryjnym dla wszystkich studentów pedagogiki, na Uniwersytecie im. A. Mickiewicza, wprowadzając do treści wykładów i ćwiczeń (choć ze względu na ograniczenia programowe, nie na tak dużą skalę jak na Uniwersytecie Warszawskim) wspomnianą problematykę. Są sygnały, iż wiedzę z zakresu komunikacji interpersonalnej wprowadza się, choć bardzo wolno, także i do programów kształcenia innych jeszcze polskich wyższych szkół pedagogicznych, a także, iż jest ona podstawowym hasłem programowym coraz większej liczby różnego rodzaju kursów dokształcania zawodowego.

Przed kilku laty jeszcze propozycje kształtowania tego rodzaju kompetencji spotykały się wśród dorosłych Polaków bardzo często z uśmiechem pobłażania i lekceważeniem. Obecnie, po coraz większej liczbie doświadczeń wyniesionych z różnego rodzaju



kontaktów z przedstawicielami innych krajów, rośnie wśród dorosłych przedstawiciele naszego narodu szacunek do wiedzy z zakresu komunikacji interpersonalnej i chęć jej zgłębiania. Jest to jeden z najważniejszych warunków wytworzenia klimatu sprzyjającego rozwijaniu edukacyjnych poczynań w tym zakresie w polskiej oświacie a także jest to niewątpliwe wyzwanie przede wszystkim dla nauczycieli oświaty dorosłych. Oby temu wyzwaniu potrafili sprostać.

## Bibliografia

1. Analiza porównawcza i propozycje modernizacji kształcenia zawodowego w Polsce (Raport Biura Koordynacji Kształcenia Kadr, w ramach projektu „Pomoc dla Polski” w dziedzinie kształcenia i szkolenia zawodowego, finansowego z funduszu EC Phare, Warszawa 1992).
2. Argyle M.: Psychologia stosunków międzyludzkich. Warszawa 1991.
3. Aronson E., Wilson T., Akert R.: Psychologia społeczna; serce i umysł. Poznań 1997.
4. Bank Światowy o polskim systemie oświaty (raport), Biuro Senatu RP – Biuro Studiów i Analiz Kancelarii Senatu, Dział Opracowań Tematycznych, Zeszyt nr R-12/92, Warszawa, marzec 1992.
5. Berne E.: W co ludzie grają; podstawy analizy transakcyjnej. Warszawa 1987.
6. Barciszewska M.: Dystanse fizyczne w procesie kształcenia w opinii uczniów i nauczycieli. Nieopublikowana praca magisterska pod kier. dr hab. S. Dylaka, UAM, Poznań 1988.
7. Eigen M., Winkler R.: Gra, Warszawa 1983, s. 9.
8. Goffman E.: Człowiek w teatrze życia codziennego. Warszawa 1981.
9. Goźlińska E.: Umiejętności uniwersalne (kluczowe), w: E. Goźlińska (red.) Reforma kształcenia zawodowego. Warszawa 1997.
10. Jakobson R.: Poetyka w świetle językoznawstwa, w: R. Jakobson: W poszukiwaniu istoty języka. Wybór pism. Warszawa 1989.
11. Jankowski D., Przyszczypkowski K., Skrzypczak J.: Podstawy edukacji dorosłych. Poznań, 1996.
12. Koziński J.: Psychologiczna teoria samowiedzy. Warszawa 1986.
13. Legutko P.: Wykształceni inaczej. Czas Krakowski 1996 nr 4 (1654) z dnia 25–31 stycznia.
14. Małowski M.: Andragogika w perspektywie metodologicznej. Wrocław 1990.
15. Nęcki Z.: Komunikowanie interpersonalne. Wrocław, Warszawa, Kraków, 1992.
16. Nęcki Z.: Negocjacje w biznesie. Kraków 1994, s. 173–181.
17. Putkiewicz E., Ruszczyńska-Schiller M.: Gry symulacyjne w szkole. Warszawa 1983.
18. Schulz R. (red.): Antropologiczne podstawy wychowania (wybór tekstów) Warszawa 1996, s. 252–253.
19. Skibińska E.: Akademickie kształcenie w zakresie andragogiki w Katedrze Andragogiki Uniwersytetu Warszawskiego, w: R. Mikulski (red. tech.), Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego. Toruń 1994.
20. Skrzypczak J.: Modelowanie pedagogiczne programów interaktywnych, w: W. Strykowski (red.): Wideo interaktywne w kształceniu multimedialnym, Poznań 1991.
21. Skrzypczak J.: Kwalifikacje kluczowe kryterium kształcenia zawodowego. Warszawa 1998 (w druku).
22. Słownik języka polskiego. Warszawa 1983, t. I.
23. Stasiak M.: Przestrzenne uwarunkowania procesu identyfikacji uczniów ze szkołą i klasą szkolną w środowisku dużego miasta, nieopublikowana praca magisterska pod kier. J. Skrzypczaka, UAM, Poznań 1989.

24. Suś M.: Stopień samoświadomości nauczycieli w zakresie ich kompetencji komunikacyjnych, niepublikowana praca magisterska pod kier. J. Skrzypczaka, UAM, Poznań 1997.
25. Dudzikowa M. Kompetencje autokreacyjne – możliwości ich nabywania w toku studiów pedagogicznych. Edukacja, Studia, Badania, Innowacje, nr 4 (44) 1993.
26. Szewczuk W.: Psychologia człowieka dorosłego. Warszawa 1962.
27. Tyszkowa M.: Rozwój człowieka dorosłego w świetle wybranych koncepcji teoretycznych psychologii, Oświata Dorosłych, nr 2 1987.
28. Urbański R.: „Dorosłość” jako podstawowe pojęcie andragogiki, w: J. Skrzypczak (red.): Wybrane zagadnienia z oświaty dorosłych, wyd. III, Poznań 1995.

**Stanisław Kaczor**

Instytut Technologii Eksploatacji  
Radom

## **NIEZBĘDNOŚĆ EDUKACJI ZAWODOWEJ WE WSPÓŁCZESNYM ŚWIECIE**

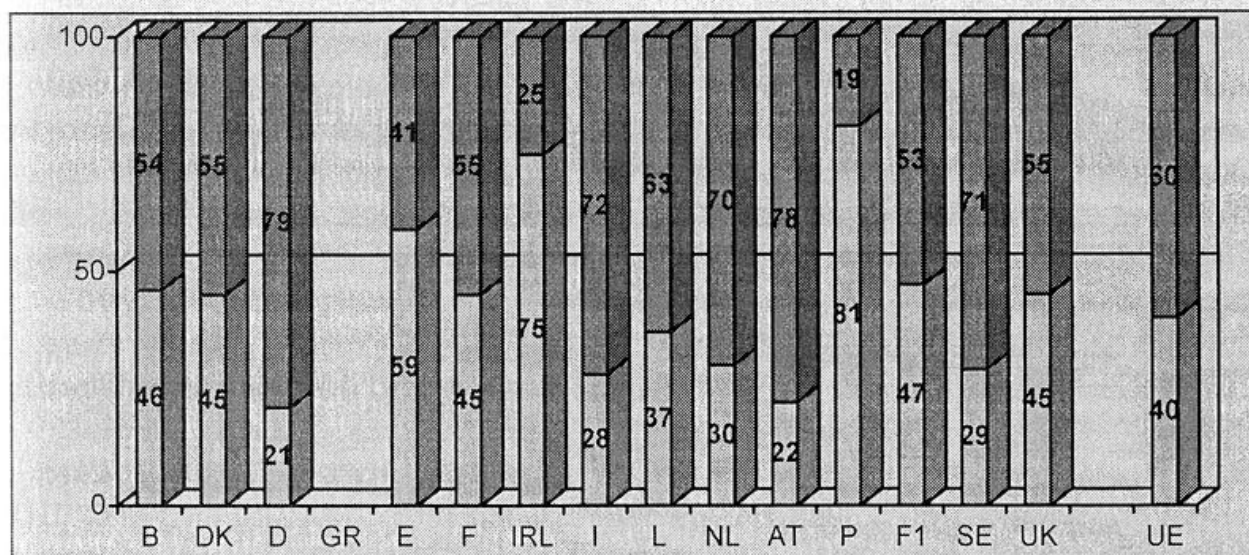
### **Wprowadzenie**

Sformułowany temat wymaga kilku wyjaśnień. Przede wszystkim, dlaczego pojawia się wątpliwość w sprawie kształcenia zawodowego w Polsce i to od lat? Marginalne potraktowanie przygotowania kadr dla gospodarki i kultury narodowej w ogłoszonym w maju 1998 roku projekcie reformy systemu edukacji nie jest w warunkach polskich zjawiskiem nowym. Przez wiele lat, szczególnie przy okazji ogłaszania kolejnych raportów o stanie i perspektywach edukacji toczyły się ostre dyskusje o celowości kształcenia zawodowego, szczególnie w systemie szkolnym. Ma to miejsce do dziś, a odzwierciedla to bardzo wyraźnie wspomniany dokument Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Myślę, że jednym ze źródeł błędnego ujmowania problematyki kształcenia zawodowego jest ciągle przeciwstawianie kształcenia zawodowego kształceniu ogólnemu. Dlatego też niech mi wolno będzie przypomnieć, co rozumiemy przez termin „kształcenie zawodowe”. Jest to tworzenie warunków dla wielostronnego rozwoju osobowości z wyraźnym ukierunkowaniem przygotowania do życia zawodowego, które zajmuje człowiekowi kilkadziesiąt lat.

Kształcenie zawodowe w takim ujęciu nie tylko nie czyni ogólny rozwój człowieka uboższym i mniej elastycznym, ale jeszcze wzbogaca go o konkretne umiejętności i podstawy do działań w różnych sytuacjach. Zatem pytanie: kształcenie ogólne czy zawodowe – jest nieuprawnione, gdyż nie są one sprzeczne.

Tabela I. Kształcenie ogólne i zawodowe



■ szkoły ogólnokształcące    ■ szkoły zawodowe

Kraj	Szkoły ogólnokształcące	Szkoły zawodowe
Belgia	46	54
Dania	45	55
Niemcy	21	79
Hiszpania	59	41
Francja	45	55
Irlandia	75	25
Włochy	28	72
Luksemburg	37	63
Holandia	30	70
Austria	22	78
Portugalia	81	19
Finlandia	47	53
Szwecja	29	71
Wielka Brytania	45	55
Grecja	brak danych	
Unia Europejska	40	60

Źródło: Biała księga. Wydanie polskie, s. 99.

Wiele osób wypowiedających się na temat kształcenia zawodowego czyni zarzut polskiej edukacji, że w systemie szkolnym przeważało dotychczas kształcenie zawodowe. Następuje w ostatnim okresie wyraźne zwiększenie liczby członków w szkołach średnich ogólnokształcących, a zmniejszanie w zasadniczych szkołach zawodowych. Być może, że kierunek jest słuszny. Oby tylko nie był to proces sztucznego zwiększania ilości kształcących się w tej formie szkoły średniej, bez dbałości o jakość kształcenia.

Nie można jednocześnie zgodzić się na niższe klasyfikowanie średnich szkół zawodowych. Świadczą o słuszności takiego sądu dane statystyczne odsetek uczniów przypadających na szkoły średnie wyższego poziomu ogólnokształcące i zawodowe krajów Unii Europejskiej.

O osiągnięciach krajów Unii Europejskiej zdecydowały przede wszystkim kadry o odpowiednich kwalifikacjach zawodowych na każdym poziomie. Pytanie zatem w sensie przeciwstawiania kształceniu zawodowemu kształcenia zwanego ogólnym nie wydaje się na miejscu. Nie prowadzi bowiem do właściwego kierunku reformy systemu edukacji narodowej.

## **Kształcenie ogólne i zawodowe**

Już w okresie opracowania raportu o stanie oświaty i kierunkach jej rozwoju (1987–1989) zaczynały przeważać poglądy, że kształcenie ogólne i zawodowe nie mogą być przeciwstawiane, raczej nakładają się na siebie przez spełnianie podobnych funkcji. Jeżeli treści, metody, formy kształcenia ogólnego i zawodowego służyć mają osiągnięciu identycznych lub podobnych (zbliżonych) celów, to warto podkreślać te właśnie wartości jednego i drugiego rodzaju kształcenia.

Studiując przemiany w kształceniu zawodowym w krajach Unii Europejskiej przekonujemy się, że reformy zmierzają do doskonalenia systemów w poszczególnych krajach, z uwzględnieniem jednak podobnych aspektów edukacji. Powołam się na tym miejscu na kilka przykładów zaprezentowanych na łamach ostatniego 9/1998 numeru *Le Magazin*, wydawnictwa Komisji Europejskiej dla spraw edukacji, kształcenia i młodzieży.

W Belgii doskonalili się związki pracy z kształceniem i odwrotnie. Pobyt w zakładach pracy osób uczących się został określony na nie mniej niż 40 godzin w roku. W toku kształcenia wielkie znaczenie nadaje się praktykom nazywanym konstrukcyjnymi, które obowiązują młodzież w wieku 18–21 lat i trwają 18÷24 miesięcy. Oczywiście, istotną rolę w tych procesach odgrywają zakłady pracy. Jednocześnie jednak to szkoły stoją na straży harmonijnego, wielostronnego rozwoju osobowości wychowanków.

Interesujące procesy edukacyjne mają miejsce w Danii. Ukierunkowuje się je na XXI wiek. Zgłoszono bardzo wiele programów. Wśród nich na szczególną uwagę, moim zdaniem, zasługują te, które edukację zawodową wiążą z centrami kształcenia na poziomie wyższym i pozaszkolnymi. Planuje się wprowadzenie wspomnianych projektów przez 5–7 lat w uczelniach, które wygrają konkursy na te projekty.

Hiszpania, która nieco później wstąpiła do Unii Europejskiej, ciągle eksperymentuje w dziedzinie kształcenia zawodowego. Właśnie posługując się doświadczeniami Luksemburga rząd zaproponował trzy systemy kształcenia dla ponad 2 milionów uczących się w różnym wieku. Próby te mają kosztować ok. 2,1 miliarda ecu. We wspomnianych programach kształcenia szeroko uwzględnia się zintegrowaną orientację zawodową. Dzieje się to w kraju, w którym, jak to zostało wykazane w tabeli, przeważają szkoły ogólnokształcące.

W polskiej rzeczywistości edukację kojarzy się z zasady z ministerstwem edukacji. Ma to miejsce szczególnie po 1989 roku. Świadczy o tym m.in. dokument pt. Reforma systemu edukacji. Projekt MEN 1998. Gdy tymczasem w wielu krajach nie mniejsze znaczenie w oświacie mają ministerstwa zajmujące się pracą i sprawami socjalnymi. Tak np. zapowiadana we Francji reforma kształcenia zawodowego wiązana jest z osobą Ministra zatrudnienia (Martine Aubry). Troską poczynań jest wysoki poziom kwalifikacji pracujących. Można to osiągnąć zdaniem Ministerstwa zatrudnienia przez powiązanie ośrodków kształcenia z zakładami pracy, a to na konieczność odbywania praktyk, gwarantujących kompetencje na wysokim poziomie. W Hiszpanii podobną odpowiedzialność ponosi minister pracy i spraw socjalnych.

Grecja uważana jest obok Portugalii za kraj wymagający szczególnych przemian w edukacji, dla zapewnienia kadr odpowiadających wymaganiom czasów, które nadchodzą. W kontekście przygotowania zawodowego ogłoszono reformę całego systemu, na wszystkich poziomach. Planuje się zintensyfikowanie wychowania przedszkolnego, nowe programy dla kształcenia i doskonalenia nauczycieli, nowe programy na wszystkich szczeblach edukacji, wprowadzenie szkół typu licea, pomoc finansową dla kształcenia zawodowego, zmiany w szkolnictwie wyższym, powołanie uniwersytetu otwartego i in. Jest to, jak się wydaje, przykład realizacji celów edukacyjnych przez nakładanie się tego, co nazywamy kształceniem ogólnym i zawodowym.

Bardzo ciekawe próby unowocześniania kształcenia zawodowego w kontekście jedności wszelkiej edukacji podjęto w Irlandii. Chodzi mianowicie o rozwój źródeł humanistycznych w zakładach pracy. Ma to być racjonalizacja i normalizacja służb w przemyśle Irlandii. Do tego niezbędne jest stałe doskonalenie personelu wspomnianych zakładów. Odpowiedzialność za takie procesy mają wziąć na siebie Izby Przemysłowe, Handlowe i inne.

Jeszcze w 1996 roku w Holandii rozpoczęła się debata narodowa o znaczeniu wiedzy w życiu każdego człowieka. W roku 1998 zintensyfikowano te działania pod kierownictwem Ministerstwa Edukacji, Kultury i Nauki. Głównym kierunkiem działań jest przygotowanie ludzi do uczenia się przez całe życie. Skierowane są na pracujących, poszukujących pracy, doskonalenie nauczycieli, zmianę kwalifikacji i reorientację.

Wreszcie ostatni przykład z Portugalii, gdzie istnieje program na rzecz rynku pracy społecznej. Dotyczy on pomocy rodzinom będącym w trudnej sytuacji i szkołom oraz młodym będącym bez pracy, a poszukującym jej po raz pierwszy. Ta ostanía kwestia jest szczególnie istotna, ponieważ w karierze życiowej niezmiernie ważny jest start zawodowy. Rzutuje on niejednokrotnie na dalsze losy jednostki.

Wszystkie przytoczone przykłady umacniają nas w przekonaniu, że nie można zapominać o kształceniu zawodowym, niezależnie od tego, na jakim poziomie rozwoju znajduje się dane społeczeństwo i jakie ma tradycje.

## **Zanikanie i powstawanie zawodów**

Zawodoznawstwo w Polsce jest dziedziną mało rozwiniętą. Prace rozpoczęte w latach siedemdziesiątych w Instytucie Kształcenia Zawodowego nie są kontynuowane w sensie badawczym. Bez nich trudno odpowiadać na pytania, jakie zawody są schyłkowe, a jakie ewentualnie będą się wyłaniać. Nie wszystko jest łatwe do przewidywania, ale nie można działać jedynie po omacku, bez wyjaśniania pojawiających się zjawisk. Operowanie jedynie terminami: zawody szerokoprofilowe, wąskoprofilowe nie wystarczy dla tworzenia treści poszczególnych zawodów. Prace badawcze nad zawodami, ich funkcjonowaniem na rynku pracy są niezbędne, aby można było skutecznie dokonywać zmian w programach kształcenia i ich obudowie dydaktycznej.

Można zasięgać informacji w tej materii w Federalnym Instytucie Kształcenia Zawodowego w Berlinie – Bonn, w którym prace zawodoznawcze trwają nieustannie od lat. Z wielu zawodów metalowych i elektrycznych wyłoniono po kilkanaście, opisując je w kontekście pracy i wyprowadzając następnie zasady dla budowy programów kształcenia oraz całej infrastruktury. O ile mi wiadomo, nie było w Polsce poważnych dyskusji na ten temat i możliwości adaptacji tego rodzaju dorobku.

Spółeczeństwa wchodzi coraz pełniej w informatykę, określa się je jako informacyjne. Jakie wobec tego zawody będą się wyłaniać i jakie podstawy teoretyczne powinny być brane pod uwagę w wypełnianiu ich treściami? Oto jedno z pytań, przed którym stoimy.

Istotne są też pytania na temat zawodów zwanych unikalnymi, mieszczącymi się głównie w rzemiosłach. Czy skazane są na wymieranie bezpowrotne, czy też można i należy je w sposób świadomy zachować, a jeżeli tak, to w jaki sposób? Temat ten wywoływany jest, gdy powstaje nowy system zawodów szkolnych, ogłaszany przez władze oświatowe. Głównie rzemiosło wskazuje na brak wielu zawodów, które tracą formalne podstawy istnienia, a to oznacza brak warunków dla wydawania dyplomów uznawanych przez państwo.

Zatem pytanie podstawowe: kto i w jaki sposób będzie się zajmował w Polsce zagadnieniami zawodoznawstwa?

## **Poziom zawodowy ludzi a wymagania rynku pracy**

Pracodawcy, niezależnie od tego, do jakiego sektora należą, coraz bardziej precyzują wymagania pod adresem pracobiorców. Na podstawie ogłoszeń można się dowiedzieć, że poszukują np. osób w młodym wieku, odpowiedniej płci, z określonym wy-

kształceniem, umiejętnościami, posiadających prawo jazdy, a jednocześnie w wielu przypadkach wymienia się takie cechy, jak niepalenie papierosów, ogólną kulturę, aparycję itp. W wielu branżach, np. hotelarskiej lub gastronomicznej wręcz na pierwszym miejscu podkreśla się stosunek do klienta (usługowy), natomiast stan wiedzy i umiejętności wąsko pojmowanych traktuje się rozwojowo, jako możliwe do szybkiego opanowania w toku pracy. Oznacza to, że przygotowanie zawodowe obejmuje w każdym zawodzie kwalifikacje zwane „kluczowymi” lub pozazawodowymi i nie da się oddzielić od zawodowych ograniczonych do umiejętności i wiedzy ściśle zawodowej, w dawnym tego słowa znaczeniu.

Ujawnia się coraz szerzej zasada, wypracowana m.in. w toku prac wspomnianego Komitetu Ekspertów ds. Edukacji Narodowej w latach 1987–1989, która wyraźnie uszeregowwała zakresy kształcenia, wychowania: postawy, umiejętności, wiadomości. Warto brać to pod uwagę w toku prac programowych (np. Podstawy programowe), aby odpowiadać na wymagania rynku pracy. Pracodawcy coraz częściej i pewniej traktują pracownika rozwojowo, inwestując w jego dalsze kształcenie.

## Jakość kształcenia

Jakość życia zależy od jakości pracy, wytwarzanych produktów i usług. Jest to twierdzenie powtarzane jeszcze w okresie rynku regulowanego szczegółowo. Jednakże dopiero przy gospodarce wolnorynkowej zasada jakości kształcenia może się ujawniać w pełni w toku pracy. Dotyczy to umiejętności, wiedzy zawodowej i ogólnej, ale przede wszystkim postaw. Wśród tych ostatnich na czoło wysuwa się, i tak prawdopodobnie będzie w przyszłości, postawa gotowości do ciągłego uczenia się do dokonywania w sobie zmian, do ciągłych innowacji.

Rynek oświatowy w Polsce jest coraz liczniejszy. Uczelnie tworzą legalnie i nielegalnie filie w różnych miejscowościach. Powstały pierwsze państwowe szkoły zawodowe według nowej ustawy. Sieć placówek oświatowych wydaje się rozrastać nadmiernie w stosunku do możliwości kadrowych. Profesorowie spędzają większą część czasu w pociągach i samochodach, aby objechać placówki, w których są zatrudnieni. Nierzadkie są przypadki odbierania uczelniom uprawnień kształcenia ze stopniem magistra, a nawet licencjata, ponieważ zmarł profesor, a nie ma jego następcy. Pojawiają się również coraz częściej **głosy zatroskane poziomem kształcenia zagrożonego „rozlewaniem się” ilościowym szkół wyższych.**

Prawdopodobnie utrzymają się te szkoły, które będą konkurencyjne w opłatach, ale przede wszystkim zapewniające taki poziom kształcenia, w szerokim tego słowa rozumieniu, który zapewni zatrudnienie na wybrednym rynku pracy.

Wiele osób w uczelniach i specjalnie powołanych ośrodkach trzyma się nad pomiarami poziomu kształcenia fachowców. Napisano na ten temat wiele książek. Ale ciągły problem jakości jest mało spopularyzowany i mówi się o nim jedynie hasłowo, bez wnikania w ważne zagadnienie, bez wyciągania wniosków dla codziennej praktyki.

## Zakończenie

W tym momencie chcę opowiedzieć się nie tylko za traktowaniem równoważnym kształcenia zawodowego w stosunku do ogólnego, ale również za tym, aby widzieć konieczność wielu dróg i form.

Podobnie jak istnienie szkół publicznych i niepublicznych może wzbogacać ofertę kształcenia, tak i różnorodność rozwiązań organizacyjno-programowych może służyć podnoszeniu jakości kształcenia, przez odpowiadanie na różne potrzeby jednostek i gospodarki oraz kultury.

Zasada wielkości i różnorodności dróg kształcenia odpowiada w pełni idei kształcenia ustawicznego w jego klasycznym rozumieniu w nawiązaniu do raportu pt. „Uczyć się, aby być”, jak też do rozwinięcia jego niektórych zasad w postaci hasła „Społeczeństwa poznawczego”.

Prawdopodobnie w miarę wzrostu zamożności i podnoszenia się poziomu kultury w Polsce będzie wzrastać zapotrzebowanie nie tylko na doskonalenie zawodowe, ale również na to wszystko, co gwarantuje pełnię rozwoju jednostki i daje satysfakcję w życiu rodzinnym, towarzyskim, społecznym, politycznym, profilaktyce zdrowotnej, ekologii itd.

W pracach UNESCO wiele miejsca poświęca się zagadnieniu „demokratyzacji demokracji”. To pole zainteresowań i upowszechniania jest ważne dlatego, że jest trudniejsze niż kwestie rynku, gospodarki. Mówi się wręcz o potrzebie „demokracji tęczącej”, a więc różnorodnej, wychodzącej naprzeciw większości w danym momencie, jak też mniejszości, której prawa powinny być zawsze przestrzegane.

Gdy obserwujemy nasze życie w Polsce, to szczególnie ta dziedzina będzie w niedługim czasie szczególnie ważna, jeżeli chcemy żyć po ludzku.



## FUNKCJA DYDAKTYCZNA ZAŁOŻONA A RZECZYWISTA MŁODYCH NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

### Wprowadzenie

Prowadzenie zajęć dydaktycznych jest jednym z podstawowych obowiązków nauczycieli akademickich. Składa się na nie wiele elementów, które w całości świadczą o przebiegu procesu dydaktycznego.

Podstawowym elementem zajęć dydaktycznych jest realizacja **celów dydaktycznych**. Wśród celów dydaktycznych przyjętych do realizacji w wyższej uczelni znajdują się odpowiedniki bądź powtórzenia ogólnych celów kształcenia. W ujęciu ogólnym W. Okoń<sup>1</sup> powyższe cele przedstawia następująco:

- wielostronne rozwijanie osobowości studentów,
- kształtowanie kwalifikacji ogólnych i zawodowych,
- przygotowanie studentów do racjonalnego i skutecznego posługiwania się wiedzą,
- kształtowanie światopoglądu młodzieży,
- rozwijanie motywacji uczenia się i pracy zawodowej,
- kształtowanie i rozwijanie zainteresowań.

Osiągnięcie celów dydaktycznych jest uwarunkowane m.in. treściami kształcenia. Mają one służyć pewnej koncepcji kształcenia, a więc muszą być dobrane zgodnie z założeniami określonej teorii. Odzwierciedlają zdaniem Cz. Kupisiewicza<sup>2</sup> zarówno aktualne, jak i przyszłe przewidywane potrzeby społeczne, zawodowe i kulturalne życia kraju, a także potrzeby poszczególnych osób.

Duży wpływ na efektywność procesu kształcenia mają **metody nauczania**. W ostatnich latach eksponowane są metody nauczania zaliczane do grupy aktywizujących, pozwalające w większym stopniu rozwijać myślenie uczących się. Takiej klasyfikacji dokonał m.in. F. Szlosek<sup>3</sup> opisując szczegółowo grupę metod aktywizujących.

Z metodami nauczania wiążą się ściśle środki dydaktyczne. Są one podstawowym narzędziem pracy podnoszącym efektywność kształcenia. Nie one jednak decydują

<sup>1</sup> W. Okoń: Elementy wyższej dydaktyki szkoły. PWN, Warszawa 1973.

<sup>2</sup> Cz. Kupisiewicz: Podstawy dydaktyki ogólnej. PWN, Warszawa 1988.

<sup>3</sup> F. Szlosek: Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych. ITE, Radom 1995.

o wynikach kształcenia, jak podkreśla W. Okoń<sup>4</sup>, ale proces dydaktyczny, przebiegający w złożonych warunkach środowiska dydaktycznego. Środki dydaktyczne służą wzbogaceniu procesu dydaktycznego, zwiększając liczbę czynników działających na świadomość i wyobraźnię uczących się.

Zainteresowanie przedmiotem wykładanym w dużej mierze zależy od **zachowania wykładowcy, jego sposobu mówienia, stawiania pytań i poleceń, sposobu komunikowania się**. K. Kruszewski<sup>5</sup> stawia tezę, że „...wykładowca świadomie powinien być po trosze aktorem”. Nauczyciel nie zawsze mocno przeżywa swoje zajęcia, szczególnie gdy poruszany temat powtarza się w kolejnej grupie. W takich przypadkach, aby odpowiednio umotywić do aktywnego uczestniczenia w zajęciach, trzeba czasami wykazać się umiejętnościami aktorskimi.

**Słownictwo i styl wypowiedzi prowadzącego zajęcia** powinien być w pełni zrozumiały. Jeżeli dla słuchaczy okaże się niezbyt jasny, to przestaną śledzić tok zajęć, zaś same zajęcia będą dla nich stratą czasu. Podobnie jest ze sposobem stawiania pytań. Słuchacze muszą dobrze je zrozumieć, aby aktywnie uczestniczyć w zajęciach. Jeśli większość stawianych problemów będzie dla słuchaczy zbyt trudna i niejasna, to łatwo mogą zniechęcić się do ich rozwiązania.

**Nauczyciele akademicy aktywizują studentów** w procesie dydaktycznym za pomocą bodźców intelektualnych i emocjonalnych. Można powiedzieć, że aktywność dydaktyczna u studentów oznacza wywoływanie u nich motywacji do uczenia się, intensyfikację wysiłków, większe tempo pracy, własną inicjatywę, samodzielność. Na aktywność mają wpływ sytuacje organizacyjne, recepcyjne, zadaniowe i problemowe<sup>6</sup>.

**Nauczyciele w czasie kształcenia wykorzystują wiadomości, które nabyli studenci na zajęciach pokrewnych bądź też podczas zajęć wcześniejszych.** Wiadomości te nie występują w izolacji, ale łącznie z innymi tworzą pakiet wiadomości bądź też uzupełniają inne. Ważne jest również tworzenie kontekstu do podawanych treści.

Jedną z ważniejszych czynności współczesnego nauczyciela jest **wyzwalanie u uczniów (studentów) samodzielności** w procesie kształcenia. Samodzielność w zdobywaniu wiedzy, rozwiązywaniu problemów w istotny sposób wpływa na efektywność kształcenia. W procesie samokształcenia ważne jest postawienie celu i porównanie go z własnymi możliwościami, rozpatrzenie warunków niezbędnych do osiągnięcia celu. Kolejnym krokiem jest realizacja tych zadań oraz samokontrola i samoocena zgodności z celami. W tym procesie ważną rolę ma do spełnienia sam nauczyciel: na ile podczas zajęć udzieli wskazówek do samodzielnej pracy, a przede wszystkim czy umotywi do podjęcia kolejnych zadań.

---

<sup>4</sup> W. Okoń: Elementy ... op. cit.

<sup>5</sup> K. Kruszewski: Kształcenie w szkole wyższej. PWN, Warszawa 1982.

<sup>6</sup> B. Hydzik: Sytuacje dydaktyczne a aktywizacja studentów. PWN, Warszawa 1989.

## Wyniki obserwacji zajęć dydaktycznych

Chcąc ustalić realizację powyżej opisanych czynności nauczycieli akademickich, składających się na proces dydaktyczny, poddano je ocenie posługując się metodą obserwacji zajęć dydaktycznych. Każde zajęcia o charakterze ćwiczeń lub zajęć laboratoryjnych tworzyły tematycznie zamkniętą całość i trwały 2–3 godziny. Termin obserwacji uzgadniany był wcześniej z nauczycielami, nie byli oni jednak informowani o jej zakresie. W badaniach wzięło udział 60 młodych nauczycieli akademickich.

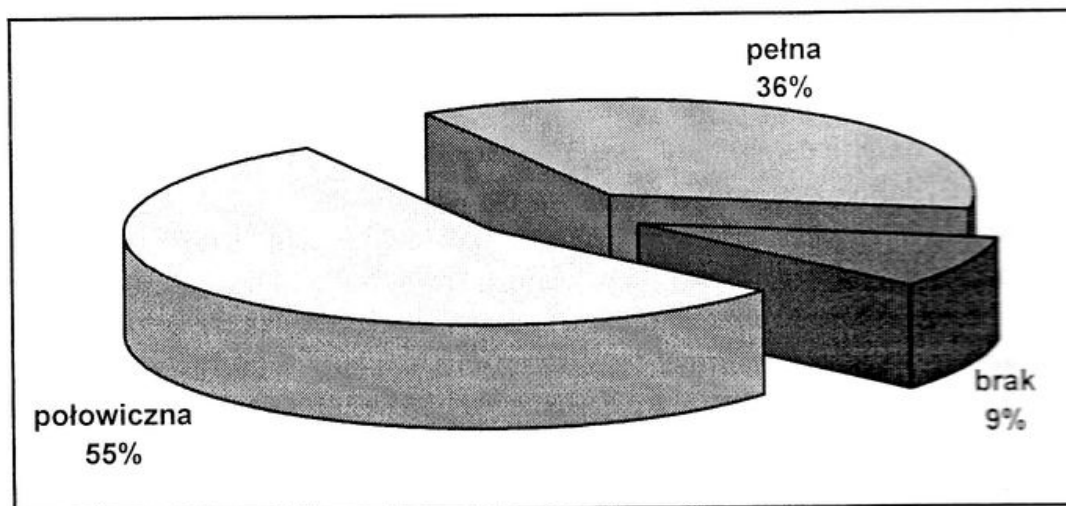
**Opisane we wstępie czynności nauczycieli akademickich, jak również opinie badanych nauczycieli oraz doświadczenia własne pozwoliły autorce wyodrębnić te czynności nauczycieli akademickich, które dobrze charakteryzują funkcję dydaktyczną nauczyciela i jednocześnie stanowią kategorie badawcze.**

W tabeli 1 zostały przedstawione wyniki obserwacji wybranych elementów funkcji dydaktycznej.

Tabela 1. Realizacja wybranych elementów funkcji dydaktycznej

Lp.	Wybrane elementy funkcji dydaktycznej	Pełna realizacja	Połowiczna realizacja	Brak realizacji
1	Realizacja celów dydaktycznych	16	40	4
2	Dobór treści nauczania	36	20	4
3	Dobór metod nauczania	12	48	–
4	Dobór środków dydaktycznych	8	36	16
5	Sposób stawiania pytań, poleceń	36	24	–
6	Słownictwo, styl wypowiedzi nauczycieli	48	12	–
7	Aktywizacja studentów podczas zajęć	12	32	16
8	Tempo zajęć	12	48	–
9	Samodyscyplina	36	24	–
10	Nawiązywanie do wiadomości z poprzednich zajęć i przedmiotów pokrewnych	20	32	8
11	Udzielanie wskazówek do samodzielnej pracy	4	44	12
	<b>RAZEM</b>	<b>240</b>	<b>360</b>	<b>60</b>

Poszczególne elementy procesu dydaktycznego są realizowane w różnym stopniu przez nauczycieli, a szczegółowa analiza została przedstawiona w powyższym rozdziale. Natomiast interesująco przedstawia się całościowy obraz realizacji funkcji dydaktycznej, co zostało również zilustrowane wykresem 1.



Wykres 1. Realizacja wybranych elementów procesu dydaktycznego

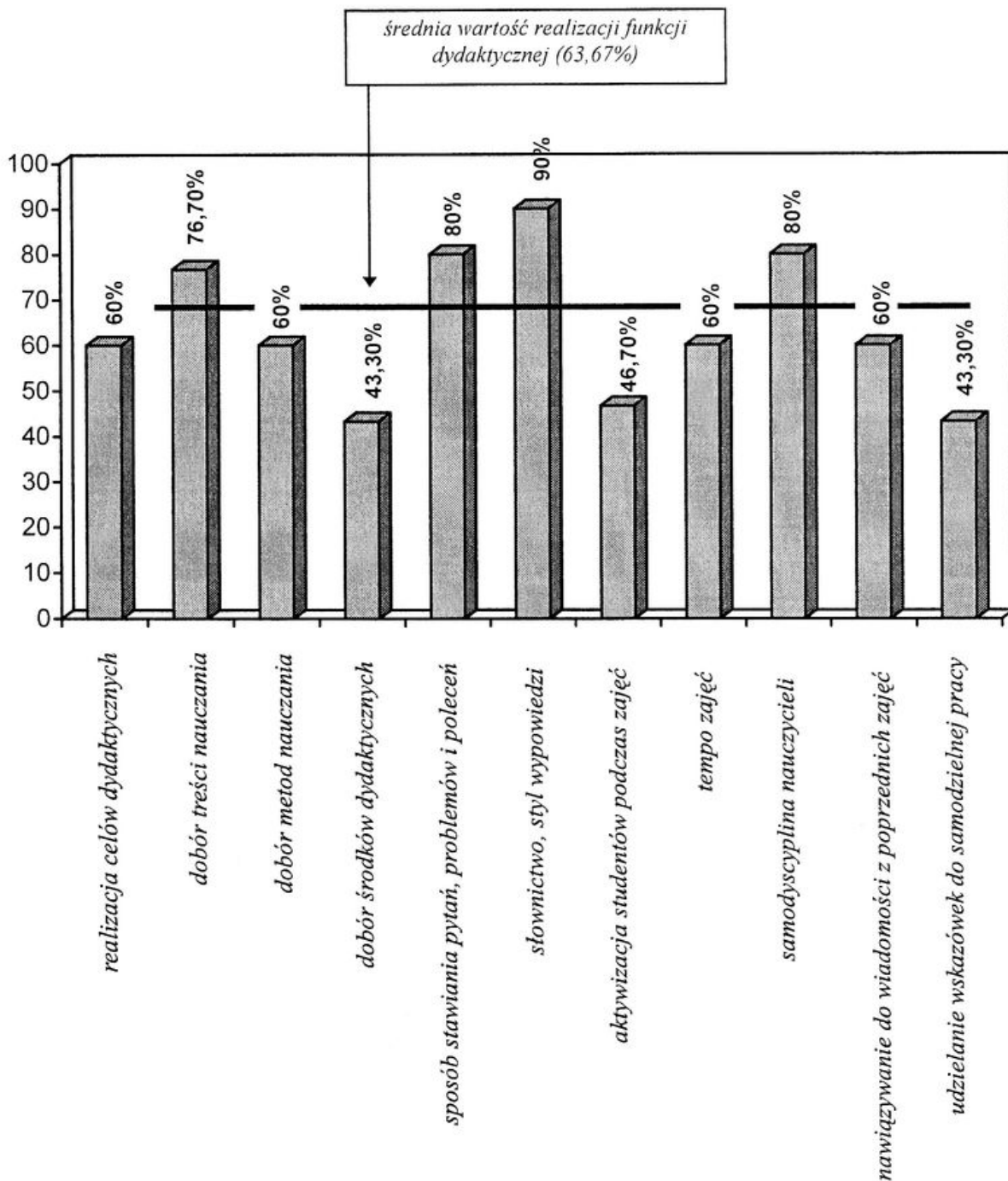
Średnia ocena tak przyjętej realizacji funkcji dydaktycznej wskazuje na połowiczne jej realizowanie. Aż u 54,5% badanych nauczycieli realizacja została oceniona połowicznie. Pełna realizacja została zaobserwowana u ponad 36% badanych. Niepokoić natomiast może 9,1% nauczycieli, którzy nie realizują wybranych elementów procesu dydaktycznego. Dość niskie wyniki realizacji funkcji dydaktycznej wskazują wyraźnie, gdzie tkwią rezerwy wzrostu procesu nauczania, w którym kierunku w pierwszej kolejności należy skierować wysiłki, aby praca nauczyciela była efektywniejsza i zbliżona do założeń. Rezerwy te są związane z elementami procesu dydaktycznego opisanego w tabeli, które uzyskały najniższe oceny podczas ich realizacji.

W przedstawionych wynikach badań zostały uwzględnione trzy stopnie realizacji:

- pełna realizacja,
- połowiczna realizacja,
- brak realizacji.

Jeśli przyjmiemy, że nauczyciel realizuje jakąś czynność w pełni, to możemy stwierdzić, iż założenia co do danej czynności pokrywają się w 100% z rzeczywistością. Analogicznie można przyjąć, że jeżeli badani realizują jakiś element połowicznie, to tylko w 50% pokrywa się on z założeniami. Przy braku realizacji można uznać, iż dana czynność bardzo odbiega od założeń. Podczas wykonywania niektórych czynności ich realizacja wyniosła czasami kilka lub kilkanaście procent. Jednak większość z nich oznacza, iż nie są realizowane wcale. W związku z powyższym przyjęto przy braku realizacji 0%.

**Uwzględniając powyższe wskaźniki podczas realizacji poszczególnych elementów składających się na funkcję dydaktyczną, a stanowiących kategorie badawcze, realizację funkcji rzeczywistej w stosunku do założonej (czyli takiej, w której założenia co do danej czynności pokrywają się w 100% z rzeczywistością) można zilustrować za pomocą wykresu 2.**



Wykres 2. Rzeczywista realizacja funkcji dydaktycznej

Średnia wartość realizacji funkcji dydaktycznej przez nauczycieli jest dość niska i wynosi około 63,3%. Taką średnią uzyskały cztery elementy procesu dydaktycznego:

- realizacja celów dydaktycznych,
- dobór metod nauczania,
- tempo zajęć,
- nawiązywanie do wiadomości z poprzednich zajęć i przedmiotów pokrewnych.

Niepokoić może kilka elementów, których realizacja przedstawia się bardzo słabo, sporo poniżej średniej wartości. I tak, nauczyciele rzadko udzielają wskazówek do samodzielnej pracy, ograniczając się do podania literatury i zagadnień do samodzielnego opracowania. Wiele wątpliwości budzi dobór środków dydaktycznych. Często, jeśli są one stosowane podczas zajęć, są słabej jakości technicznej, nieestetyczne i jednostronne. Na dość niskim poziomie została oceniona aktywizacja studentów. Badani ekspozowali własną osobę, a studenci występowali w roli biernych słuchaczy.

Powyżej średniej wartości rzeczywistej funkcji dydaktycznej, a jednocześnie najbardziej zbliżonej do stanu założonego zostały ocenione trzy elementy. Wysoką ocenę uzyskało słownictwo i styl wypowiedzi nauczycieli. Poprawność językowa jest bardzo istotnym elementem w pracy nauczycielskiej, tym bardziej może cieszyć fakt, że w niewielkim stopniu odbiega od założeń. Mocną stroną w wypełnianiu przez nauczycieli funkcji dydaktycznej jest również ich samodyscyplina. Nauczyciele rozpoczynali zajęcia punktualnie i realizowali zgodnie z założonym planem. Ostatnim elementem procesu dydaktycznego, który w niewielkim stopniu odbiega od założeń jest dobór treści kształcenia. Badani przedstawiali aktualne informacje naukowe, a treści tworzyły zwarty i spójny układ, wiązały teorię z praktyką.

Poziom realizacji funkcji dydaktycznej zmienia się istotnie w zależności od stażu pracy. Powyższe stwierdzenie potwierdza analiza statystyczna testu istotności  $\chi^2 = 40,4$  i siła związku  $r_c = 0,63$ . Tak wysoki wskaźnik wskazuje na ścisłą zależność pomiędzy ilością lat pracy nauczycieli a poziomem realizacji funkcji dydaktycznej.

Na podstawie wyników analizy statystycznej testu istotności chi-kwadrat możemy stwierdzić, że istnieje zależność pomiędzy przygotowaniem pedagogicznym a poziomem realizacji funkcji dydaktycznej ( $\chi^2 = 22,44$ ). Wysoką zależność potwierdza siła związku  $r_c = 0,54$ . Świadczy ona wyraźnie o tym, iż nauczyciele posiadający przygotowanie pedagogiczne w większości realizują tę funkcję na poziomie III.

Wyniki analizy w zakresie poziomu realizacji funkcji dydaktycznej i płci badanych świadczą o braku zależności pomiędzy wymienionymi czynnikami. Potwierdza to analiza statystyczna testu istotności  $\chi^2 = 4,99$  i siła związku  $r_c = 0,28$ . Zarówno kobiety, jak i mężczyźni realizują zajęcia dydaktyczne na wszystkich poziomach.

## Podsumowanie

Przedstawiony w artykule materiał empiryczny pozwolił na zobrazowanie następujących problemów:

- realizację funkcji dydaktycznej należy ocenić jako niewystarczającą i znacznie odbiegającą od założeń,
- ocena większości elementów poniżej średniej wartości funkcji dydaktycznej świadczy o tym, iż nad niektórymi elementami procesu nauczania nauczyciele powinni popracować, aby zwiększyć efektywność swoich zajęć,

- wysoka ocena słownictwa i stylu wypowiedzi, samodyscypliny oraz doboru treści kształcenia świadczy o dość wysokich kwalifikacjach nauczycieli w tym zakresie.

Wśród przyczyn ogólnie dość niskiej oceny realizacji funkcji dydaktycznej znacznie odbiegającej od założeń należy wymienić:

- stosowanie jednostronnych metod nauczania,
- stosowanie jednostronnych środków dydaktycznych, słabej jakości oraz brak umiejętności obsługi sprzętu technicznego,
- słaba aktywizacja studentów podczas zajęć i nadmierne eksponowanie własnej osoby przez nauczycieli,
- słabe tempo pracy spowodowane nieuzasadnionymi powrotami do zagadnień wcześniej omawianych,
- niewystarczające nawiązywanie do przedmiotów pokrewnych,
- niepełne udzielanie wskazówek do samodzielnej pracy, polegające najczęściej na podaniu literatury i zagadnień do samodzielnego opracowania.

**Henryk Bednarczyk**

Instytut Technologii Eksploatacji

Radom

## **MONOGRAFIA EWY PRZYBYLSKIEJ „SYSTEM EDUKACJI DOROSŁYCH W REPUBLICIE FEDERALNEJ NIEMIEC”**

Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych wydał znakomitą monografię dr Ewy Przybylskiej „System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec”. Recenzentami pracy są: prof. dr hab. Józef Półturzycki oraz prof. dr hab. Ernst Prokop.

Jest to wspaniale udokumentowana rozprawa o historii rozwoju edukacji dorosłych, podstawowych trendach rozwoju myśli pedagogiki dorosłych oraz programach i podstawowych podmiotach realizujących i wpływających na edukację dorosłych.

Celem pracy, według Autorki, było przedstawienie pluralistycznego systemu oświaty dorosłych w Republice Federalnej Niemiec. Monografia powstała w wyniku

obserwacji zmian zachodzących w systemie kształcenia ustawicznego w RFN, rozmów z badaczami, naukowcami, praktykami oświaty dorosłych oraz jej uczestnikami, a także analiz dokumentów polityczno-oświatowych, programów i sprawozdań, studiów literatury przedmiotu. Rozprawa liczy 544 strony, 12 rozdziałów, zakończenie, bogatą, liczącą 485 pozycji, bibliografię, 43 tabele, wykresy, 19 załączników z oddzielną bibliografią. Monograficzny charakter pracy prowadził do rozpoznania, struktury i efektywności działań, określania przyczyn niedomogów i opracowania koncepcji poprawy.

Ważnym celem poznania naukowej pracy jest przedstawienie rzetelnej, pełnej, wszechstronnej i maksymalnej wiedzy o edukacji dorosłych w RFN. Praca odkrywa prawidłowości przyczynowe, strukturalne oraz funkcjonalne zachodzące w systemie edukacji dorosłych, jednocześnie ukazuje ich istotny wpływ na życie społeczne, polityczne i gospodarcze. Istniejące zależności łączy z wyjaśnieniem genetycznym, funkcjonalnym i logicznym. Tematem wiodącym jest kształcenie ogólne. Publikacja ta koncentrując się na procesach, zjawiskach niemieckiej oświaty dorosłych, przedstawia istotne i ciekawe informacje dla polskiego czytelnika, nauczyciela i pracownika naukowego.

Z uwagi na celowość upowszechnienia wybranej metody naukowej przytaczamy za Autorką informacje o Jej próbach genetycznego i funkcjonalnego badania zależności.

Wyjaśnienie genetyczne daje obraz przemian i procesów, które zaszły bądź zachodzą w niemieckiej oświacie dorosłych na płaszczyźnie instytucjonalnej, polityczno-oświatowej oraz społecznej.

Wyjaśnienie funkcjonalne dotyczy przede wszystkim tych zależności, które zachodzą jednocześnie lub dzieli je nieznaczny dystans czasowy. Współczesna dynamika w rozwoju nieomal wszystkich dyscyplin wiedzy oraz ogromne tempo przeobrażeń społecznych, zwłaszcza związanych z rynkiem pracy, czynią zdaniem Autorki ten rodzaj wyjaśnienia szczególnie istotnym dla maksymalnie pewnego i pełnego poznania naukowego. Zatem poszczególne rozdziały tej pracy nie zostały skonstruowane według jednolitego schematu, bowiem „ilość sytuacji, związków, zależności jest nieskończona”.

Przytaczamy omówienie niektórych rozdziałów pracy.

Rozdział I – Zarys historyczny, sięga do początków edukacji dorosłych, które zdaniem Autorki, choć odległe, nie pozostają bez wpływu na obecny kształt oświaty oraz idee przyświecające pracy różnorodnych instytucji kształcenia ustawicznego. Przykładem najbardziej wymownym są uniwersytety powszechne, dla których tradycja stanowi do dziś swoiste wyzwanie i zobowiązanie. W rozdziale przedstawiono wielkie reformy oświatowe, które przyjęte zostały przez niemieckie społeczeństwo i umieszczone w wielu ustawach, rozporządzeniach w poszczególnych krajach związkowych.

W rozdziale „Podstawy prawne i finansowanie” autorka opisuje podstawy prawne, uregulowania kwestii finansowych oraz rozwiązania organizacyjne w krajach związkowych. Zagwarantowane w konstytucji prawo każdego obywatela do rozwoju osobowości wymusiło odpowiedzialność publiczną za oświatę dorosłych i kształcenie ustawiczne.



Rozdział III – „Federacja oraz kraje w systemie związkowym” zawiera charakterystykę gremiów oświatowych, które zdaniem Autorki zapisały się w historii oświaty dorosłych, a stanowiły instytucjonalny wyraz federacyjnej struktury RFN.

W rozdziale IV zatytułowanym „Instytucje badawcze” opisano działalność badawczą prowadzoną przez Instytut im Maxa Plancka, Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego i Niemiecki Instytut Oświaty Dorosłych.

Rozdział „Profesjonalizacja w oświacie dorosłych” poświęcony jest profesjonalizacji kształcenia andragogów. Autorka opisuje historię tworzenia się samodzielnych wydziałów, katedr oświaty dorosłych. Przytacza liczby, które opublikowane zostały w pracy AUE (Grupy Roboczej Akademickiej Oświaty Dorosłych) dokumentujące ośrodki, w których realizowana jest oświata dorosłych, kształcenie ustawiczne.

„Problematyka jakości kształcenia ustawicznego i poradnictwo” to kolejny rozdział poświęcony problemowi, uznawanemu za strategicznie ważne dla rozwoju i kształtu oświaty dorosłych w przyszłości, a które wywołują w RFN sporo emocji.

Referując problemy kształcenia na odległość przedstawiono Niemiecki Instytut Badań Kształcenia na Odległość, Kolegium Telewizyjne i Radiowe, Uniwersytet Korespondencyjny w Hegen oraz Studyjny Uniwersytet w Kaiserslaufen i Rostoku. Interesujące refleksje na temat Oświaty Dorosłych w uniwersytetach i szkołach wyższych przedstawiono na podstawie doświadczeń Nadrenii-Palatynatu.

Autorka przypomina i poddaje analizie „Plan strukturalny” publicznego systemu oświaty dorosłych z 1975 roku, który stanowi tło, a jednocześnie klucz do zrozumienia uwarunkowań instytucjonalnych niemieckiego systemu kształcenia ustawicznego, jako przykład konkretnego, planowego, perspektywicznego spojrzenia w przyszłość oświaty; spełnia funkcję projektu modelowego.

W rozdziale „Instytucje oświaty dorosłych” autorka opisuje organizatorów i instytucje oświaty dorosłych, podkreślając bogactwo i zróżnicowanie kształcenia ustawicznego w RFN.

Rozdział XI – „Kierunki i treści kształcenia”. Przedstawiono tu charakterystykę różnorodności treści i kierunków nauczania. Autorka podkreśla, że oferty instytucji kształcenia dorosłych nie są już kierowane do anonimowych społeczności, lecz do grup stanowiących przedmiot badań interdyscyplinarnych i andragogicznych. Przedstawiono i omówiono dane z badań, w tym: aktywność edukacyjną dorosłych w nowych krajach RFN, informacje dotyczące preferowanych instytucji w przypadku kształcenia ogólnego, gdzie najwyższą pozycję zajmują uniwersytety powszechne oraz kształcenia zawodowego z priorytetem dla pracodawców/zakładów pracy.

W refleksji „Perspektywy kształcenia ustawicznego w RFN” Autorka próbuje uzyskać odpowiedź na pytania: Jaka jest przyszłość oświaty dorosłych w Republice Federalnej Niemiec? Czy spełnią się obawy wyrażane przez wielu zatroskanych andragogów, polityków oraz przedstawicieli środków masowego przekazu?

W zakończeniu pracy zaproponowano wykorzystanie wniosków płynących z analizy niemieckiego systemu oświaty dorosłych dla kreowania, modyfikacji zjawisk i procesów społecznych doniosłych dla praktyki i kształcenia dorosłych w Polsce.

Omawiane wydawnictwo zawiera doskonałą dokumentację. Umożliwia nie tylko ogólnie, ale również w szczegółach zorientować się w systemie edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec. Mimo obszernych i wartościowych dzieł opublikowanych w Polsce w ostatnich latach, omówione dzieło ma wartości szczególne ze względu na kompetencje i całościowe omówienie problemów i zjawisk często na podstawie własnego uczestnictwa Autorki, co sprawia, że praca jest wiarygodna i wnosi wiele nowych elementów poznawczych. Monografia ukazuje się w dobrym momencie, będzie szczególnie przydatna w okresie wprowadzania reformy systemu oświaty w Polsce. Jesteśmy przekonani, że monografia Pani Ewy Przybylskiej skłoni do refleksji polityków i pedagogów.

**Witold Nowakowski**  
Akademia Rolnicza, Poznań

## **ZAWODOWA EDUKACJA ROLNICZA W UKŁADZIE DYSONANSU REALIÓW I OCZEKIWAŃ**

Polska jest w przededniu łączenia się z krajami już stowarzyszonymi w Unii Europejskiej w momencie, kiedy skutek ewolucyjnych zmian zapoczątkowanych w 1989 r. przemiany społeczne i gospodarcze nabierają znacznego tempa. Konieczność tych zmian jest nieunikniona, a wymagają one znaczących przekształceń w różnych obszarach życia gospodarczego, społecznego, kulturalnego itp. Rodzi to konieczność przygotowania kadr, które zmiany te będą kontynuowały, a następnie kierowały różnymi dziedzinami gospodarki i życia społecznego już w nowych warunkach.

Wraz z restrukturyzacją gospodarki i jej poszczególnych sektorów, a może nawet z pewnym wyprzedzeniem trzeba restrukturyzować szkolnictwo zawodowe, także rolnicze, aby właśnie z wyprzedzeniem przygotowywało pracowników. Niezależnie od tego, że w systemach dualnych na Zachodzie kształcenie odbywa się w stosunkowo wąskich zawodach, w naszych warunkach prawdopodobniejsze jest zapotrzebowanie

na szersze wykształcenie i kwalifikacje, zapewniające większą mobilność i adaptację do zmian, jakie niewątpliwie będą występować na rynku pracy.

Odmienne niż dotychczas oczekiwania stawiane absolwentom różnych kierunków kształcenia stawiają nowe zadania przed szkołami rolniczymi, będącymi częścią składową systemu oświatowego, jak i jednostkami organizacyjnymi funkcjonującymi w określonym środowisku. Stwarzanie sytuacji, warunków do kształtowania postaw odpowiadających zapotrzebowaniu gospodarki wolnorynkowej i społeczeństwa obywatelskiego, będzie prawdopodobnie najistotniejszym dla wykształcenia kadr pracowniczych. Gotowość do poddawania się systematycznej ocenie, w wyniku której mogą nastąpić awanse pionowe i poziome, propozycje dalszego kształcenia lub zmiany pracy, jest niezbędna w dynamicznej gospodarce światowej. Swobodny przepływ siły roboczej na terenie wspólnot europejskich, powstawanie jednego rynku pracy również w rolnictwie, ale szczególnie w sferze usług dla rolnictwa, wymaga jeżeli nie ujednoczenia, to przynajmniej zbliżenia wartości dyplomów i świadectw jako jednego z dowodów świadczących o poziomie kwalifikacji pracowniczych. O jakości produkcji bowiem, podobnie jak i usług, obok techniki i technologii decydują ludzie, ich kwalifikacje zawodowe i społeczno-moralne.

Owe potrzeby edukacyjne rolnictwa i szerzej – środowiska wiejskiego wyznaczają też nowe funkcje szkołom i placówkom oświaty pozaszkolnej. Powinny one zapewnić:

- pionowy rozwój w zawodzie (od orientacji zawodowej do mistrzostwa w zawodzie i tytułów naukowych),
- rozwój w poziomie – polegający na rozszerzaniu wiedzy z różnych dziedzin gospodarki, nauki i kultury, w tym wiedzy i umiejętności umożliwiających zmianę wykonywanej dotąd pracy,
- rozwój w głąb – prowadzący do kształtowania bogatej osobowości człowieka o dynamicznym i twórczym stosunku do życia i kultury.

Należy przewidywać daleko idące zmiany w funkcjach szkoły. Przechodzenie od jednorodności do wielofunkcyjności, a więc szkoła jako swoisty ośrodek kształcenia i doskonalenia oraz miejsce zdobywania innych lub dodatkowych kwalifikacji, w związku z nieprzydatnością zdobytych wcześniej. W związku z powyższym, nauczyciele i cały personel administracyjny będą musieli bardzo elastycznie reagować na kierunki i formy kształcenia, na pracę z zespołami i indywidualną, z młodzieżą i dorosłymi.

Zagadnienia wykształcenia i kwalifikacji zawodowych mogą być rozpatrywane w wielu aspektach. Rozważane jest także pytanie: czy dominować mają kwalifikacje zawodowe czy też obywatelskie? Chodzi bowiem o człowieka „pełnego”, świadomego wymagań mu stawianych, otwartego na dalsze przyswajanie wiedzy, do kształcenia ustawicznego. W krajach o wysokim poziomie gospodarki mniejszą wagę przywiązuje się do posiadania kompetencji zawodowych, które muszą być ciągle aktualizowane w latach pracy zawodowej, większą natomiast do rozwoju osobowości, predyspozycji osobowościowych, zdolności do ustawicznego kształcenia się, ale także do racjonalnych reakcji w sytuacjach niepewności, dynamicznych zachowań itp.

Dostosowywanie się polskiego szkolnictwa rolniczego do standardów Europy Zachodniej trwać będzie wiele lat. Już dzisiaj jednak obserwuje się zmiany, które dostosowują to szkolnictwo jak i cały system oświatowy do nowych warunków. Część tych zmian wymuszana jest co prawda rygorami gospodarki wolnorynkowej, ale nie brak w nich elementów zbliżających nasze szkolnictwo do szkolnictwa zachodniego.

Lata dzielące nas od początku przemian ustrojowych zaowocowały zmianą struktury szkolnictwa rolniczego. Zmianie uległa liczba i sieć szkół rolniczych (specjalistycznych), kierunki i formy kształcenia. Istotne zmiany obserwuje się w planach i programach nauczania szkół.

Badania nad siecią szkół rolniczych i zmianami, jakie nastąpiły zarówno w liczbie szkół, jak i w kierunkach kształcenia, prowadzone były przez autora w II połowie 1996 r. Przedstawione poniżej wyniki stanowią fragment szerszych badań i dotyczą dwóch okresów: roku szkolnego 1991/92 i 1996/97, wyłącznie w odniesieniu do szkół podległych ministrowi rolnictwa i gospodarki żywnościowej. Porównując wyniki badań tych dwóch lat szkolnych można stwierdzić, że zmiany, jakie w tym czasie nastąpiły, są większe niż w całym poprzednim ćwierćwieczu, szczególnie w zakresie kierunków kształcenia i specjalności. Jak wspomniano wcześniej, zmiany te nastąpiły przede wszystkim za przyczyną zmian w gospodarce, a szczególnie zmian w strukturze własności gospodarstw rolnych oraz ekonomicznych uwarunkowań produkcji. Ciągłe duże zapotrzebowanie na kwalifikowane kadry w większości dotychczasowych zawodów oraz w zawodach dotąd nie występujących, spowodowały na szczęście tylko niewielkie zmniejszenie ogólnej liczby szkół – z 2354 w roku szkolnym 1991/92 do 2312 w roku 1996/97. Istotne zmiany dokonały się natomiast (i nadal przebiegają) w kierunkach kształcenia. Obserwuje się powstawanie szkół o kierunkach dotąd nie istniejących oraz duże zmiany w programach nauczania, przez dostosowywanie ich do aktualnych potrzeb. I chociaż nazwy szkół i kierunków, w których kształcą się młodzież i dorośli nie uległy zmianom, to zmiany w treściach kształcenia są duże. Ma to bezpośredni wpływ na przydatność zawodową absolwentów tych szkół. Zgodnie z aktualnymi potrzebami prowadzone jest m.in. kształcenie „szerokoprofilowe”, dające dobre podstawy do dalszej nauki lub sprawnego przekwalifikowania się. Na obecnym etapie rozwoju naszej gospodarki, także rolnictwa, wydaje się to być założeniem słusznym.

Zmiany zaobserwowane w ostatnich latach w szkolnictwie rolniczym mają tendencję narastającą, a co najważniejsze – inicjowane są w dużej części przez środowiska nauczycielskie poszczególnych szkół (zespołów szkół). Coraz więcej szkół opracowuje autorskie programy nauczania, które umożliwiają dostosowania kształcenia do lokalnych potrzeb i uwzględniają różnorodne uwarunkowania kształcenia – zwłaszcza kształcenia praktycznego. Próby unowocześnienia kształcenia rolniczego podjęto też w latach osiemdziesiątych wraz z wprowadzeniem do szkół zawodów szerokoprofilowych. Wprowadzając kształcenie szerokoprofilowe zmniejszono liczbę zawodów szkolnych i przedmiotów nauczania przy jednoczesnym rozszerzeniu profilu kształcenia. Dokonano tego łącząc materiał nauczania z kilku dyscyplin w jeden przedmiot zblokowany, strukturyzując go i modernizując. W ten sposób powstały nowe przed-

mioty nauczania, jak np.: podstawy produkcji roślinnej, technologia produkcji roślinnej, podstawy produkcji zwierzęcej i technologia produkcji zwierzęcej. Takie ujęcie pozwala lepiej wykorzystać wiedzę przyrodniczą, techniczną, technologiczną i ekonomiczną przy rozwiązywaniu problemów praktycznych oraz wprowadzać różne przedmioty specjalizujące w ostatnich fazach kształcenia.

Pomimo ogromnego i niezaprzeczalnego dorobku szkolnictwa rolniczego ciągle nie spełnia ono w pełni oczekiwań społeczności wiejskiej. Jak wiele dziedzin życia, w tym cała polska oświata, przeżywa ono ogromny kryzys ekonomiczny, wywierający znaczący wpływ na poziom wyposażenia szkół w materiały i środki dydaktyczne, a tym samym na poziom i jakość kształcenia. Kształcenie zawodowe – zarówno teoretyczne, jak i praktyczne – będące podstawą nabywania kwalifikacji zawodowych, często nie nadąża za potrzebami zmieniającego się rolnictwa. Brak wystarczającej bazy do kształcenia praktycznego tak pod względem ilościowym, jak i jakościowym, nie zapewnia nabywania wszystkich koniecznych w tym zawodzie umiejętności i nawyków. Ostatnie lata wskazują jednak na pewną pozytywną tendencję włączania się – zwłaszcza większych gospodarstw rolnych i zakładów (przetwórczych, usługowych, handlowych itp.) w procesy kształcenia młodzieży, tworząc warunki do odbywania cotygodniowych zajęć praktycznych i praktyk zawodowych.

Rozważania i teoretyczne przygotowanie reform oświatowych wiążą się niewątpliwie z panującą organizacją społeczeństwa, które wyznacza zakresy oczekiwań wobec oświaty i pożądane kierunki zmian. Wprowadzane zmiany powinny uwzględniać ważne dla skutków, a nawet powodzenia reformy czynniki często niewystarczająco doceniane, szczególnie w fazie realizacji reformy. Jednym z nich jest przybliżenie edukacji do potrzeb społecznych i indywidualnych, a więc do potrzeb rzeczywistego życia. Wiąże się to z rezygnacją z przekazu treści encyklopedycznych na rzecz przygotowania młodzieży do samodzielnego i rozumnego korzystania z różnych źródeł wiedzy, pomocy w jej selekcji i wartościowaniu. Dzisiaj źródła najnowszej wiedzy znajdują się poza szkołą i ma ona małe szanse, aby sprostać konkurencyjności tych źródeł. Ważnym celem jest też doprowadzenie do sytuacji rzeczywiście podmiotowego a nie przedmiotowego traktowania uczniów, uczynienia nauki szkolnej interesującą i przyjemną. Czynnikiem niezmiernie ważnym jest faktyczne uspołecznienie oświaty, rozumiane jako zwiększenie kompetencji, ale i obowiązków społeczeństwa wobec edukacji. Konieczny jest wybór kierunku edukacji adekwatnie do wyboru kierunku rozwoju kraju, z zachowaniem mechanizmów regulacji systemu oświaty, jego elastyczności i podatności na zmiany.

Nierzadko reformy wzorowane są na rozwiązaniach sprawdzonych w zagranicznych systemach oświatowych. Teoretycy reform uważają, że wzory pochodzące ze wschodu czy zachodu przyniosą poprawę w naszym, polskim systemie oświatowym. Zapominają przy tym, że systemy i modele edukacji kształtowane są dla określonych warunków, a przenoszenie ich w inne nie daje oczekiwanych rezultatów. Nie wydaje się więc słuszne i uzasadnione wprowadzanie w naszym szkolnictwie rolniczym doświadczeń niemieckich, francuskich czy holenderskich, bez przeprowadzenia sumien-

nego rachunku „zysków i strat”. Systemy oświatowe, gospodarcze czy ekonomiczne przeniesione z państw zamożnych do ubogich, nie spełniają bowiem nigdy pokładanych w nich nadziei. Nasz system oświatowy w części odnoszącej się do szkolnictwa rolniczego, ale także pozaszkolnej oświaty rolniczej, musi uwzględniać realia społeczne i gospodarcze kraju. Oświata polska, w tym oświata rolnicza, przyczyniła się do realizacji wielu dążeń indywidualnych i społecznych. Nie sposób negować przecież znaczenia np. upowszechnienia oświaty, wydłużenia okresu kształcenia, budowania szerokich podstaw kształcenia ogólnego itp. Ale niemal zawsze nadzieje spełniają się tylko częściowo. Jest więc czas, choć jest go niewiele, aby kolejne nadzieje związane z reformowaniem polskiego szkolnictwa rolniczego nie były tylko złudzeniami, sztucznie kształtowanymi projektami w interesie „demokracji pieniądza”.

## **Bibliografia**

1. Denek K.: Wartości i cele edukacji szkolnej. Poznań 1994.
2. Gołębiowski B.: Agrarna i obywatelska edukacja dorosłych na wsi a strategia dla Polski. Warszawa 1995.
3. Kaczor S.: Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian. Radom 1993.
4. Krosny J.: Potrzeby i stan kształcenia ustawicznego w Polsce. Oświata Rolnicza, Brwinów 1995.
5. Lewowicki T.: Przemiany oświatowe. Warszawa 1995.
6. Lewowicki T. (red.): Szkoła i pedagogika w okresie przemian. Warszawa 1995.
7. Materiały Głównego Urzędu Statystycznego, wyniki spisu rolnego z 1996 r.
8. Strykowski W. (red.): Media a edukacja. Poznań 1997.
9. Wawryniuk S. (red.): Nauczyciele szkół rolniczych okresu zmiany ustrojowej. Poznań 1993.
10. Wiatrowski Z.: Nauczyciel szkoły zawodowej. Dawniej – dziś – jutro. Bydgoszcz 1990.
11. Wieczorek T., Wołoszyn J.: Procesy dostosowawcze szkolnictwa rolniczego do wymogów gospodarki rynkowej, w: „Modernizacja kształcenia zawodowego w szkołach rolniczych”, Poznań 1997.
12. Woroniecki Z.: Wykształcenie a przydatność zawodowa nauczycieli. Warszawa 1991.

# Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

*Dorota Koprowska*  
*Instytut Technologii Eksploatacji,*  
*Radom*

## **Firmy edukacyjne<sup>1</sup>**

Spośród wielu przemian dokonujących się obecnie w Polsce wiele jest tych, które zmieniają obraz teraźniejszej edukacji. Wzrasta ogólne przekonanie i świadomość o potrzebie uczenia się osób dorosłych, czynnych zawodowych, planujących swoje kariery. Wiele jest osób prywatnych, przedstawicieli przedsiębiorców, firm poszukujących informacji o rynku usług edukacyjnych, doradczych, które odpowiedzą na potrzeby rynku pracy. Wiele jest jednostek edukacyjnych, które działają na wolnym rynku w zakresie edukacji dorosłych. Według opracowań statystycznych GUS w roku szkolnym 1996/1997 istniało 1800 placówek kształcenia i doskonalenia w formach pozaszkolnych, które zorganizowały 59 376 kursów. W tym samym roku

szkolnym 1996/1997 ilość słuchaczy wyniosła 1 228 693. Obserwujemy więc coraz szybszy rozwój rynku usług edukacyjnych i to zarówno pod względem ilościowym, jak też oferowanych tematów, dostosowanych do potrzeb zmieniającej się rzeczywistości, metod, narzędzi pracy, kwalifikacji trenerów. Poza jednostkami z tradycjami, które działają na rynku od wielu lat, prowadzeniem działalności oświatowej zajmują się różnego typu spółki (z o.o., cywilne, akcyjne), organizacje społeczne, stowarzyszenia, a także, w coraz większym stopniu, osoby fizyczne. Wszyscy próbują zaistnieć na rynku usług.

Brak pełnych informacji na temat możliwości szkoleniowych w Polsce powoduje, że w prasie codziennej jak też w specjalnie wydawanych biuletynach znajdujemy różne rankingi, raporty z badań rynku usług edukacyjnych. Ostatnio trzeci już z kolei raport prezentowany był w „Rzeczpospolitej”. Podobny raport opublikowany został przez POIG AG wspólnie z Biurem Koordynacji Kształcenia Kadr oraz miesięcznikiem PERSONEL.

Z raportów tych wynika, że zmianie uległy aspekty organizacyjne instytucji, jak np.: marketing, usługi w zakresie porad, sposoby zarządzania, prognozowanie sytuacji, potrzeb. W porównaniu

<sup>1</sup> W artykule zostały wykorzystane dane z „Rynku usług edukacyjnych” przygotowanego przez POIG AG i BKKK oraz „Raportu o szkoleniach” zamieszczonego w „Rzeczpospolitej” z 10.03.1999 r.

z pierwszym i drugim raportem opublikowanym w „Rzeczpospolitej” w 1998 roku, liczba firm chętnych opublikować dane na swój temat zmieniła się z 61 (pierwszy raport), 84 (w drugim) do 128 jednostek w ostatnim. Może uznały one taką formę za promocję? W obydwóch raportach widać, jak bardzo zróżnicowany jest rynek usług edukacyjnych. Wiele jest firm mało znanych do tej pory w Polsce, firm konsultingowych, zachodnich, prywatnych. Firmy znane, z wieloletnimi tradycjami, podobnie jak uczelnie, stanowią niewielki procent na tej liście. Nie ma na liście prawie w ogóle firm, których w rzeczywistości jest wiele, istnieją i działają dość prężnie, a mianowicie specjalizujących się w nauczaniu języków obcych.

Przeglądając ranking znajdujemy tu zarówno firmy duże zatrudniające po kilkaset osób (ZDZ w Warszawie: 403 pracowników, 155 trenerów, 120 programów), jak też takie, gdzie wykazano 2 pracowników, 5 programów. Co do lokalizacji to większość firm działa w Warszawie. Raport zawiera również takie dane, jak najważniejsze programy, koszt szkoleń, najwięksi klienci, obroty w 1998 roku. Propozycja programowa podobnie jak zatrudnienie różnicuje firmy.

Nieco inaczej wygląda drugi z przytoczonych raportów. Tam wśród rankingu 172 firm znajdują się nie tylko firmy nowe, ale również te znane od lat z organizowania edukacji dorosłych, jak uczelnie, instytuty naukowe, szkoły zawodowe.

Analizując prezentowaną tematykę najważniejszych programów widać, że firmy, szczególnie te mniejsze, realizują przede wszystkim to, co w obecnym cza-

się zapewnia dużą liczbę słuchaczy, a więc tematy „modne”. Duży procent stanowią też propozycje studiów podyplomowych dla menedżerów, zagadnienia bankowości, finansów. Są wśród firm takie, w których zauważyć można wyraźną specjalizację. Działają one jednak w mniejszych miastach. Przeważającą ilość stanowią oferty z dziedziny informatyki, sprzedaży, marketingu, promocji. Wśród firm znajdujących się na liście niewiele jest takich, które oferują szkolenia doskonalące w zawodzie dla inżynierów, techników, np. w zakresie nowych technologii.

W porównaniu z poprzednimi raportami wiele firm do swojej oferty programowej włączyła te tematy, które wynikają z wprowadzanych zmian i reform w Polsce. Dużo jest więc propozycji w zakresie ubezpieczeń, zamówień publicznych, zarządzania przez jakość – TQM, normy ISO. Te ostatnie oferowane są przede wszystkim przez wchodzące na polski rynek firmy certyfikujące. Zaanżelowanie w rynek usług edukacyjnych jest więc duże. Niepokojące jest jednak to, że przy dużej konkurencyjności ceny szkoleń nie tylko nie zmieniają się, ale w porównaniu z poprzednimi latami w dalszym ciągu rosną.

Klientami wymienianymi przez jednostki edukacyjne jako najważniejsi i najwięksi najczęściej są banki, duże spółki z kapitałem obcym, międzynarodowe firmy działające na polskim rynku. Wiele jednostek wymienia te same firmy jako swoich klientów.

Oferta szkoleń jest dziś bardzo szeroka. Nie ma problemu ze znalezieniem firmy, gdy kierujemy się tylko tematyką. Znacznie trudniej jest wybrać firmę, gdy



chcemy mieć zagwarantowaną odpowiednią jakość, efektywność szkolenia taką, która spełni oczekiwania jakościowe. Istnieje ryzyko, że zainwestujemy w coś, z czego nie będziemy zadowoleni. Trudno jest zdecydować się na jedną firmę, gdyż przeważnie realizuje wąską tematykę, nie potrafi poza swoją dziedziną rozwijać się, odpowiadać na zmieniające się potrzeby klienta.

Warto w tym miejscu przytoczyć dane innych raportów. W „Rzeczpospolitej” opublikowano artykuł Pawła Kuczyńskiego – raport z badań TOP 500 „Gazety Bankowej”, gdzie przedstawione zostały wybrane zagadnienia związane z rynkiem usług edukacyjnych z perspektywy klienta. Podobne badania prowadziliśmy w Ośrodku Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu. Wyniki, jakie uzyskaliśmy, są spójne z tymi prezentowanymi w artykule. Zadaliśmy w ankietach podobne, interesujące nas pytania, dotyczące np. kryteriów wyboru jednostek, form współpracy, tematyki, potrzeb.

Ankietowane przez Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr 36 przedsiębiorstw posiadało certyfikowane systemy zapewnienia jakości, procedury szkoleń. W 1997 roku zorganizowały 3041, zaś w 1998 roku 2509 kursów. Ogółem różnego typu kursy w 1997 roku ukończyły w przypadku ankietowanych przedsiębiorstw 22 292 osoby, a w 1998 roku 20 736 osób. Przedsiębiorstwa korzystały przy organizacji szkoleń z usług wielu firm, w zależności od potrzeb. W opinii przedsiębiorców większą szansę na współpracę mają te firmy, które są znane, mają uznaną renomę, stałych trenerów,

wykładowców praktyków, preferujące jako formę przekazywania wiedzy i umiejętności warsztaty, treningi. Ważne dla pracodawców jest również to, że coraz częściej jednostki edukacyjne są gotowe realizować szkolenia w tematach zamawianych, wspólnie z zamawiającym pracują nad programem uwzględniając specyfikę firmy, diagnozę stanu faktycznego, organizują szkolenia wewnętrzne. Tę pozytywną cechę zauważają jednak tylko przedstawiciele firm dużych i średnich. Małe firmy pozostawione często same sobie podobne cechy wymieniają jako mankament oferowanych usług edukacyjnych.

Coraz częściej słyszymy o wprowadzaniu w przedsiębiorstwach systemów jakości, mierzeniu jakości. Wdrażane w przemyśle systemy zapewnienia jakości produkcji i usług, wymuszają przygotowanie pracowników kompetentnych do prac w tych systemach. Budowane zgodnie z procedurami Systemu Zapewnienia Jakości plany szkoleń wymagają od firmy zbudowania listy poddostawców usług edukacyjnych. Trudno budować taką listę z małych, wąsko wyspecjalizowanych firm edukacyjnych. Działa na rynku usług edukacyjnych Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych powołana w celu konsolidacji działań edukacyjnych, wyznaczania wspólnych celów, określania kolejności i sposobów realizacji ważnych dla edukacji spraw. Kartę utworzyły: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych, Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej, Związek Zakładów Doskonalenia Zawo-

dowego, Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE, Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego. Karta jest otwarta dla wszystkich, przystąpienie do karty jest dobrowolne. Przed kilkoma miesiącami podjęto inicjatywę powołania organizacji o nazwie Polska Izba Firm Szkoleniowych, która będzie członkiem Krajowej Izby Gospodarczej, organizacją samorządową, reprezentującą środowisko firm szkoleniowych. Przyszłość więc mają duże jednostki edukacyjne, elastycznie reagujące na potrzeby swoich klientów, posiadające nowoczesną bazę lokalową, dydaktyczną, proponujące i realizujące usługi z różnych dziedzin, specjalizacji, tematyki, umiejące szybko dostosować swoje programy do specyfiki przedsiębiorstwa, aktualizując je jednocześnie, wprowadzając aktywizujące metody nauczania, stawiające na praktykę i praktyczne zdobywanie wiedzy i umiejętności. Wiele jednostek podejmuje decyzję o wspólnych działaniach edukacyjnych.

*Kazimiera Atamańczuk*

*Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Olsztynie*

## **Czas jako kategoria organizacyjna, ekonomiczna i moralna w opinii studentów studiów zaocznych<sup>1</sup>**

*„Czynnikiem istotnym dla utrzymania własnej tożsamości jest poczucie ciągłości czasu”*

*A. Kepiński*

Wzrastająca rola edukacji w rozwoju społecznym i kulturalnym skłania do przemyśleń nie tylko na temat jej potencjalnych nośników, ale również do rozważań dotyczących znaczenia czasu związanego z jej przyswajaniem. Problematyka edukacyjna – jak dowodzą obserwacje – rzutuje na konkretne wybory jednostek ludzkich i ich praktyczne rozstrzygnięcia.

Szeroki horyzont współczesnych wyzwań sugeruje uwzględnienie wielu aspektów kształtujących tożsamość człowieka; wśród nich właśnie racjonalnego gospodarowania budżetem czasu. Tego wymaga edukacja pojmowana jako rodzaj wprowadzania człowieka do integracji ze światem.

Szczególnej aktualności nabiera również w kontekście tego stwierdzenia

<sup>1</sup> Badania przeprowadzono w grupie 300 studentach WSP w Olsztynie w okresie 1997–1998 r.

znana już propozycja edukacyjna sformułowana w haśle: „rozumieć świat, kierować sobą”. Jego istota opiera się na rozumieniu procesów zachodzących w społeczeństwie i w świecie, a także na rozumieniu wartości intelektualnych ułatwiających prowadzenie dialogu z innymi ludźmi.

Życie nie daje czasu na próbę – głosi znana maksyma.

Większość spośród studiujących w systemie zaocznym wydaje się rozumieć sens tego powiedzenia i dawać temu wyraz w praktycznym działaniu, np. „Czas, jakim dysponuję, jest dla mnie ważnym elementem rzeczywistości, że zmusza mnie do oszczędnego nim gospodarowania. Czas poświęcam na pracę zawodową, działalność społeczną, samokształcenie, życie rodzinne i okazjonalnie na rozrywkę i kulturę”. Umiejętność organizowania własnego czasu uważana jest za pierwszy krok do kierowania sobą. Wiąże się z tym kwestia planowania czasu bieżącego, dającego asumpt do kształtowania indywidualnego projektu życiowego. W budżecie czasu własnego – rzecz zrozumiała – studiujący największą jego część poświęca pracy zawodowej.

Praca stanowi podstawowe źródło utrzymania i jednocześnie dzięki osiąganym zarobkom umożliwia opłatę czesnego za studia. Charakterystyczne na ten temat wypowiedzi podkreślają straty czasu wynikające ze złej organizacji pracy. Na przykład „Pracuję w pełnym wymiarze czasu pracy, osiem godzin przez pięć dni w tygodniu plus jedna sobota robocza w miesiącu. Jest to zatrudnienie w dość niekorzystnym przedziale czasowym od 9–17 godz. Dodat-

kowo pracuję na podstawie umowy-zlecenia. Niekiedy dochodzi do kolizji czasowych przy wykonywaniu obowiązków zleconych przez obu pracodawców. Jest to jednak typowy problem pracobiorcy, który nie może dowolnie gospodarować czasem i jest uzależniony od decyzji zwierzchników”. „Wcześniej dużo czasu musiałem poświęcać na dojazdy autobusem do pracy. Chęć zmniejszenia tego rodzaju strat czasu zmobilizowała mnie do zakupu samochodu. Dzięki temu zyskałem łącznie 25–30 minut czasu dla siebie”.

W wypowiedziach respondentów przewijają się stwierdzenia o stratach czasu z tzw. przyczyn społecznych i organizacyjnych, a więc:

- niesprawny tabor komunikacyjny powodujący opóźnienia w dojazdach do celu przeznaczenia,
- uliczne korki,
- niesprawna aparatura opóźniająca realizację zadania na stanowisku pracy,
- niewłaściwie planowany roboczo-dzień, obejmujący niekorzystny układ godzin itp.

Kolejne miejsce w strukturze budżetu czasu zajmują problemy rodzinne. Sprowadzają się one zwłaszcza w przypadku kobiet do prowadzenia gospodarstwa domowego, opieki nad dziećmi itp. U większości studiujących obowiązki te są traktowane pierwszorzędnie i limitują czas na inne potrzeby, zwłaszcza samokształcenie. Budżet czasu przeznaczony na samokształcenie dotyczy przede wszystkim kontynuowanych studiów. Wiąże się z tym okresowe zjazdy sobotnio-niedzielne, nauka poszczególnych przedmiotów, pisanie prac kontrolnych itp. Ponadto czas przeznaczony na edu-

kację obejmuje również kształcenie językowe. Najmniej czasu natomiast pochłania studiowanie literatury o charakterze rekreacyjnym i czytanie czasopism. Charakterystycznym zachowaniem studiujących jest późna pora wieczorna przeznaczona na naukę zwykle w godz. 21<sup>30</sup>–22<sup>00</sup> do 2<sup>00</sup> w nocy i dłużej. Jest to niezbyt sprzyjający czas na percepcję, zwłaszcza trudnych treści kształcenia. Wysiłek wnoszony do realizacji programu studiów traktowany jest ogólnie jako inwestycja we własną przyszłość. W hierarchii wykorzystania jednostkowego czasu dalsze miejsce zajmuje rozrywka kulturalna i rekreacja. Uzasadnia to notorycznie odczuwany brak czasu. Potrzeby kulturowe dominują w wypowiedziach, spotkaniach towarzyskich kobiet i obejmują: telewizję, kino, czasopisma, książki, występy estradowe, rzadziej teatr, koncerty, wystawy plastyczne. Respondenci – mężczyźni wybierają raczej sport i rekreację – mecze sportowe, pływanie, brydża towarzyskiego itp.

Przy wyborze kultury jako dominującej potrzeby podawane są następujące uzasadnienia:

- „poznaję literaturę, teatr, film i słuchowiska, ponieważ mnie wzbogacają duchowo i intelektualnie”,
- „dzięki kulturze zgłębiam swą wiedzę o innych ludziach”,
- „poznaję wybitnych twórców kultury z wielu dziedzin”,
- „przyswajam sobie wiedzę o ośrodkach kulturotwórczych”.

Sport i rekreacja w planie czasu (przede wszystkim mężczyźni) są traktowane jako antidotum na codzienne stresy, spięcia, które poprzez fizyczny wysi-

łek rozładowuje się, niwelując emocjonalność. W przeciwieństwie do tego „kultura duchowa” uwrażliwia, kształci wyobraźnię „wzbogaca marzenia”.

Około 25% respondentów przyznaje się jedynie do sporadycznego, okazjonalnego korzystania z dóbr kultury, tłumacząc ten fakt ustawicznym deficytem w budżecie czasu. Ponad rekreację sportową i kulturalną przenoszą udział w życiu rodzinnym i samokształcenie, uważając je za strategiczne cele życiowe. Znaczna część respondentów uznaje jednak edukację kulturalną za szansę na rozwój indywidualny i zamierza poświęcić jej więcej czasu po ukończeniu studiów. Niewielki odsetek wyraża również przekonanie, że jest to czas bezpowrotnie stracony, którego nie da się w przyszłości nadrobić. Owe straty kulturowe odnosi do atmosfery zmian, które to na etapie gorączkowych przemian społecznych dynamizują takie życie jednostkowe, uwikłane w proces ekonomicznych przeobrażeń. To właśnie stanowi kontekst rozważań nad pozostałymi elementami w hierarchii budżetów czasów osób studiujących zaocznie. W opinii respondentów należy do nich czas, który pochłania rozwiązywanie sytuacji nieplanowane i nieoczekiwane. Zaliczany jest on do strat zwykle trudnych do oszacowania. Typowe straty tego rodzaju wynikają z przyczyn instrumentalnych – niesprawność zarządzania, zła organizacja czasu pracy, a także zajęć dydaktycznych dla studiujących:

- indywidualnych: opieszałość w realizacji zadań, niekonsekwencja w działaniu, zmęczenie, słaba kondycja psychofizyczna i inne,

- losowych – nieprzewidziane przypadki w środowisku rodzinnym: choroby, narodziny dziecka, śmierć,
- bliskich – odwiedziny rodziny, wizyty znajomych itp.,
- inne – wynikające z nieumiejętnego planowania codziennych zajęć nieru- tynowych, z niemożliwości
- skoordynowania czasu pracy współ- małżonka itp.

Wśród respondentów panuje prze- konanie, że w nawale obowiązków wyni- kających z konieczności godzenia życia zawodowego i rodzinnego ze studiami – „kurczy się” czas i przestrzeń. W zwią- zku z tym studiującym wyraźnie brakuje czasu na w miarę pełną samorealizację kulturalną i rekreację. Brak czasu w ich przeświadczeniu rzutuje niekiedy na pesymistyczne nastawienie do postępują- cych zmian cywilizacyjnych. Zdarza im się często zachowywać konserwatywnie w sytuacjach, kiedy słabo znają „nowe”, więc częściej opowiadają się za starym. Przyznają jednakże, iż wdrażanie do analizy własnego budżetu czasu kształ- tuje w nich poczucie odpowiedzialności za czas im dany, a także czas innych. Wobec innych postępują coraz częściej tak, aby ich i siebie nie narażać na straty czasu. Mają świadomość wartości eko- nomicznych czasu, dlatego w wyznaczo- nym czasie, niekiedy wcześniej (w sys- temie indywidualnym) pragną ukończyć studia. Swoisty „wyścig czasu” traktują także w kategorii moralnej jako czas dany im indywidualnie „tu i teraz” po to, aby mogli „iść naprzód”. W uogólnieniu rozważań nad czasem, którego dyspo- nentami są studenci pracujący, słuszne zda się przytoczenie znamiennej myśli A. Kępińskiego:

*„Miarą czasu dokonanego jest licz- ba zapisów pamięciowych (przeżytych wydarzeń), a miarą czasu aktualnie prze- żywanego jest oczekiwanie na wydarze- nia; im jest ono dłuższe, tym czas bar- dziej się dłuży; im krótsze, tym szybciej przebiega”<sup>2</sup>.*

*Józefa Krupa, Anna Murawska  
Wyższa Szkoła Humanistyczna TWP  
w Szczecinie*

## **Obraz własnej osoby w opiniach słuchaczy rozpoczynających naukę w szkołach dla dorosłych**

### **Wprowadzenie**

Ostatnie dziesięciolecie kończącego się wieku to czas bardzo szybkich prze- mian w różnych obszarach życia czło- wieka, czas coraz większego skompliko- wania świata oraz lawinowo narastają- cych i niemal bez ograniczeń upo- wszechnianych informacji. Zjawiska te wymagają od człowieka głębokiej wie- dzy, aby świat i dokonujące się w nim zmiany rozumieć oraz różnorodnych umiejętności intelektualnych i praktycz- nych, aby urzeczywistniać swe możliwo- ści, realizować cele, zaspokajać potrze-

<sup>2</sup> A. Kępiński, *Autoportret człowieka. Myśli i aforyzmy*. Wyd. Literackie, Kraków 1947 s. 38.

by, a w konsekwencji – by czuć się względnie bezpiecznym psychicznie i materialnie, by mieć poczucie życia sensownego i godnego.

Prawdę o roli edukacji w każdym jednostkowym życiu wielu młodych i starszych już odkryło. Jeśli nie przekonały ich argumenty natury egzystencjalnej i psychologicznej, przemówiły twarde i bezlitosne reguły rynku pracy. Istnieje wszak bezpośredni związek pomiędzy poziomem wykształcenia a wskaźnikiem bezrobocia; im wyższy jest ten poziom, tym wskaźnik bezrobocia niższy<sup>1</sup>. W efekcie wielu ludzi, którzy zakończyli już naukę w szkołach dla dzieci i młodzieży podejmuje decyzję o kontynuowaniu edukacji w różnorodnych formach kształcenia dorosłych.

Cieszyć się trzeba z tego, że oferta edukacyjna w obszarze edukacji dorosłych jest coraz bogatsza. Coraz częściej jednak stawia się jej zarzut komercjalizacji. Usługi oświatowe stały się towarem jak każdy inny, a popyt na nie jest duży. Oddział Regionalny Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie jako organizator szkół podejmuje wiele działań, aby zapewnić wysoką jakość świadczonych usług, np. opracowano i wdrożono procedury badania opinii słuchaczy o pracy nauczycieli, systematycznie badana jest opinia uczniów kończących szkoły na temat jakości pracy tych placówek. W niniejszym tekście chcemy zasygnalizować inny jeszcze obszarowych działań, a mianowicie prowadzone od kilku lat dość szczegółowe i wielostronne rozpoznawanie słuchaczy podej-

<sup>1</sup> Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa, Warszawa 1997, s. 85.

mujących naukę w technikach i liceach wieczorowych i zaocznych oraz w szkołach policealnych.

U podstaw tych badań leży przekonanie, że prawidłowa orientacja w otoczeniu, w tym, jakie płyną z jego strony oczekiwania i wymagania oraz jakie znajdujące się w nim zasoby można wykorzystać, jest jednym z podstawowych warunków pomyślnej realizacji zadań, jakie stoją przed człowiekiem<sup>2</sup>. Można zatem powiedzieć, że znajomość uczniów rozpoczynających naukę jest warunkiem wstępnym osiągnięcia edukacyjnych celów. Szczególnej wagi nabiera ona w kształceniu dorosłych, gdyż cechy intelektualne, psychiczne i społeczne osób dorosłych są bardziej zróżnicowane niż dzieci i młodzieży. Oprócz właściwej wszystkim uczącym się różnorodności, w tej grupie uczniów pogłębia się zróżnicowanie dotychczasowych doświadczeń, charakteru i przebiegu kariery edukacyjnej, sytuacji rodzinnej i zawodowej czy życiowych celów.

Mając powyższe na względzie, już w pierwszych miesiącach nauki udostępnia się nauczycielom bogatą i dość wyczerpującą charakterystykę osób rozpoczynających naukę po to, aby – z jednej strony – jak najlepiej wykorzystać wszystkie możliwości uczniów, z drugiej zaś – antycypując trudności – podejmować działania, które je zminimalizują.

Nie jest chyba nadmiernie ryzykownym stwierdzenie, że tego typu badania

<sup>2</sup> J. Witkowski, A. Kowalska, Podstawowe cechy rynku pracy w Polsce w okresie transformacji, (w): E. Drogosz-Zabłocka (red.), Zmiany na rynku pracy a kształcenie zawodowe. Warszawa 1996, s. 19–22.

mają też bezpośrednie znaczenie dla samych uczniów. Trudności, jakie sprawia im udzielanie odpowiedzi na pytania ankietowe, świadczą o tym, że rzadko dokonują autorefleksji i autoanalizy. Dla wielu była to, być może, pierwsza okazja po temu, aby określić i zwerbalizować swoje możliwości, potrzeby i oczekiwania.

W dalszej części tekstu zostaną zaprezentowane obszary zagadnień, które obejmuje „Karta informacyjna słuchacza” oraz zarysowany zostanie portret słuchaczy szkół dla dorosłych, który wyłania się w efekcie badań prowadzonych w latach 1997–1998 i obejmujących 578 uczniów.

### **Dotychczasowe doświadczenia i osiągnięcia uczniów dorosłych**

Słuchacze omawianych szkół są w większości ludźmi młodymi, którzy nie przekroczyli 25 roku życia. Dysponują oni różnorodnymi kwalifikacjami uzyskanymi w dotychczasowych szkołach. Na kontynuowanie kształcenia i podnoszenie lub zmianę kwalifikacji zdecydowali się albo tuż po ukończeniu szkoły młodzieżowej (około 60% osób), albo po dość długiej przerwie sięgającej nawet dwudziestu lat. Tylko nieliczni mają już za sobą zakończone niepowodzeniem wcześniejsze próby kontynuowania nauki w szkole wyższego szczebla. Blisko połowa spośród słuchaczy wykonuje aktualnie pracę zawodową, najczęściej związaną z posiadanymi kwalifikacjami, ale też i taką, która owego związku nie ma. Są głównie: mechanikami samochodowymi, monterami, konserwatorami, sprzedawcami, ale też

listonoszami, barmanami i ochroniarzami.

Rozpoznania dotychczasowych doświadczeń uczniów nie zakończono na zebraniu danych osobowych, ale przede wszystkim podjęto próbę zgromadzenia informacji w tych obszarach, które bezpośrednio związane są z uczeniem się szkolnym. Uwzględniono zainteresowania uczniów, ich sukcesy i porażki w nauce, kompetencje, jakie u siebie spostrzegają oraz cechy i umiejętności, które współwyznaczają sukces szkolny.

Rola zainteresowań w edukacji jest dwojaka. Z jednej strony ich rozwijanie stanowi ważny cel kształcenia, z drugiej zaś – odwołując się do zainteresowań uczniów – łatwiej jest osiągać edukacyjne cele. Mogłoby wydawać się, że uczniowie dorośli mają stabilne, pogłębione zainteresowania i że wiele spośród nich związanych jest z podjętym kierunkiem kształcenia. Twierdzenie to prawdziwe jest tylko połowicznie. Wśród deklarowanych przez uczniów zainteresowań najpowszechniejsze były sportowe, a dopiero potem informatyczne, techniczne i motoryzacyjne, czyli te, które w przypadku analizowanej grupy uczniów są w większości związane z wybranymi przez nich specjalnościami. Siła tych zainteresowań wydaje się być umiarkowana, gdyż tylko w pewnej części znajdują one odzwierciedlenie w sposobach spędzania przez uczniów wolnego czasu. Czas poza pracą i nauką słuchacze przeznaczają przede wszystkim na spotkania towarzyskie, a dopiero potem zajmują się tym, co zaspokaja i rozwija deklarowane przez nich zainteresowania, to znaczy – uprawiają sport i turystykę i pracują z komputerem.

Cechą charakterystyczną uczenia się człowieka jest to, iż nowa wiedza jest poznawana przez pryzmat tej, którą już posiadamy. Chcąc zatem stworzyć uczniom dobre warunki do uczenia się, trzeba rozpoznać miejsce, od którego rozpoczynamy nauczanie<sup>3</sup>. Wśród przedmiotów, z którymi w dotychczasowych szkołach słuchacze radzili sobie najlepiej, pojawiły się niemalże wszystkie możliwe, niektórzy wymieniali kilka takich przedmiotów. Dominowały jednak przedmioty zawodowe (około 25% wszystkich wypowiedzi), a zaraz potem uplasowały się przedmioty humanistyczne i matematyczno-przyrodnicze (około 20% wypowiedzi, tak w pierwszym jak i w drugim przypadku). Treściami, w których uczeniu się słuchacze mieli największe trudności, okazały się przedmioty matematyczno-przyrodnicze, głównie matematyka, fizyka i chemia, rzadziej zaś biologia i geografia. Dość często podawano też przedmioty humanistyczne, przede wszystkim język polski, a także języki obce. „Matematyka stanowi narzędzie poznawania świata”<sup>4</sup>, język zaś – jest narzędziem jego opisywania. Trudności i braki w tych zakresach mogą zatem w istotny sposób rzutować na jakość uczenia się innych przedmiotów.

Opinie uczniów co do przyczyn ich szkolnych sukcesów i porażek są pośrednio informacją o tym, jak postrzegają oni swoje miejsce w edukacji, na ile czują

się odpowiedzialni za uzyskiwane wyniki. Słuchacze analizowanych szkół byli na ogół świadomi przyczyn swojego szkolnego powodzenia. Najczęściej wymieniali zainteresowania (26% wypowiedzi), potem swoje zdolności i użyteczność przedmiotu (po około 10% wypowiedzi). Przyczyny swoich niepowodzeń widzieli głównie w trudnościach ze zrozumieniem treści przedmiotu (21% osób). Te zaś, zdaniem uczących się, były spowodowane bądź to brakiem ich zdolności, bądź też wysokim stopniem złożoności treści. Stosunkowo często odpowiedzialność za niepowodzenia w nauce składana była na nauczyciela (na przykład: „źle tłumaczył”, „był niesprawiedliwy”). Na uwagę zasługuje fakt, że najmniej uczniów (około 5%) uznało, iż sukcesy lub porażki zależały głównie od ich własnej pracy, od tego, na ile była ona rzetelna, systematyczna i wytrwała. Pozwala to sformułować przypuszczenie, iż liczna grupa osób podejmujących naukę w szkołach dla dorosłych nie doświadczyła dotychczas związku między własnym wysiłkiem i zaangażowaniem a efektami nauki, co może powodować niskie poczucie odpowiedzialności za przebieg i wyniki dalszego kształcenia.

U podstaw osobowości każdego człowieka leży centralnie zlokalizowane poczucie własnej wartości. Odgrywa ono istotną rolę w życiu i rozwoju. Daje siłę, energię i wytrwałość w działaniu oraz odporność na niepowodzenia i przeciwności. Jednym ze źródeł poczucia własnej wartości jest świadomość swoich cech i kompetencji, tego, w czym jesteśmy dobrzy, co jest naszą mocną stroną, na czym w działaniu możemy się

<sup>3</sup> A. Brzezińska, P. Wiliński, Wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego. „Edukacja Dorosłych” 1995, nr 3, s. 19.

<sup>4</sup> W. Szewczuk, Trudności myślenia i rozwijanie zdolności uczniów. Warszawa 1983, s. 14.



oprzeć<sup>5</sup>. Słuchacze dość wysoko oceniają wiele swoich cech i umiejętności ułatwiających uczenie się i osiąganie wysokich wyników. Na skali od 0 do 5 punktów najwyższe oceny przyznawali umiejętnościom współpracy (średnia ocena 4,1 pkt.), samodzielności (4,0 pkt.), pracowitości (3,9 pkt.) i wytrwałości (3,8 pkt.). Pozostałe cechy i umiejętności (organizacyjne, w zakresie pokonywania trudności oraz prezentowania i obrony własnych poglądów) uzyskały nieco niższą średnią ocenę, ale w każdym przypadku przekroczyła ona poziom przeciętnej. Najniżej oceniano siebie pod względem umiejętności uczenia się i dociekliwości, ale średnie ocen w dalszym ciągu były wyższe od przeciętnej, odpowiednio 3,2 pkt. i 3,4 pkt.

Samodzielne określenie własnych kompetencji sprawiło słuchaczom dość dużą trudność. Znaczna część osób pytała o to, co potrafią robić najlepiej pozostała bez odpowiedzi. Ci zaś, którzy odpowiedzieli, najczęściej wskazywali na swoje umiejętności sportowe, techniczne oraz na umiejętność prowadzenia pojazdów. Podkreślenia wymaga jednak fakt, że znaczna grupa uczniów nie tylko nie potrafiła określić, co robi szczególnie dobrze, ale wręcz twierdziła, że w niczym nie czuje się kompetentna. Zważywszy na wcześniejszą wysoką ocenę swoich cech i umiejętności oraz zasygnalizowane w tym miejscu słabe rezonowanie w zakresie własnych kompetencji, można zaryzykować twierdzenie, że słuchacze mają trudności z dokonywaniem samooceny, niski jest ich poziom reflek-

sji nad sobą, mgliste kryteria ocen. Biorąc pod uwagę ogromną rolę, jaką samoocena odgrywa w uczeniu się osób dorosłych, wyłania się tu rozległy obszar zadań dla uczniów i ich nauczycieli.

Reasumując, można powiedzieć, że większość słuchaczy ma świadomość swoich dotychczasowych osiągnięć i trudności, jednak ich obraz samych siebie nie jest jeszcze uporządkowany i zintegrowany. Szczególną trudność sprawia im poznawanie siebie samych oraz dostrzeganie własnej mocy sprawczej.

### **Motywy i oczekiwania uczniów związane z obecnym etapem edukacji**

Decydującym warunkiem rozwoju człowieka dorosłego jest świadomość samego siebie, która wyraża się między innymi w zdolności do spostrzegania, wyartykułowania i urzeczywistniania swoich potrzeb, zainteresowań, motywacji i oczekiwań. Na ważność tego problemu zwraca uwagę wielu autorów. E. Przybylska stwierdza, że „procesy dydaktyczne w oświacie dorosłych powinny orientować się według potrzeb i zainteresowań uczestników kształcenia”<sup>6</sup>. Zaś A. Brzezińska i P. Wiliński uzupełniają, iż „osiąganiu dobrych efektów uczenia się sprzyja motywacja sterowana ciekawością, zainteresowaniami, własnymi potrzebami, a także własnym interesem”<sup>7</sup>. Wymienione wyżej wła-

<sup>5</sup> A. Brzezińska, P. Wiliński, *Wspomaganie...*, op. cit., s. 22.

<sup>6</sup> L. Niebrzydowski, *Wiara w swoje możliwości i skuteczność działania*, (w): M. Łobocki (red.), *Psychologia humanistyczna a wychowanie*. Lublin 1994, s. 44–47.

<sup>7</sup> E. Przybylska, *Teoria konstruktywistyczna w oświacie dorosłych w świetle badań Horsta Sieberta*,

ściwości w znacznym stopniu wpływają nie tylko na gotowość i efekty uczenia się, ale również na aktywność człowieka i nabywanie nowych kompetencji, a odpowiednio podtrzymywane i rozwijane mogą sprzyjać pokonywaniu napotykanym przeszkód i trudności.

Szczególne miejsce zajmuje rozeznanie motywów i oczekiwań uczniów w odniesieniu do nowego środowiska, to jest wybranej szkoły i kierunku kształcenia oraz ich świadomość własnego miejsca w nowej dla nich rzeczywistości. Stąd też interesującym wydaje się poznanie ukazanych wyżej właściwości u uczniów dorosłych rozpoczynających naukę.

Wyniki niniejszych badań dowodzą, że w świadomości uczniów dorosłych odnośnie do wyboru nowej szkoły i specjalności, zdecydowanie dominują motywy praktyczne nad poznawczymi, dotyczą bowiem podwyższenia kwalifikacji zawodowych i uzyskania wykształcenia (rys. 1). Mają one utylitarny charakter, zatem sądzić należy, że w odczuciu społecznym coraz większe uznanie uzyskuje człowiek wykształcony, posiadający dobry zawód. Ma on większe szanse na zdobycie pracy, prestiżu, wyższego stanowiska i zarobku, awansu, wyższej pozycji społecznej i towarzyskiej.

Badani uczniowie oczekują od szkoły stworzenia korzystnych warunków do urzeczywistnienia indywidualnego rozwoju, a nade wszystko – do osiągnięcia własnych celów związanych z poprawą swojej sytuacji zawodowej i zaspokojenia potrzeb związanych z wyższą pozycją społeczną. Wielu też

uczniów zwraca uwagę na motywy poznawcze związane z chęcią dalszego własnego rozwoju, głównie w odniesieniu do zdobycia i pogłębienia wiedzy (8,3%) oraz realizacji zainteresowań i aspiracji (9,2%). Motywy te, zdaniem A. Brzezińskiej i P. Wilińskiego, uruchamiają się wówczas, gdy „uczący się zaczyna dostrzegać związek między tym, co już wie i umie, a tym, jaka jest oferta, gdy zaangażowane są jego emocje, gdy doświadcza tego, że jego doświadczenie osobiste jest ważne, użyteczne”<sup>8</sup>.

Znaczna grupa motywów badanych uczniów koreluje ze specyfiką pracy szkoły, jej poziomem i oferowanymi warunkami uczenia się oraz proponowanymi formami zajęć – zaoczne, wieczorowe itp. Wymienione formy kształcenia wybierają głównie osoby pracujące, wówczas nauka nie koliduje z obowiązkami zawodowymi. Specyfika pracy wybranej szkoły i przyjęty system kształcenia stwarzają korzystne warunki do realizacji podmiotowości i indywidualności, wspierania i pobudzania dążeń i zainteresowań oraz ukazywania sposobów pokonywania przeszkód (zajęcia wyrównawcze, konsultacje, doskonalenie technik uczenia się itp.). Sądzić należy, że wymienionymi motywami kierują się głównie uczniowie, którzy wcześniej doznali niepowodzeń i zmuszeni byli do rezygnacji z nauki w innych szkołach oraz osoby mieszkające w środowisku wiejskim i w małych miejscowościach, odległych od dużych ośrodków edukacyjnych. Ukazany powyżej, wydawałoby się optymistyczny obraz motywów wy-

---

„Rocznik Andragogiczny” 1995/1996, Toruń 1997, s. 96.

---

<sup>8</sup> A. Brzezińska, P. Wiliński, Wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego. „Rocznik Andragogiczny” 1995/1996, Toruń 1997, s.124–125.

boru szkoły przez uczniów dorosłych „burzy” znaczny odsetek badanych, którzy mają trudności z orientacją i świadomym rozeznaniem przyczyn podjęcia nauki. Stąd słusznie J. Maritain stwierdza, że „działanie bez celu traci kierunek i swą energię twórczą”<sup>9</sup>. Oni też mogą napotkać na trudności i niepowodzenia już w pierwszym etapie nauki.

Ludzie dorośli podejmując dalsze kształcenie mają różnorodne oczekiwania wobec szkoły i jej pracowników. Ustalenie tych oczekiwań i ich konfrontacja z potrzebami i motywami stanowi ważny przyczynek w ustalaniu celów i zadań, ich hierarchii oraz integracji i korelacji z treściami, metodami i środkami. Odpowiedzi dotyczące oczekiwań uczniów wobec szkoły pozwalają wyłonić trzy grupy preferencji. Pierwsza grupa koreluje z motywami wyboru szkoły i obejmuje: przygotowanie do zawodu i do życia, które wymaga położenia akcentu na działanie i praktykę oraz zdobycie wykształcenia i przygotowanie do dalszej edukacji. Wymienione oczekiwania akcentuje około 70% badanych.

Druga grupa oczekiwań uczniów dotyczy potrzeby właściwej organizacji pracy szkoły oraz dobrej atmosfery i klimatu. Są to istotne czynniki, bowiem w szeroko ujętej organizacji chodzi nie tylko o dobre planowanie zajęć, ale nade wszystko o taką organizację procesu kształcenia ludzi dorosłych, w której istotnymi składnikami są: uświadomienie celów, realizacja założeń, kontrola i ocena. Wartość takiego podejścia potwierdza K. Denek mówiąc, że „Uczenie się dorosłych przebiega pomyślnie, jeżeli są głęboko zaangażowani i współuczestniczą nie tylko w procesie

uczenia się, ale również przy ustalaniu, czego mają się uczyć”<sup>10</sup>.

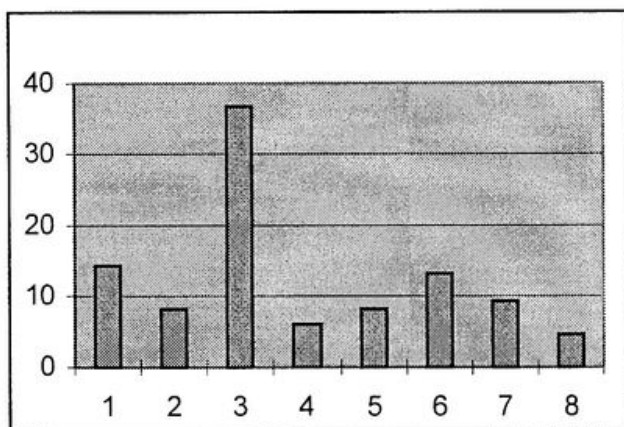
Realizacji celów i zadań sprzyja dobra atmosfera i klimat, które zależą od całej społeczności szkolnej – nauczycieli, uczniów i pracowników administracji. Badani uczniowie oczekują: wzajemnego szacunku i zaufania, zrozumienia trudności, okazywania pomocy, uznania dla sukcesów i poczynań, a nawet dla włożonego wysiłku. Od nauczycieli zaś – umiejętności metodycznych oraz takich walorów i cech osobowych, które – zgodnie z sugestiami pedagogiki i psychologii humanistycznej – pozwoliłyby na traktowanie drugiego człowieka jako „niepodzielnej istoty i całości psychofizycznej”<sup>11</sup>.

Dalsze miejsca w oczekiwaniach uczniów wobec nauczycieli zajmują: potrzeba współpracy i współdziałania oraz dobrego przygotowania do zajęć (rys.). Wyraźnie też eksponują potrzebę dobrego tłumaczenia i objaśniania zarówno materiału nauczania, zadań i ćwiczeń, jak też sposobów wykonywania określonych działań o charakterze umysłowym i praktycznym. Wydaje się, że wymienione kategorie oczekiwań mają ścisły związek z dotychczasowymi i przewidywanymi trudnościami w uczeniu się i niedomaganiem w rozumieniu treści.

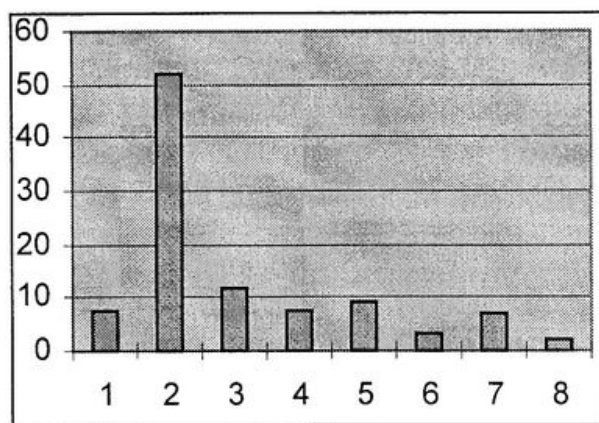
<sup>9</sup> Tamże, s.126.

<sup>10</sup> J. Maritain, *Od filozofii do filozofii wychowania* (w:) F.Adamski (red.), *Człowiek–wychowanie–kultura*. Kraków 1993, s. 17.

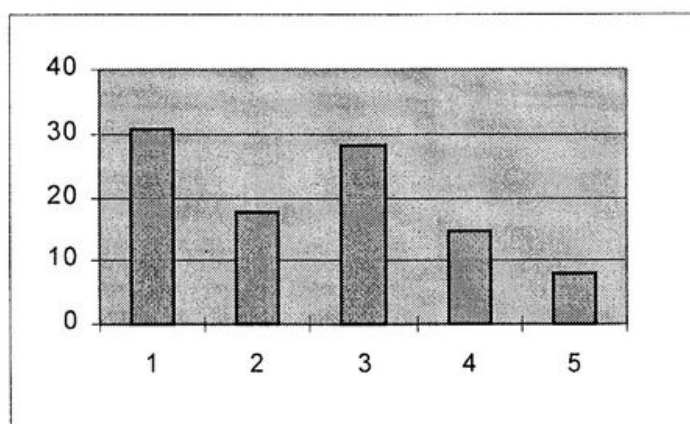
<sup>11</sup> K. Denek, *Zmiany w sytuacji dorosłych w kontekście transformacji systemowej*. „Rocznik Andragogiczny” 1995/1996, Toruń 1997, s. 38.



Motywy wyboru szkoły



Oczekiwania uczniów wobec szkoły



Oczekiwania uczniów wobec nauczycieli

### Motywy i oczekiwania uczniów w nowym etapie kształcenia

1. Zdobyć wykształcenia
2. Zdobyć i pogłębić wiedzę
3. Uzyskanie i podwyższenie kwalifikacji zawodowych
4. Zdobyć awansu i prestiżu zawodowego
5. Związek z wykonywaną pracą i atrakcyjność specjalności
6. Specyfika pracy szkoły, jej poziom i przyjęty system kształcenia
7. Zainteresowania, aspiracje
8. Inne

1. Ukończenie nauki w szkole
2. Przygotowanie do zawodu i do życia
3. Przygotowanie do dalszego kształcenia
4. Dobra organizacja
5. Dobra atmosfera
6. Zdobyć umiejętności z języków obcych
7. Zdobyć umiejętności z informatyki i pracy z komputerem
8. Inne

1. Umiejętności metodyczne
2. Walory i cechy osobowe (wrozumiałość itp.)
3. Właściwe relacje interpersonalne
4. Współpraca i współdziałanie
5. Inne

Liczna grupa uczniów jest świadoma trudności, na które mogą napotykać na danym etapie kształcenia. Na pierwszym miejscu wymieniają trudności w uczeniu się, które łączą się również z brakami w wiedzy i umiejętnościach lub z zaległościami w nauce. Część uczniów dorosłych przejawia małą samodzielność, stąd wielu z nich oczekuje od nauczycieli „pomocy w nauce”. Przewidują też trudności związane z adaptacją do nowych warunków. Nie umieją planować poszczególnych etapów działań, umiejętnie dobierać i stosować środki do realizacji wcześniej zaplanowanych przedsięwzięć, nie są świadomi kryteriów jakości ich wykonania. Niektórzy nie opanowali technik uczenia się i nie posiadli nawyku uczenia się. Osoby pracujące mają obawy związane z pogodzeniem nauki z pracą zawodową, sygnalizują brak czasu na naukę domową i niedogodności związane z korzystaniem ze środków komunikacji, wskazują też na trudności w dostępie do źródeł i materiałów.

Przewidywane trudności i przeszkody sugerują, że osoby dorosłe zdają sobie sprawę z ich występowania w toku kształcenia. Mają również świadomość, że motyw, zainteresowania i oczekiwania mogą być w wielu zakresach zaspokajane i spełniane przez nich samych. W znacznym jednak stopniu w realizacji swoich planów edukacyjnych, a nawet życiowych i osobistych oczekują pomocy od szkoły i nauczycieli. Wśród wielu propozycji wymieniają:

- ułatwienie dostępu do źródeł i materiałów,
- pomoc w rozumieniu treści, zadań, ćwiczeń, w odkrywaniu, formułowaniu i rozwiązywaniu problemów,

- budzenie ciekawości, motywacji i zainteresowań,
- stosowanie dodatkowych ćwiczeń i konsultacji,
- wyrozumiałość i cierpliwość,
- indywidualizację, współpracę i współdziałanie,
- sprawiedliwy system oceniania,
- utworzenie systemu pomocy materialnej (pożyczki, stypendia itp.).

Reasumując, należy stwierdzić, że zdecydowana większość słuchaczy podjęła dalszą edukację świadomie, kierując się głównie wewnętrznymi motywami, zainteresowaniami oraz potrzebami. W nowym środowisku oczekują sprzyjających zewnętrznych warunków w zakresie organizacji, dydaktyki i relacji interpersonalnych przy mniejszym zaangażowaniu własnej osoby.

## Refleksje i uogólnienia

Ukazane dane z badań (ze względu na ograniczony ich zakres) nie upoważniają w pełni do autorytatywnych wniosków, mogą natomiast stanowić podstawę do refleksji i punkt odniesienia w organizacji procesu edukacji dorosłych i bardziej kreatywnego podejścia do realizacji celów i zadań. Analiza wyników sondażu sugeruje, że organizatorzy kształcenia dorosłych powinni być świadomi różnorodnego i zróżnicowanego „bagażu” swoich uczniów (osiągnięć, trudności, porażek, właściwości psychofizycznych, itp.), które mają charakter zarówno indywidualny, jak też społeczny.

W przebiegu kształcenia dorosłych zachodzi konieczność uwzględnienia warunków zewnętrznych uczestników kształcenia (wieku, dróg kariery szkolnej

i zawodowej, sytuacji rodzinnej i środowiskowej, przeciążenia obowiązkami, zmęczenia, trudności w adaptacji do nowego środowiska, braku czasu na naukę w domu, warunków materialnych, utrudnień komunikacyjnych) oraz uwarunkowań wewnętrznych (motywów, potrzeb, zainteresowań, oczekiwań, planów i sposobów realizacji własnego rozwoju oraz dotychczasowych osiągnięć i porażek edukacyjnych, społecznych i zawodowych).

W organizacji i przebiegu kształcenia dorosłych najbardziej adekwatne w osiąganiu sukcesów wydaje się być ustalenie wstępnej diagnozy, to jest poznanie dotychczasowych osiągnięć, braków i zaległości, określenie ich rodzaju oraz sposobów wyrównania. Dla aktywnego współdziałania słuchaczy w realizacji celów i zadań zachodzi potrzeba wykorzystywania dotychczasowych doświadczeń, motywów, potrzeb, zainteresowań i planów życiowych osób dorosłych oraz podkreślanie praktycznego aspektu poznawanych zagadnień. Niezbędna jest też pomoc uczestnikom kształcenia dorosłych w rozumieniu roli samego siebie jako podmiotu zmian, nie tylko w uświadamianiu, formułowaniu i osiąganiu ważnych dla siebie celów, ale również w skutecznym uczeniu się. Warto też pamiętać o dostosowywaniu ofert edukacyjnych do rzeczywistych potrzeb i oczekiwań uczniów oraz o ukazywaniu alternatywnych wariantów zastosowania teorii w praktyce, o konfrontacji poglądów i wyborze optymalnych rozwiązań. W kształceniu dorosłych powinny nastąpić zmiany w technikach komunikacyjnych, a także odchodzenie od formalnego nauczania na rzecz inspirowania i sty-

mulowania aktywności uczących się, jak również stwarzanie właściwych relacji interpersonalnych między uczestnikami edukacji<sup>12</sup>.

*Beata Kowalczyk*

*Instytut Technologii Eksploatacji,  
Radom*

## **Edukacyjna funkcja ośrodków transferu technologii**

### **Wprowadzenie**

Ze względu na dynamiczny rozwój nowych technologii coraz istotniejszy staje się problem zwiększania efektywności procesów ich transferu do praktyki gospodarczej. Funkcję tę często pełnią same instytucje realizujące prace badawczo-rozwojowe. Podejmują one działania informacyjne, demonstracyjne, konsultacyjne, szkoleniowe. W zakresie rozpowszechniania nowych rozwiązań technicznych często korzystają także z pomocy wyspecjalizowanych jednostek, np. ośrodków szkoleniowych, centrów wystawowych.

### **Instytucje transferu technologii i ich rola edukacyjna**

Istnieje bardzo duża różnorodność struktur organizacyjnych działających na

<sup>12</sup> J. Makselon (red.), *Psychologia dla teologów*, Kraków 1996, s. 28.

rzecz transferu technologii. Do najbardziej rozpowszechnionych należą parki technologiczne, ośrodki przekazu innowacji, instytuty technologiczne, centra demonstracji i zastosowań technologii oraz centra biznesu i innowacji oraz wystawowe/demonstracyjne centra dostarczycieli technologii.

Działalność demonstracyjna i szkoleniowa prowadzona jest przez wyżej wymienione organizacje w różnym zakresie. Ich edukacyjna rola znajduje odzwierciedlenie w realizacji następujących zadań:

- **Demonstracje nowych technologii i produktów.** Nowe technologie są prezentowane przy wykorzystaniu różnych technik medialnych, a także poprzez prezentowanie działania rzeczywistych procesów produkcyjnych. Przedstawiane są możliwości wykorzystania technologii z uwzględnieniem specjalnych zastosowań oraz potencjalnej konkurencyjności na rynku.
  - **Udzielanie informacji i porad o nowych technologiach.** Zainteresowani uzyskują informacje o zasadach działania nowych technologii, ich produkcyjności, możliwych aspektach zastosowania. Dodatkowo uzyskują dane o warunkach wdrożenia, strategiach, kwalifikacjach i bazie technicznej potrzebnych do wprowadzenia technologii. Mogą skorzystać z indywidualnych konsultacji odnośnie do specyficznych aspektów technicznych dotyczących konkretnych technologii czy systemów technicznych.
  - **Organizacja seminariów informacyjnych** oraz szkoleń w zakresie zastosowania nowych technologii.
- **Udział w fazie tworzenia koncepcji i wdrażania rozwiązania** [3, 6].  
Dla celów prezentacji wyrobów i technologii centra wykorzystują modele fizyczne, prototypy nowych systemów technicznych i dokonują prezentacji opartych na multimediami, tj. wykorzystują modele komputerowe, wykresy i filmy wideo. Niektóre centra kupują lub wypożyczają nowe urządzenia czy technologie, współdziałają z instytutami technologicznymi i centrami wysokiej technologii, w których możliwa jest organizacja prezentacji na rzeczywistym procesie produkcyjnym. Usługi centrów są promowane poprzez publikacje w czasopiśmie, udział w konferencjach i targach oraz bezpośrednio przesyłanie szczegółowych informacji potencjalnym klientom.  
Centra dysponujące szeroką wiedzą o nowych rozwiązaniach technicznych udostępniają informacje instytucjom zainteresowanym wdrożeniem technologii, szczególnie tym, które chcą skorzystać z gotowych rozwiązań szybko, bez prowadzenia kosztownych prac badawczych bądź też chcą się zorientować, jakie nowe konkurencyjne technologie czy produkty pojawiły się w określonej dziedzinie.

### **Ośrodki transferu technologii w krajach Unii Europejskiej**

W krajach członkowskich działa szereg organizacji wspierających transfer technologii. Niektóre ukierunkowane są przede wszystkim na demonstrację nowych technologii i promowanie transferu innowacji do praktyki gospodarczej. Podstawową strukturą organizacyjną tego typu są **Centra Demonstracji i Za-**

*stosowań Technologii* istniejące we wszystkich krajach Unii Europejskiej.

Istnieje również szereg instytucji zajmujących się demonstracją nowych rozwiązań technicznych i wspieraniem ich transferu do praktyki przy okazji realizacji innych zadań stanowiących ich działalność podstawową. W nich obok prac badawczo-rozwojowych dodatkowo prowadzona jest prezentacja nowych technologii. Są to m.in.: *parki technologiczne* działające we wszystkich krajach UE, najliczniej występujące w Niemczech, Francji, Wielkiej Brytanii, Włoszech i Hiszpanii [1, 2]. Prace tego typu realizowane są także przez *Ośrodki Przekazu Innowacji* (IRC). Pięćdziesiąt trzy IRC działają we wszystkich krajach Unii Europejskiej, a sieć kilkunastu Członków Stowarzyszonych Ośrodków Przekazu Innowacji Unii Europejskiej FEMIRC funkcjonuje w krajach Europy Centralnej i Wschodniej. Rozpowszechnianie informacji jest uważane za priorytetowy cel wszystkich FEMIRC, gdyż oczekuje się, że staną się one lokalnymi centrami informacji, poradnictwa i koordynacji w geograficznych obszarach, który obejmują [8]. Wśród innych licznie występujących w krajach europejskich ośrodków zajmujących się poza realizacją prac badawczych także ich prezentacją i rozpowszechnianiem należy wyróżnić: *Centra Biznesu i Innowacji* najprężniej działające we Francji, Włoszech, Hiszpanii i Wielkiej Brytanii [8], *instytuty technologiczne* w Danii, Hiszpanii i Holandii [1], a także *Wystawowe/Demonstracyjne Centra Dostawcy Technologii* istniejące we wszystkich krajach członkowskich [1].

Wiele działań w tym zakresie prowadzonych jest w ramach projektów i programów badawczych poszczególnych krajów, a także finansowanych z funduszy Unii Europejskiej programów międzynarodowych, zorganizowanych m.in. w formie tzw. programów ramowych. Wykreowano programy ukierunkowane na transfer technologii i innowacje techniczne, jak np. Program *Innovation* oraz podjęto działania na rzecz propagowania innowacji i nowych rozwiązań technicznych w programach ukierunkowanych na określony temat badawczy. [4, 5, 6].

### **Ośrodki transferu technologii w Polsce**

Obecnie w Polsce nie wykształciły się jeszcze organizacje transferu technologii w formie typowej dla krajów Unii Europejskiej. W latach 1990–1998 rozpoczęło działalność 55 ośrodków innowacji i przedsiębiorczości, oferujących małym firmom powierzchnię do działalności gospodarczej. Pięć z nich spełnia ogólne wymagania **centrów transferu technologii** (Warszawa, Wrocław, Łódź, Gdańsk, Mielec) pełniących rolę pośrednika opracowującego i wyszukującego wśród podmiotów naukowo-badawczych projektów o charakterze innowacyjnym nadających się do komercjalizacji. Jeden stanowi załączek parku technologicznego (Poznań), a pozostałych 49 to **inkubatory przedsiębiorczości**, czyli centra regionalne oraz centra specjalizowane branżowo, np. realizujące prace z wykorzystaniem doświadczeń odpowiedniej jednostki badawczo-rozwojowej. Trwają



prace nad sześcioma **parkami technologicznymi** (Kraków, Gliwice, Płock, Toruń, Wrocław i Warszawa) [9, 10]. Działania na rzecz transferu technologii podejmowane są także przez *instytuty naukowo-badawcze, agencje rozwoju regionalnego, centra biznesu i innowacji*. Instytucje te są wspierane przez FEMIRC, utworzony w Polsce przez osiem instytucji współpracujących z podobnymi centrami w krajach Unii Europejskiej. FEMIRC jest koordynowany w Polsce przez Fundację na Rzecz Nauki Polskiej, a partnerami sieci są: Ośrodek Przetwarzania Informacji (Warszawa), Hi-Tech Spółka z o.o. (Warszawa), Instytut Mechaniki i Konstrukcji Politechniki Warszawskiej, Centrum Transferu Technologii (Gdańsk), Poznański Park Naukowo-Technologiczny (Poznań), Fundacja Inkubator (Łódź), Wrocławskie Centrum Transferu Technologii przy Politechnice Wrocławskiej oraz Politechnika Krakowska. Partnerami stowarzyszonymi są: Instytut Podstawowych Problemów Techniki Polskiej Akademii Nauk (Warszawa) oraz Akademia Rolniczo-Techniczna (Bydgoszcz). W ramach sieci FEMIRC prowadzone są szkolenia i seminaria na temat współpracy w programach badawczo-rozwojowych UE oraz transferu technologii i innowacji, publikowane materiały informacyjne na temat wyników badań i transferu technologii, prowadzona działalność promocyjna, demonstracyjna w zakresie innowacji i transferu technologii oraz usługi consultingowe.

Ponadto transfer technologii realizowany jest przez interdyscyplinarne *instytuty technologiczne* i współpracują-

ce z nimi specjalizowane *centra wysokiej technologii*, odpowiednio wyposażone w sprzęt badawczy i urządzenia laboratoryjne oraz wysoko kwalifikowaną kadre. Uzyskane w nich rozwiązania o charakterze aplikacyjnym mają zwykle ściśle ukierunkowane przeznaczenie. W celu wykorzystania uzyskanych produktów i technologii w innych jednostkach gospodarczych, w nieco innych zastosowaniach należy dokonywać ich prezentacji. Centra wysokiej technologii mogą współpracować w tym zakresie z centrami szkolenia i doskonalenia, w których dla upowszechniania nowych urządzeń i technologii prowadzone są specjalistyczne kursy, organizowane są również inne formy doskonalenia, np.: seminaria, konferencje, szkolenia i wykłady.

### **Kształcenie ustawiczne metodą upowszechniania rozwiązań high-tech**

Skuteczna transformacja wyników badań naukowych do praktyki wymaga powiązania systemu transferu technologii z systemem kształcenia i doskonalenia. W okresie powstawania dużej liczby nowych rozwiązań technicznych pojawia się konieczność nabycia przez kadre jednostek badawczo-rozwojowych zajmującą się badaniami, konstrukcją, technologią i wdrażaniem do produkcji nowych produktów i procesów, umiejętności organizowania i zarządzania całym cyklem realizacji innowacji od badań do wdrożenia w celu osiągnięcia sukcesu rynkowego. W przypadku kadry mającej do czynienia z najnowszymi rozwiązaniami technicznymi tematyka doskonalenia zawodowego związana jest z zarzą-

dzaniem pracami rozwojowymi, transferem technologii, użytkowaniem i marketingiem innowacji technicznych, zarządzaniem zasobami ludzkimi i wykorzystaniem ich potencjału intelektualnego [1, 3]. Doskonalenie dotyczy także kadry wykorzystującej nowe technologie zatrudnionej w centrum wysokich technologii i podwyższania jej kwalifikacji, a także jednocześnie organizacji szkoleń dla instytucji, które zakupiły nowe technologie. Należy wspierać je w fazie wdrożenia technologii i później w czasie jej działania. Organizowane szkolenia mają pełnić rolę promocyjną i demonstrować nowe rozwiązania. Doskonalenie powinno być prowadzone na rzeczywistych procesach produkcyjnych. Szkolenie w zakresie konkretnych technologii ma na celu przede wszystkim doskonalenie kwalifikacji osób zatrudnionych na stanowiskach, które obejmuje postęp naukowo-techniczny, organizacyjny czy ekonomiczny. Ponadto doskonalenie może być realizowane także w formie samokształcenia, w tym przygotowania prac doktorskich.

Poza szkoleniami organizowane są także prezentacje nowych rozwiązań, np. w formie wystaw, sesji ofertowych, publikacji wyników prac, umieszczenia informacji o nich w Internecie.

Przykładem instytucji, w której efektywnie powiązано prowadzenie prac badawczych ze szkoleniem i doskonaleniem jest Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, w którym specjalnie dla tego celu zorganizowano Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr współpracujący z zakładami badawczymi instytutu. W celu zapoznania z najnowszymi urządzeniami i technologiami pro-

wadzony jest specjalistyczny instruktaż, organizowane są również inne formy doskonalenia, np.: seminaria informacyjne, konferencje, wykłady oraz szkolenia w zakresie zastosowania nowych technologii realizowane w warunkach rzeczywistej korelacji z modelowymi procesami projektowymi i produkcyjnymi przy zatrudnieniu pracowników naukowych instytutu do prowadzenia zajęć merytorycznych. Organizowane są wystawy, sesje ofertowe, np. „Innowacje techniczne i technologie dla przedsiębiorców”. Wyniki realizowanych prac są publikowane w krajowych i zagranicznych czasopismach naukowych; powstają opracowania książkowe [7].

## **Podsumowanie**

Pojawianie się nowych rozwiązań technicznych wymusza ich systematyczne prezentowanie i promowanie. Zajmują się tym wyspecjalizowane centra istniejące od wielu lat w krajach Unii Europejskiej, a ich liczba, zakres i formy działalności, a co za tym idzie znaczenie w ostatnich latach rośnie. Typowe centrum demonstracyjne prezentuje nowe technologie i procesy, przeprowadza konsultacje, organizuje seminaria informacyjne. W Polsce także powstają centra demonstracyjne oparte głównie na centrach technologicznych, wchodzących zwykle w skład instytutów technologicznych. Poza tym powstają także inne struktury organizacyjne, między innymi centra transferu technologii, inkubatory przedsiębiorczości, centra biznesu i innowacji. Prowadzone są prace nad stworzeniem kolejnych parków nauki i rozwojem istniejącego.

Oprócz prowadzenia prac badawczo-rozwojowych istniejące w Polsce wymienione powyżej instytucje mają na celu przedstawienie wyników prac podmiotom zainteresowanym nowymi rozwiązaniami technicznymi oraz przyczynianie się do ich transferu do praktyki gospodarczej. Ośrodki te mogą stać się bazą systemu komercjalizacji wyników badań i wspierania innowacyjności gospodarki. Powinny spełniać funkcje gromadzenia i upowszechniania informacji naukowej i technicznej, normalizacyjnej i patentowej, promocji i pośrednictwa w komercjalizacji wyników badań, wspierania małych firm innowacyjnych oraz organizacji kształcenia ustawicznego dla wspierania innowacyjności. W trakcie prac demonstracyjnych, przeprowadzania szkoleń i instruktaży powinny korzystać z pomocy wyspecjalizowanych ośrodków kształcenia i doskonalenia.

## Bibliografia

1. Technology demonstrations and application centres in the EU, Country reports EU, USA and Japan, Komisja Europejska 1995.
2. Yoshizawa Junichi, Oyama Yasubumi, Yamamoto Takeshi, Gonda Kinji: Comparative studies on Science and Technology Parks for Regional Innovation throughout the World, Second Theory-Oriented Group, National Institute of Science and Technology Policy, Science and Technology Agency, Japonia, 1995.
3. Innovation. Dissemination and optimisation of the results of research activities, European Commission, Bruksela-Luksemburg 1996.
4. Mazurkiewicz A.: Procesy kształcenia jako integralny składnik transformacji wiedzy do praktyki, Edukacja Dorosłych nr 4/97, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
5. Sergio Campodall'Orto (red.): Managing Technological Knowledge Transfer. Proceedings from COST A3 workshop in Milan, Italy, DG XII, Komisja Europejska, 1997.
6. Kowalczyk B.: Educational role of technology demonstration centres. Materiały konferencyjne XI Międzynarodowej Konferencji Naukowej DIDMATTECH '98, Ołomuniec 1998.
7. Directory of Innovation Relay Centres. Komisja Europejska 1998.
8. A short guide – EBN, 1998.
9. Zasiadły K.: The role of Business and Innovation Centres in the Process of Restructuring of Economy, W: Materiały VII międzynarodowego seminarium Scientific and Technical Information in Central and Eastern Europe, Zakopane 1998.
10. Matusiak K., Zasiadły K.: Inkubatory przedsiębiorczości i centra/parki nauki W: Matusiak K., Mażewska M., Niesiołowski T., Zasiadły K.: Ośrodki Innowacji i Przedsiębiorczości w Polsce SOOIPP – Raport 1998, MPiPS, Warszawa 1998.

# Edukacja dorosłych a rynek pracy

**Halina Iżycka**  
Krajowy Urząd Pracy

## SZKOLENIE BEZROBOTNYCH W OKRESIE 5-LECIA SYSTEMU URZĘDÓW PRACY

W bieżącym roku minęło 5 lat funkcjonowania Systemu Urzędów Pracy. Jest to okazja do podsumowania wyników osiągniętych w szkoleniu osób bezrobotnych i zagrożonych utratą pracy. Termin „szkolenie bezrobotnych” pojawił się po raz pierwszy w ustawie o zatrudnieniu z dnia 28.12.1989 r. (Dz.U. Nr 75 poz. 446), która wprowadziła pionierskie w prawodawstwie polskim uregulowania prawne dotyczące obsługi i aktywizacji osób bezrobotnych.

Według zapisów ww. ustawy organy zatrudnienia stopnia podstawowego zostały zobowiązane do „organizowania przyuczenia do zawodu lub przekwalifikowania bezrobotnych, przyznawania im zasiłków szkoleniowych, a także finansowania tej działalności”.

Od 1 stycznia 1997 r. ustawodawca wprowadził możliwość finansowania ze środków Funduszu Pracy poza szkole-

niami zawodowymi, również szkolenia mające na celu naukę umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia. U podstaw tej zmiany leżało przekonanie, że nie wystarczy osobę bezrobotną wyposażyć w nowe kwalifikacje zawodowe, ale również nauczyć ją umiejętności poruszania się na współczesnym rynku pracy i korzystnego „sprzedawania” nowych kwalifikacji.

### **Szkolenie bezrobotnych w latach 1990–1992**

Pierwsze osoby bezrobotne zostały przeszkolone w 1990 r. i do 1992 r. szkolenie bezrobotnych rozwijało się w sposób dynamiczny. Świadczy o tym wzrost wydatków na szkolenia w strukturze wydatków na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu. Obrazuje to tabela I.

Tabela 1. Struktura wydatków z Funduszu Pracy na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu w latach 1990–1992 ( w mln nowych złotych)

Wyszczególnienie	1990 r.		1991 r.		1992 r.	
	mln zł	%	mln zł	%	mln zł	%
Szkolenie bezrobotnych	1,6	1,4	9,0	9,4	19,3	17,9
Prace interwencyjne	20,9	17,6	45,3	47,9	46,9	43,6
Roboty publiczne	0	0	0	0	17,4	16,2
Pożyczki	96,2	81,0	40,0	42,7	23,7	22,3
OGÓLEM	118,7	100,0	94,7	100,0	107,3	100,0

Wprawdzie wydatki na szkolenie w latach 1990–1992 szybko wzrastały, jednak dominowały w strukturze wydatków prace interwencyjne, które pochłaniały w latach 1991–1992 prawie połowę środków finansowych przeznaczonych na aktywne formy. Następował też powolny odwrót od pożyczek, które z pozycji dominującej w 1990 r. – spadły do poziomu 22,3% udziału w aktywnych formach.

### Wydatki na szkolenia w latach 1993–1997

W latach 1993–1995 na wszystkie aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu wydatkowano 3 666,4 mln zł. Struktura wydatków z Funduszu Pracy na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu przedstawia się następująco:

Tabela 2. Struktura wydatków Funduszu Pracy na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu w latach 1993–1997

Lp.	Wyszczególnienie	mln PLN	%
1	Szkolenie bezrobotnych	370,0	10,1
2	Prace interwencyjne	1 274,9	34,8
3	Roboty publiczne	1 236,5	33,7
4	Aktywizacja absolwentów	360,5	9,8
5	Pożyczki dla bezrobotnych	293,4	8,0
6	Pożyczki dla zakładów pracy	116,2	3,2
7	Inne formy	14,9	0,4
	RAZEM	3 666,4	100,0

Zatem na szkolenie bezrobotnych wydatkowano prawie trzy i pół raza

mniej niż na prace interwencyjne i roboty publiczne.

### Efektywność finansowa szkolenia bezrobotnych na tle innych aktywnych form

Interesujące jest porównanie nakładów poniesionych na realizację aktywnych form przeciwdziałania bezrobociu z uzyskanymi efektami. Przedstawia to tabela 3 w odniesieniu do podstawowych

aktywnych form, tj. Szkolenia bezrobotnych, prace interwencyjne i roboty publicznych.

Zatem zaktywizowanie jednej osoby bezrobotnej poprzez szkolenie było dwukrotnie tańsze niż poprzez prace interwencyjne i trzykrotnie tańsze niż poprzez roboty publiczne.

Tabela 3. Porównanie nakładów na wybrane aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu poniesione w latach 1993–1997 z osiągniętymi wynikami (liczba osób zaktywizowanych)

Lp.	Nazwa aktywnej formy przeciwdziałania bezrobociu	Wydatki w mln PLN	Liczba osób objętych aktywną formą	Koszt aktywizacji jednej osoby
1	Szkolenie bezrobotnych	370,0	482 018	767,6
2	Prace interwencyjne	1 274,9	799 782	1594,1
3	Roboty publiczne	1 236,5	541 467	2283,6

### Szkolenie bezrobotnych w latach 1993–1997. Informacje ogólne

W latach 1993–1997 w systemie urzędów pracy przeszkolono 482 010 osób bezrobotnych. Liczby osób przeszkolonych latach przedstawi tabela 4.

Analiza danych tabelarycznych wskazuje, że w latach 1993–1995 szkolenie bezrobotnych miało lekką tendencję

spadkową, natomiast w latach 1996–1997 zaznaczył się rozwój tej formy aktywizacji bezrobotnych. W 1997 r. przeszkolono o 58% więcej bezrobotnych niż w 1996 r. Częściowo było to spowodowane rozszerzeniem definicji szkolenia o naukę poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia, a częściowo intensyfikacją szkolenia zawodowego.

Tabela 4. Szkolenie bezrobotnych w latach 1993–1997 w stosunku do ogółu populacji bezrobotnych

Lp.	Wyszczególnienie	Lata					Razem
		1993	1994	1995	1996	1997	
1	Liczba bezrobotnych	2 889 600	2 838 038	2 628 808	2 359 489	1 826 413	#
2	Liczba osób przeszkolonych	92 795	88 467	82 106	84 830	133 820	482 018
3	Odsetek osób przeszkolonych w stosunku do ogółu bezrobotnych	3,2	3,1	3,1	3,6	7,3	#

W 1997 r. przeszkolono o 48 900 osób więcej niż w 1996 r., z czego 19 021 osób przeszkolono wyłącznie w zakresie nauki umiejętności poszukiwania i uzyskiwania zatrudnienia, a pozostałe 29 969 osób odbyło szkolenie zawodowe.

### Szkolenie bezrobotnych w latach 1993–1997 według płci

Dane statystyczne wskazują, że szkolenie odbywa więcej kobiet niż mężczyzn. Jednak odnosząc liczby przeszkolonych kobiet i mężczyzn do liczby zarejestrowanych kobiet i mężczyzn otrzymujemy zbliżone odsetki z lekką przewagą odsetka przeszkolonych mężczyzn.

Dane o szkoleniu bezrobotnych według płci w latach 1995–1997 zawiera tabela 5.

### Szkolenie bezrobotnych w latach 1995–1997 według form szkolenia (grupowe i indywidualne)

W praktyce urzędów pracy dominującą formą są szkolenia grupowe organizowane według potrzeb rynku pracy. Formą rzadziej stosowaną są szkolenia indywidualne organizowane na wniosek bezrobotnego po „uprawdopodobnieniu” zatrudnienia.

Tabela 5. Szkolenie bezrobotnych według płci w latach 1995–1997

Lp.	Wyszczególnienie	Lata					
		1995		1996		1997	
		Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni	Kobiety	Mężczyźni
1	Liczba bezrobotnych wg płci	1 448 562	1 180 222	1 375 619	983 870	1 103 168	723 245
2	Liczba osób przeszkolonych wg płci	46 824	35 282	46 891	37 939	78 742	55 078
3	Odsetek osób przeszkolonych wg płci w stosunku do ogółu zarejestr. wg płci	3,2%	3,0%	3,4%	3,9%	7,1%	7,6%
4	Odsetek osób przeszkolonych w stosunku do ogółu populacji bezrobotnych	3,1%		3,6%		7,3%	

W tabeli 6 przedstawione są dane o szkoleniu bezrobotnych z uwzględnieniem

podziału na szkolenia grupowe i indywidualne.

Tabela 6. Grupowe i indywidualne formy szkolenia bezrobotnych w latach 1995–1997

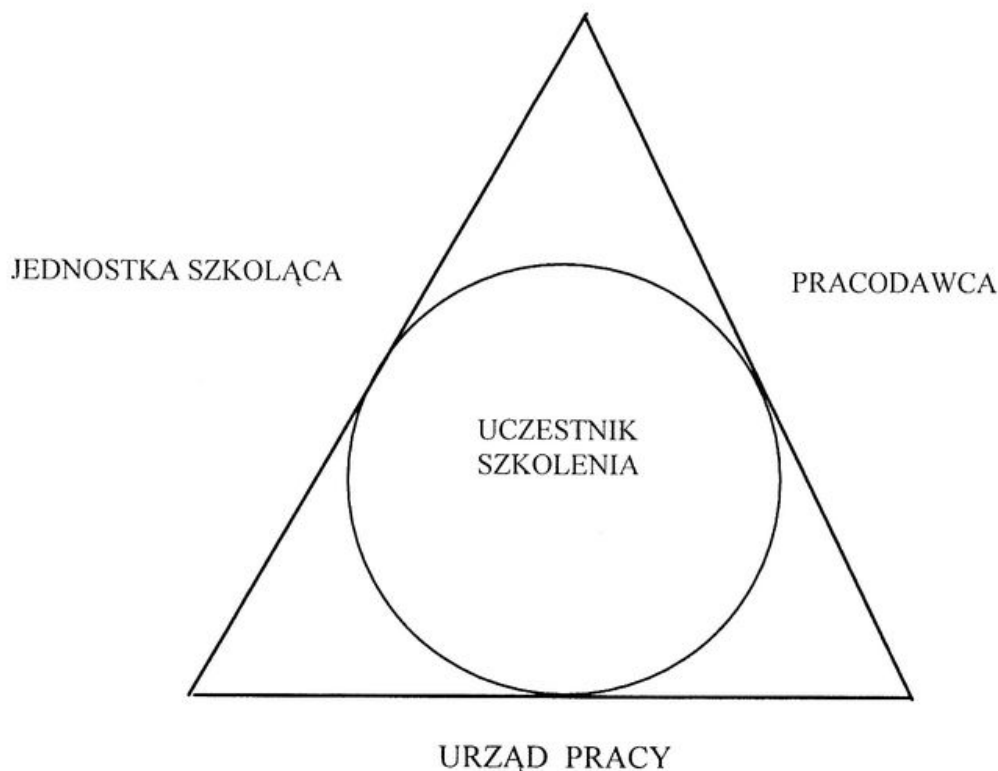
Lp.	Szkolenia bezrobotnych	ROK					
		1995		1996		1997	
		Liczba.	%	Liczba	%	Liczba	%
1	Grupowe	68 505	83,4	69 767	82,2	115 813	86,5
2	Indywidualne	13 601	16,6	15 063	17,8	18 007	13,5
3	Razem	82 106	100	84 830	100	133 820	100

Zatem w kolejnych latach przeszkolono ponad 80% bezrobotnych na szkoleniach grupowych, natomiast zaledwie kilkanaście procent na szkoleniach indywidualnych. Barię w rozwoju szkoleń indywidualnych – na wniosek bezrobotnych – jest warunek „uprawdopodobnienia” zbyt rygorystycznie interpretowany przez urzędy pracy. „Uprawdopodobnienie” nie oznacza „udowodnienia” podjęcia zatrudnienia i posiadanie „przrzeczenia” pracy nie może być

warunkiem niezbędnym do uzyskania skierowania na szkolenie.

### Trójstronne umowy szkoleniowe

Interesującą formułą szkolenia bezrobotnych jest formuła trójstronnych umów szkoleniowych. Model trójstronnych umów szkoleniowych jest korzystny dla wszystkich partnerów uczestniczących w procesie szkolenia bezrobotnych.





Można w sposób następujący zdefiniować korzyści, jakie daje w efekcie zawarcie trójstronnej umowy szkoleniowej:

#### JEDNOSTKA SZKOLAĄCA:

- możliwość weryfikacji programu szkolenia z potrzebami pracodawcy,
- możliwość zabezpieczenia miejsc praktycznej nauki zawodu,
- możliwość weryfikacji efektów dydaktycznych w późniejszej pracy.

#### PRACODAWCA:

- możliwość dostosowania programu kursu do potrzeb pracodawcy,
- możliwość doboru kandydatów i monitorowania postępów w nauce,
- możliwość wiązania wysokości przyszłych poborów z poziomem kwalifikacji uczestników szkolenia.

#### URZĄD PRACY:

- pozyskanie nowych miejsc pracy dla uczestników szkolenia,

- wzrost efektywności zatrudnieniowej szkolenia,
- zwiększenie celowości wydatkowanych środków.

#### UCZESTNIK SZKOLENIA:

- uzyskanie kwalifikacji niezbędnych w przyszłej pracy,
- pewność zatrudnienia,
- zapoznanie się z warunkami pracy.

W 1996 r. umowy trójstronne stosowane były w 36 województwach, natomiast w 1997 r. w 43 województwach, chociaż w niektórych stosowano je w bardzo niewielkim zakresie (w 20 województwach przeszkolono mniej niż 50 osób). Tabela 7 przedstawia dane liczbowe o szkoleniu bezrobotnych według umów trójstronnych.

W 1997 r. pomimo wzrostu nominalnej liczby bezrobotnych przeszkolonych w ramach TUS udział tej formy szkolenia w stosunku do ogółu przeszkolonych był niższy i wynosił 4,22%.

Tabela 7. Szkolenie bezrobotnych według modelu TUS w latach 1995–1997

Lp.	Szkolenia bezrobotnych	Liczba osób przeszkolonych w latach:					
		1996			1997		
		Ogółem	W ramach TUS	%	Ogółem	W ramach TUS	%
1	Grupowe	69 767	2994	3,53	115 813	3597	2,69
2	Indywidualne	15 063	1342	1,58	18 007	2049	1,53
3	Razem	84 830	4336	5,11	133 820	5646	4,22

## Szkolenie w firmach symulacyjnych

Szkolenie w firmach symulacyjnych jest interesującą formą edukacyjną szczególnie dla ludzi młodych, którzy mają niewielkie doświadczenie zawodowe, lub są absolwentami. Uczestnicy szkolenia w firmach symulacyjnych na-

bywają umiejętności zawodowych poprzez symulowanie pracy, co z punktu widzenia dydaktycznego daje dobre efekty nauczania. W tabeli 8 zawarte są informacje o liczbie bezrobotnych przeszkolonych w firmach symulacyjnych w latach 1995–1997.

Tabela. 8. Szkolenie bezrobotnych w firmach symulacyjnych w latach 1995–1997

Lp.	Wyszczególnienie	LATA		
		1995	1996	1997
1	Kobiety	245	350	1062
2	Mężczyźni	91	344	1417
3	Razem	336	694	2479

W 1995 roku szkolenie w firmach symulacyjnych realizowano w 9 województwach, w 1996 r. – w 11 województwach, a w 1997 r. – już w 20 województwach. Zwiększył się również znacznie zakres kierunków szkolenia.

## Kierunki szkolenia bezrobotnych

Podstawowe kierunki szkolenia w zawodach robotniczych to: krawiec,

spawacz, palacz, kierowca zawodowy, kierowca wózków akumulatorowych, sprzedawca.

Wśród szkoleń w zawodach lub specjalnościach nierobotniczych dominują kursy komputerowe, księgowości, małej przedsiębiorczości, obsługi administracyjno-biurowej, obsługi kas fiskalnych (co łączy się z dynamicznym rozwojem handlu).

Kierunki szkolenia bezrobotnych prezentuje tabela 9.

Tabela 9. Kierunki szkolenia bezrobotnych w latach 1995–1997

Lp.	Nazwa zawodu	1995		1996		1997	
		Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
1	obsługa komputera	13 367	16,3	10 551	12,4	20 554	15,4
2	księgowość/rachunkowość	11 836	14,4	11 882	14,0	13 934	10,4
3	obsługa kas fiskalnych	872	1,1	2546	3,0	8549	6,4
4	mała przedsiębiorczość	4798	5,8	4182	4,9	6457	4,9
5	krawiec/szwacz	5265	6,3	4552	5,3	5395	4,1
6	spawacz – uprawnie. podstaw.	4101	5,0	4385	5,1	5319	4,0
7	obsługa administ.-biurowa	2620	3,2	3273	3,8	4699	3,5
8	palacz kotłów c.o.	3662	4,5	3039	3,5	4450	3,4

Lp.	Nazwa zawodu	1995		1996		1997	
		Liczba	%	Liczba	%	Liczba	%
9	kierowca kategorii C, D, E, T	2391	2,9	2995	3,5	4335	3,3
10	sprzedawca	632	0,8	1747	2,0	3615	2,7
11	uprawnienia do obsługi urządzeń elektrycznych	1626	2,0	2429	2,8	3340	2,5
12	kierowca wózków akumulatorowych	1483	1,8	1908	2,2	3318	2,5
13	murarz/tylnkarz	1555	1,9	2329	2,7	2949	2,2
14	sekretarka/asystentka	3026	3,7	2151	2,5	2853	2,1
15	spawacz – uprawnienia specjalist.	1796	2,2	1633	1,9	2481	1,9
16	stolarz budowlany/meblowy	765	0,9	1161	1,4	1591	1,2
17	operator ciężkiego sprzętu bud.	711	0,9	1048	1,2	1548	1,2
18	posadzkarz/glazurnik	728	0,9	879	1,0	1486	1,1
19	marketing/zarządzanie	1190	1,4	1974	2,3	1431	1,1
20	agent ochrony mienia i osób	1265	1,5	989	1,1	1373	1,0
21	kucharz/kelner	647	0,8	597	0,7	1319	1,0
22	akwizytor/handlowiec	431	0,5	771	0,9	1239	0,9
23	brukarz	625	0,8	794	0,9	1118	0,9
24	prowadzenie księgi przych. i rozch.	1362	1,7	914	1,1	1104	0,8
25	pilarz	762	0,9	991	2,1	929	0,7
26	malarz/tapeciarz	296	0,4	336	0,4	844	0,7
27	monter instalacji wodno-kaliz.	394	0,5	589	0,7	725	0,1
28	dekarz	284	0,3	376	0,4	659	0,5
29	bankowość	544	0,7	258	0,3	400	0,3
30	doradca podatkowy	250	0,3	194	0,2	205	0,2
31	agent ubezpieczeniowy	375	0,5	138	0,2	187	0,1
32	języki obce	614	0,7	203	0,2	177	0,1
33	agent celny	329	0,4	281	0,3	150	0,1
34	inne	11 504	14,0	12 735	15,0	25 087	18,8
	RAZEM	82 106	64,7	84 830	61,1	133 820	100,0

### Jednostki szkolące realizujące szkolenie bezrobotnych

Jednostki szkolące realizujące szkolenie bezrobotnych prezentuje tabela 10.

Podstawowym partnerem urzędów pracy w szkoleniu bezrobotnych są Zakłady Doskonalenia Zawodowego, gdzie zdobywa nowy zawód około 40% bezrobotnych. Na drugim miejscu są spółki

i inne osoby prawne reprezentujące prawne jednostki szkolące. Na trzecim – szkoły podstawowe.

W 1997 r. znacznie spadł udział w szkoleniu bezrobotnych małych firm reprezentowanych przez osoby fizyczne, natomiast znacznie zwiększył się udział Centrów Kształcenia Ustawicznego. Coraz więcej szkoleń urzędy pracy organizują również w zakładach pracy.

Tabela 10. Jednostki szkolące realizujące szkolenie bezrobotnych

Lp.	Rodzaj jednostki edukacyjnej	1995		1996		1997	
		Liczba osób przeszkolonych	%	Liczba osób przeszkolonych	%	Liczba osób przeszkolonych	%
1	Stowarzyszenia, w tym ZDZ	31 573	38,6	34 491	40,6	49 269	36,8
2	Spółki i inne osoby prawne	23 268	28,3	21 280	25,1	34 773	26,0
3	Szkoły ponadpodstawowe	7708	9,4	7759	9,2	13 893	10,4
4	Osoby fizyczne	6604	8,0	8256	9,7	1846	1,4
5	Centra Kształcenia Ustawicznego	4508	5,5	3439	4,1	111 029	8,2
6	Zakłady pracy	1489	1,8	1956	2,3	5303	4,0
7	Zakłady rzemieślnicze	1001	1,2	1002	1,2	1470	1,1
8	OHP	780	0,9	528	0,6	911	0,7
9	Placówki naukowo-badawcze	428	0,5	662	0,8	908	0,7
10	pozostałe jednostki	4747	5,8	5457	6,4	14 424	10,7
	RAZEM	82 106	100	84 830	100	133 820	100

### Efektywność szkolenia bezrobotnych

Podstawowym wskaźnikiem służącym badaniu efektywności szkolenia jest wskaźnik zatrudnienia absolwentów szkolenia w określonym przedziale czasowym. Wskaźnik zatrudniania absol-

wentów szkolenia w latach 1993–1997 przedstawia tabela 11.

Niewielkie załamanie wskaźnika zatrudnienia po szkoleniach zorganizowanych w 1997 r. można wyjaśnić takimi przyczynami, jak:

- gwałtowny wzrost liczby osób przeszkolonych przy podobnej jak w latach poprzednich liczbie ofert pracy,

Tabela 11. Efektywność szkolenia bezrobotnych w latach 1993–1997

Lp.	Wyszczególnienie	Rok				
		1993	1994	1995	1996	1997
1	Liczba osób przeszkolonych	92 795	88 467	82 106	84 830	133 820
2	Liczba osób zatrudnionych po szkoleniu	32 148	39 422	48 086	52 262	73 388
3	Wskaźnik zatrudnienia	34,6%	44,6%	58,6%	61,6%	54,8%

- włączenie do definicji szkolenia „nauki aktywnego poszukiwania pracy”, która często realizowana była w klubach pracy.

W latach 1995–1997 Departament Poradnictwa Zawodowego i Szkolenia

Bezrobotnych Krajowego Urzędu Pracy badał efektywność szkolenia bezrobotnych z uwzględnieniem form szkolenia. Kolejne tabele przedstawiają wskaźniki zatrudnienia po różnorodnych formach szkolenia.

Tabela 12. Efektywność różnorodnych form szkolenia bezrobotnych w latach 1995–1997

Wyszczególnienie		Rok		
		1995	1996	1997
Szkolenia grupowe	Liczba osób przeszkolonych	68 505	69 767	115 813
	Liczba osób zatrudnionych	38 299	40 831	59 809
	Wskaźnik zatrudnienia	55,9%	58,5%	51,6%
Szkolenia indywidualne	Liczba osób przeszkolonych	13 601	15 063	18 007
	Liczba osób zatrudnionych	9768	11 431	13 579
	Wskaźnik zatrudnienia	71,8%	75,9%	75,4%

Wyższe wskaźniki zatrudnienia po szkoleniach organizowanych w trybie indywidualnym są wynikiem:

- konieczności respektowania ustawowego warunku „uprawdopodobnienia zatrudnienia”,
- większego osobistego zaangażowania bezrobotnych i silniejszej motywacji do nauki i pracy.

Korzystniej od podstawowych wskaźników zatrudnienia prezentują się wskaźniki zatrudnienia po szkoleniach w firmach symulacyjnych i po szkoleniach organizowanych według modelu trójstronnych umów szkoleniowych.

Czynniki wpływające na wyższą efektywność zatrudnieniową szkolenia w firmach symulacyjnych to:

- staranny dobór kandydatów na szkolenie,
- nauka poprzez symulowanie pracy pozwalająca na pozyskanie umiejętności, a nie tylko wiedzy zawodowej,
- przygotowanie do pracy o charakterze szerokoprofilowym dające szersze możliwości zatrudnienia.

Czynniki wpływające na wyższą efektywność szkolenia według modelu trójstronnych umów szkoleniowych to:

- wpływ pracodawcy na dobór kandydatów na szkolenie,

Tabela 13. Efektywność szkolenia w firmach symulacyjnych i według modelu trójstronnych umów szkoleniowych w latach 1996–1997

Wyszczególnienie		Rok	
		1996	1997
Szkolenia grupowe	Liczba osób przeszkolonych	694	2479
	Liczba osób zatrudnionych	497	1587
	Wskaźnik zatrudnienia	71,6%	64,0%
Szkolenia indywidualne	Liczba osób przeszkolonych	4336	5646
	Liczba osób zatrudnionych	3630	4782
	Wskaźnik zatrudnienia	83,7%	84,7%

- obowiązek zatrudnienia absolwentów szkolenia wynikający z charakteru umowy,
- możliwość zdobycia kwalifikacji ściśle odpowiadających potrzebom pracodawcy.

Efektywność podstawowych kierunków szkolenia w latach 1996 i 1997 prezentują tabele 14 i 15.

Tabela 14. Kierunki szkolenia bezrobotnych w latach 1996–1997 z uwzględnieniem efektywności zatrudnieniowej

Lp.	Nazwa kierunku	1996			1997		
		Liczba przeszkol. w 1996 r.	Liczba zatr. do 31.03.97 r.	Wskaźnik efektywności	Liczba przeszkol. w 1996 r.	Liczba zatr. do 31.03.97 r.	Wskaźnik efektywności
1	krawiec – szwacz	4552	2802	61,5%	5395	3021	56,0%
2	spawacz – upr. podst.	4385	3197	72,9%	5319	3553	66,8%
3	palacz kotłów c.o.	3039	2239	73,3%	4450	3029	68,1%
4	kierowca kat. C, D, E, T	2995	2309	77,1%	4335	3064	70,7%
5	obsługa urządzeń elektr.	2429	1619	66,6%	3340	2066	61,9%
6	murarz – tynkarz	2329	1655	71,1%	2949	1915	64,9%
7	kier. wózków akumul.	1908	1331	69,7%	3318	2108	63,5%
8	sprzedawca	1747	818	46,9%	3615	1758	48,0%
9	spawacz – upr. specjalne	1633	1226	75,1%	2481	1636	65,9%
10	stolarz bud./meblowy	1161	793	68,3%	1591	1117	70,2%
11	operator sprzętu bud.	1048	723	69,0%	1548	1238	78,0%
12	pilarz	991	779	78,6%	929	691	74,4%
13	agent ochrony mienia	989	630	63,7%	1373	962	70,1%
14	posadzkarz/glazurnik	879	563	64,0%	1486	974	65,5%
15	brukarz	794	558	70,3%	1118	770	68,9%
16	kucharz/kelner	597	293	49,1%	1319	690	52,3%

Lp.	Nazwa kierunku	1996			1997		
		Liczba przeszkol. w 1996 r.	Liczba zatr. do 31.03.97 r.	Wskaźnik efekty- wności	Liczba przeszkol. w 1996 r.	Liczba zatr. do 31.03.97 r.	Wskaźnik efekty- wności
17	monter inst. wod.-kan.	589	287	48,7%	725	457	63,0%
18	dekarz	376	239	63,6%	659	419	63,6%
19	malarz/tapicerz	336	209	62,2%	844	469	55,6%
20	księgowość – rachunk.	11882	6727	56,6%	13934	6959	49,9%
21	obsługa komputera	10551	5217	49,6%	20554	9638	46,9%
22	mała przedsiębiorczość	4182	2273	66,3%	6457	4195	65,0%
23	obsługa admin.-biur.	3273	1881	57,5%	4699	2227	47,4%
24	obsługa kas fiskalnych	2546	1353	53,2%	8549	4183	48,9%
25	sekretarka – asystentka	2151	1277	59,4%	2853	1424	49,9%
26	marketing/zarządzanie	1974	912	46,2%	1431	759	53,0%
27	księga przych. i rozch.	814	423	46,3%	1104	469	44,9%
28	akwizytor/handlowiec	771	368	47,7%	1239	606	48,9%
29	agent celny	281	182	64,8%	150	93	62,0%
30	bankowość	258	145	56,2%	400	183	45,7%
31	języki obce	203	116	51,1%	177	103	58,2%
32	doradca podatkowy	194	110	56,7%	205	111	54,1%
33	agent ubezpieczeniowy	138	97	70,3%	187	121	64,7%
34	inne	12735	8411	66,0%	25 087	12 380	49,3%
RAZEM		84 830	52262	61,1%	133 820	73 388	54,8%

Tabela 15. Efektywność podstawowych kierunków szkolenia bezrobotnych w latach 1996–1997

Lp.	Nazwa kierunku	1996			1997		
		Liczba przeszkol. w 1996 r.	Liczba zatr. do 31.03.97 r.	Wskaźnik efekty- wności	Liczba przeszkol. w 96 r.	Liczba zatr. do 31.03.97 r.	Wskaźnik efekty- wności
1	kierowca kat. C, D, E	2995	2309	77,1%	4335	3064	70,7%
2	palacz kotłów c.o.	3039	2239	73,7%	4450	3029	68,1%
3	spawacz	4385	3197	72,9%	5319	3553	66,8%
4	mała przedsiębiorczość	4182	2773	66,3%	6457	4195	65,0%
5	krawiec – szwacz	4552	2802	61,5%	5395	3021	56,0%
6	księgowość – rachunk.	11 882	6727	56,6%	13 934	6959	49,9%
7	obsługa adm. – biur.	2546	153	53,2%	8549	4183	48,9%
8	sprzedawca	1747	818	46,9%	3615	1758	48,0%
9	obsługa adm. – biu.	3273	1881	57,5%	4699	2227	47,4%
10	obsługa komputera	10 551	5217	49,6%	20 554	9638	46,9%

Wśród 10 podstawowych kierunków szkolenia **najbardziej efektywne** z punktu

widzenia późniejszego zatrudnienia były kursy:

– kierowcy kat. C, D, E	wskaźnik zatrudniania – 70,7%
– palacza kotłów c.o.	wskaźnik zatrudniania – 68,1%
– spawacze	wskaźnik zatrudniania – 66,8%
– małej przedsiębiorczości	wskaźnik zatrudniania – 65,0%

**Najmniej efektywne** okazały się kursy:

– obsługi komputera	wskaźnik zatrudniania – 46,9%
– obsługi administracyjno-biurowej	wskaźnik zatrudniania – 47,4%
– sprzedawców	wskaźnik zatrudniania – 48,6%
– obsługi kas fiskalnych	wskaźnik zatrudniania – 48,9%
– księgowości/rachunkowości	wskaźnik zatrudniania – 49,9%

Przewiduje się, że w najbliższych latach ranga szkolenia bezrobotnych będzie rosła. Wynika to między innymi z konieczności stopniowego dostosowania polityki zatrudnienia w Polsce do założeń polityki zatrudnienia obowiązujących w krajach Unii Europejskiej. Wytoczne polityki zatrudnienia na 1998 r. ogłoszone w Rezolucji Rady Europy

z 15.12.1997 r. dotyczyły w dużej części problematyki szkolenia i doształcania zarówno pracowników jak i bezrobotnych.

Starania Polski o przystąpienie do Unii Europejskiej powinny być poparte działaniami świadczącymi o respektowaniu kierunków polityki zatrudnienia w krajach unijnych.



**Agata Szydlik**

Uniwersytet Łódzki

**Marek Leszczyński**

Instytut Technologii Eksploatacji, Radom

## **WERYFIKACJA KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH W PROCESIE REKRUTACJI PRACOWNIKÓW**

### **Wstęp**

W miarę rozwoju gospodarki rynkowej w Polsce zmienia się podejście do wykorzystywania zasobów zarówno w makro-, jak i mikroskali. Okazuje się, że racjonalne wykorzystanie zasobów rzeczowych w postaci majątku trwałego i zasobów finansowych (gotówkowych i niegotówkowych) nie wystarcza, aby przedsiębiorstwo, czy szerzej cała gospodarka funkcjonowało sprawnie. Na pierwszy plan wysuwa się właściwe wykorzystanie zasobów ludzkich, czyli wiedzy, kwalifikacji, zdolności, intelektu poszczególnych ludzi i całego społeczeństwa. Epoka postindustrialna wymusza zmiany w podejściu do polityki kadrowej w przedsiębiorstwie. Nowoczesne firmy traktują swoich pracowników jako element długookresowej strategii, dlatego stosują bardziej wyrafinowane metody rekrutacji niż tradycyjne „hire and fire”. Celem artykułu jest przedstawienie ekonomicznych aspektów pojęcia kwalifikacje zawodowe, a następnie omówienie najczęściej stosowanej drogi rekrutacji stosowanej przez nowoczesne przedsiębiorstwa.

### **Teoria kapitału ludzkiego**

Teoria kapitału ludzkiego sięga swym początkiem roku 1960, a za jej prekursora uważa się Theodora Schulza. Dwa lata później ukazał się numer „Journal of Political Economy” zatytułowany „Inwestowanie w ludzi”, na łamach którego zawarte były pierwsze rozdziały pracy Garego Beckera z 1964 r. pt. „Human capital”. W 1963 r. pojawił się pierwszy podręcznik poświęcony teorii autorstwa wspomnianego Schulza (Schulz, 1963).

Teoria kapitału ludzkiego stanowi rezultat użycia standardowych pojęć ekonomii neoklasycznej do opisu zjawisk wcześniej przez ekonomistów neoklasycznych pomijanych, jest ona podprogramem szerszego neoklasycznego programu badawczego. Koncepcja kapitału ludzkiego to idea, że ludzie na różne sposoby wydają na siebie pieniądze, mając na uwadze nie tylko swe bieżące przyjemności, lecz również przyszłe zyski o charakterze pieniężnym i pozapieniężnym. Ludzie mogą dobrowolnie zdobywać dodatkowe wykształcenie, poświęcać czas na poszukiwanie możliwie najlepiej opłacanego miejsca pracy zamiast akceptować pierwszą natrafiają-

cą się ofertę, mogą wreszcie zdecydować się na pracę gorzej opłacaną, lecz zapewniającą znacznie większe możliwości uczenia się, nie zaś na świetnie wynagradzaną posadę, nie dającą szans na jakikolwiek rozwój. Wszystkie te wymienione zajęcia, tzn.: kształcenie, poszukiwanie pracy, migracje i podnoszenie swoich kwalifikacji zawodowych poprzez pracę mogą być traktowane raczej jako inwestycje niż konsumpcja, bez względu na to czy decyzje podejmowane są poprzez jednostkę, czy też mają wymiar społeczny. Cechą wspólną owych decyzji i zarazem określeniem ich inwestycyjnego charakteru jest kryterium czasu. Dotyczą one długiego okresu. Podejmując określone działania dziś człowiek myśli o przyszłości i antycypuje wyniki swoich działań. Podobnie dzieje się z działaniem społecznym.

### *Wykształcenie jako miernik kwalifikacji*

Przed rozpropagowaniem przez Schulza i jego następców programu human capital, ekonomiści wyznawali pogląd, iż popyt na dodatkowe kształcenie wykraczające poza narzucony prawem zakres przypomina popyt na typowe dobra konsumpcyjne, a więc zależy od danych gustów, dochodów rodziny i „ceny” nauki przyjmującej postać czesnego. Koncepcja human capital gruntowała klasyczne, racjonalne nacechowanie jednostki poprzez założenie, iż studenci/uczniowie systematycznie analizują swe przyszłe perspektywy zarobkowe na rynku pracy. Utracone zarobki stanowią ważny składnik prywatnych kosztów pobierania nauki. Program badawczy

kapitału ludzkiego zakłada ponadto, iż z powodu niedoskonałości rynku kapitałowego studenci nie są w stanie sfinansować obecnych kosztów dodatkowej nauki za pomocą przyszłych dochodów; zdają sobie sprawę z wysokości zarobków, z których zrezygnowali, podejmując studia. Konsekwencją tego jest wyższy popyt na kształcenie wówczas, gdy bezrobocie wśród młodzieży rośnie; znajomość zróżnicowania płac występującego w latach, w których pobierają naukę, pozwala im stosunkowo dokładnie oszacować stopień zróżnicowania płac za kilka lat, czyli w punkcie wejścia na rynek pracy. Zgodnie z teorią kapitału ludzkiego rynek pracy jest zdolny do wchłaniania coraz większej ilości coraz lepiej wykształconych pracowników pod warunkiem, że odpowiadające poszczególnym poziomom wykształcenia zarobki mogą być obniżane. Samoregulujące się rynki pracy mogą funkcjonować płynnie nieprzerwanie uzgadniając popyt na wykształconą siłę roboczą z jej podażą lub też ich funkcjonowaniu mogą towarzyszyć wstrząsy. Jednak istnieje zagrożenie dla ich funkcjonowania w ogóle, jeśli pracodawcy nie będą preferować bardziej wykształconych pracowników w porównaniu z pracownikami mniej wykształconymi, przy wszystkich pozostałych nie zmienionych warunkach. Program kapitału ludzkiego nie wypowiada się jednoznacznie w kwestii możliwych przyczyn tego rodzaju trwałej preferencji pracodawców. Można próbować upatrywać tego stanu rzeczy w kilku przyczynach: wykształceni pracownicy posiadają rzadkie kwalifikacje, wyposażeni są zwykle w pożądane cechy osobowości (samodzielność, samoreali-

zacja w pracy, umiejętność rozwiązywania problemów, pracy w zespole etc.). Niezależnie od przyczyn faktem pozostaje, że wszystkie te pożądane cechy nie mogą być bezbłędnie rozpoznane w chwili zawierania umowy o pracę. Pracodawca styka się zatem z problemem selekcji. Istnieją w chwili obecnej rozbudowane systemy weryfikacyjne oparte na metodach psychometrycznych i testach psychologicznych, które mają zmniejszyć ryzyko przy zatrudnianiu personelu. Stosowanie jednak tych metod do wszystkich stanowisk pracy byłoby wysoce kosztowne i w praktyce nie występuje. W obliczu trudności związanych z dokładnym przewidzeniem przyszłych osiągnięć osób ubiegających się o pracę pracodawca odczuwa pokusę potraktowania wykształcenia jako kryterium umożliwiającego selekcję nowych pracowników wedle ich uzdolnień, nastawienia na sukces, cech środowiska, z jakiego wywodzi się kandydat. Kwalifikacje nabywane są w szkole, a także w trakcie pracy zawodowej. Pracodawcy zatem zainteresowani są selekcją kandydatów w kategoriach ich podatności na szkolenie. Mamy tu zatem do czynienia z pewnym uproszczeniem, schematem; pracodawcy zakładają, iż osoby, które maksymalnie wydłużają okres nauki, skłonne będą do ciągłego podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych w trakcie szkolenia. Wykształcenie przyczyniłoby się do efektywności ekonomicznej przy zatrudnianiu personelu dlatego, że dostarczałoby instrumentu umożliwiającego pracodawcom przeprowadzenie selekcji. W tym miejscu można zastanowić się, czy wykształcenie jest na tyle ważnym kryterium, aby na jego podsta-

wie przeprowadzić selekcję pracowników. Z praktycznego punktu widzenia wydaje się, iż najbezpieczniej zachować jest równowagę między wykształceniem a doświadczeniem zawodowym. W momencie selekcjonowania kandydatów do pracy duży wpływ na wysokość ich wynagrodzenia ma poziom ich formalnego wykształcenia mierzony długością nauki w szkole. W przypadku pracowników zatrudnionych w firmie przez dłuższy czas pracodawca ma wiele możliwości uzyskania niezależnej informacji o ich dokonaniach zawodowych i nie musi wciąż polegać na ich wykształceniu. Badania teoretyków *human capital* wskazują, że korelacja pomiędzy zarobkami a długością okresu kształcenia wzrasta w trakcie pierwszych dziesięciu – piętnastu lat pracy, potem związek ten jest coraz mniejszy. Większe znaczenie odgrywa natomiast doświadczenie zawodowe. (por. Blaug, 1976, s. 846).

### ***Doświadczenie a kwalifikacje zawodowe***

Teoria *human capital* analizuje proces kształcenia zarówno w formie szkolnej, jak też zajmuje się doświadczeniem zawodowym jako drugim filarem informującym o posiadanych kwalifikacjach. W trakcie pracy pracownik oprócz wykonywania swoich czynności zawodowych poddawany jest szkoleniom, które w rezultacie zwiększają doświadczenie zawodowe. Becker rozróżniał szkolenia o charakterze ogólnym i specyficznym. Za szkolenie ogólne pracownicy sami ponoszą odpłatność w formie obniżonych zarobków otrzymywanych w czasie jego trwania. Koszty szkolenia o charakterze

specyficznym, które jest przydatne na konkretnym stanowisku pracy w danej firmie są zwykle pokrywane przez samego pracodawcę. Pracownicy są skłonni pokrywać koszty szkolenia ogólnego sami, ponieważ to ono właśnie najbardziej zdaniem Beckera przyczynia się do pomnożenia indywidualnego kapitału ludzkiego. Szkolenie specyficzne odbywa się raczej w interesie pracodawcy i rzadko może być efektywnie wykorzystane poza konkretnym przedsiębiorstwem. Jeżeli chodzi o prognozę popytu na szkolenie zawodowe, to zgadza się ona z prognozą popytu na kształcenie w ogóle, a to ze względu na charakter formalnej nauki w szkole – można przyjąć, iż jest ona pewną odmianą szkolenia ogólnego o charakterze zawodowym. Becker kładł nacisk na możliwości szkolenia jako jeden z głównych motywów wyboru zawodu przez człowieka.

### **Proces rekrutacji pracowników**

Celem procesu rekrutacji pracowników jest pokrycie niedoborów kadrowych występujących w przedsiębiorstwie. Polega on na zebraniu dostatecznie dużej liczby kandydatów do pracy o określonych kwalifikacjach w celu dalszej ich selekcji i wyborze tych, którzy w sposób optymalny zaspokajają potrzeby przedsiębiorstwa. Rekrutacja to nie tylko obsadzanie właściwych osób na właściwych stanowiskach we właściwym czasie, ale również pozyskiwanie pracowników niezbędnych w realizacji strategii firmy i inwestycja w przyszłość.

Proces rekrutacji poprzedzony jest planowaniem kadrowym, w którym przygotowany jest plan zapotrzebowania

na pracowników i jego zaspokojenia. Oszacowania obecnych i przyszłych potrzeb co do liczby i jakości (kwalifikacji) pracowników są podstawowym warunkiem i punktem wyjścia do profesjonalnie prowadzonej i mającej sprzyjać efektywności firmy rekrutacji personelu. Rekrutacja może być przeprowadzona przez przygotowanych do niej i odpowiedzialnych za nią pracowników przedsiębiorstwa lub agencje doradztwa personalnego. Może być ona również wynikiem wzajemnej współpracy powyższych, która pozwoli uniknąć wielu niepotrzebnych błędów. Pracownicy firmy znają jej specyfikę, natomiast konsultanci z firm personalnych posiadają szerszy dostęp do potencjalnych pracowników, lepiej znają rynek pracy oraz dysponują informacjami o kandydatach, zawartymi w bazach danych. Niezależnie jednak od tego kto będzie przeprowadzał rekrutację, należy wyjść od strategii firmy i wyznaczonych przez nią celów.

### ***Etapy procesu***

Z pozyskiwaniem pracownika wiążą się pewne czynności przygotowawcze. Pierwszą z nich jest opracowanie opisu środowiska pracy. Opis taki powinien dokładnie określać zakres obowiązków, uprawnień, powiązania z innymi pracownikami w strukturze organizacyjnej przedsiębiorstwa oraz czynności wykonywane na danym stanowisku. Im bardziej szczegółowy i precyzyjny jest opis stanowiska pracy, tym większe szanse na zatrudnienie właściwego pracownika za pierwszym razem. Dokładny opis pozwala uniknąć dodatkowych czynności, czasu i kosztów związanych z poszuki-

waniem kogoś innego lub koniecznością przeszkolenia zatrudnionej już osoby i dłuższego czasu wdrażania jej do pracy. Z opisu stanowiska wynikają bezpośrednio wymagania dotyczące przyszłego pracownika. Wymagania te tworzą tzw. profil osobowy idealnego kandydata, którego opracowanie stanowi kolejny etap w procesie rekrutacji. Profil kandydata to zestawienie konkretnych umiejętności i kwalifikacji potrzebnych do realizacji zadań związanych z danym stanowiskiem. To również zakresy kompetencji, odpowiedzialności jak również kontroli. Przygotowując taki profil trzeba uwzględnić rzeczywiste wymagania dotyczące kandydata. Nie można ich ani zawyżać, ani zaniżać. W praktyce mamy częściej do czynienia z pierwszym przypadkiem. Jest to uzasadnione jednak tylko wtedy, gdy planujemy dalszy rozwój przyszłego pracownika, chcemy objąć go programem szkoleniowym czy też ma on objąć strategiczne dla firmy stanowisko. Wyższe kwalifikacje dają wtedy większe gwarancje dotyczące możliwości kandydata. Nie możemy natomiast oczekiwać od pracownika wyższych kwalifikacji, niż wynikają one z jego stanowiska, w przypadku gdy nie jesteśmy mu w stanie zaoferować żadnych możliwości awansu. Pracownik o zbyt wysokich kwalifikacjach, których nie może wykorzystywać i doskonalić, szybko się zniechęci, straci motywację do pracy i będzie chciał ją zmienić. Na danym stanowisku pracy różne cechy pracownika mają różne znaczenie, dlatego też przy konstruowaniu profilu kandydata poszczególnym kwalifikacjom, umiejętnościom czy też cechom osobowym nadaje się wagi. Mogą się one róż-

nić na tym samym stanowisku w różnych firmach. Wynika to z tego, że przygotowanie profili odpowiednich do przedsiębiorstw i stanowisk wymaga każdorazowo wzięcia pod uwagę specyfiki przedsiębiorstwa, jego wielkości oraz możliwych lub planowanych zmian w przedsiębiorstwie, a każde stanowisko musi być dopasowane indywidualnie. Zatrudnienie nowego pracownika to inwestycja w przyszłość, ważne są zatem nie tylko jego obecne możliwości, ale również i te przeszłe, które będą zaspokajały potrzeby wynikające z długofalowej strategii przedsiębiorstwa. Budując profil idealnego kandydata trzeba uwzględnić kulturę organizacyjną firmy oraz oczekiwania ewentualnych współpracowników: przełożonych i podwładnych. Czasami lepiej jest zatrudnić osobę o kwalifikacjach nieco niższych, a której szanse dostosowania się do atmosfery panującej w przedsiębiorstwie oraz porozumienia z pozostałymi pracownikami są wyższe. Mimo rzetelnego i szczegółowego opracowania profilu mogą pojawić się trudności ze znalezieniem odpowiedniego kandydata. Profil powinien być dlatego elastyczny, tzn. łatwy do zmodyfikowania, pozwalający przyjąć osobę nie spełniającą idealnie wszystkich stawianych przed nią wymagań, ale równie dobrze wykonującą stawiane przed nią zadania. Kiedy mamy dokładnie opisane i sprecyzowane wymagania dotyczące kandydata pozostaje już tylko wybór formy rekrutacji i przejść do działania. Wolne stanowiska można obsadzić zatrudnionymi już w przedsiębiorstwie pracownikami (rekrutacja wewnętrzna) lub osobami spoza organizacji (rekrutacja zewnętrzna). Istnieją zarówno wady, jak i zalety każdej z nich (por. tabela 1).

Tabela 1. Przegląd wad i zalet wewnętrznej oraz zewnętrznej rekrutacji personelu

Rekrutacja personelu wewnątrz zakładu	Rekrutacja zewnątrz zakładu
<p>Zalety:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- otwarcie możliwości awansu,</li> <li>- zacieśnienie więzi z zakładem i poprawa atmosfery,</li> <li>- niskie lub żadne koszty doboru,</li> <li>- znajomość zakładu przez pracownika,</li> <li>- znajomość pracownika i jego zdolności,</li> <li>- krótkie czekanie na efekty z powodu szybkiego objęcia stanowiska,</li> <li>- krótki okres wdrażania do zadań,</li> <li>- możliwość awansu pracowników zakładu,</li> <li>- zastępca jest spadkobiercą stanowiska zastępowanego,</li> <li>- przejrzysta polityka kadrowa,</li> </ul>	<p>Zalety:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- duże możliwości wyboru,</li> <li>- nowe impulsy dla zakładu,</li> <li>- mniejsze problemy związane z autorytetem,</li> <li>- zatrudnienie wedle bezpośrednich potrzeb,</li> </ul>
<p>Wady:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- małe możliwości wyboru,</li> <li>- stosunkowo wysokie koszty doszkolenia,</li> <li>- możliwość „zaślepienia” zakładem,</li> <li>- mały prestiż po awansowaniu na stanowisko przełożonego,</li> <li>- rywalizacja, napięcia,</li> <li>- „zaszufladkowanie” w zakładowy system wynagrodzeń,</li> <li>- zbyt silne więzi koleżeńskie,</li> <li>- nieuwzględnianie starszych wiekiem pracowników, napięcia międzyludzkie,</li> <li>- spadek kreatywności pracowników z powodu „automatyki awansu”,</li> <li>- promocja nie zaspokaja potrzeb ilościowych,</li> <li>- potrzeby jakościowe wymagają szkolenia.</li> </ul>	<p>Wady:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- wysokie koszty rekrutacji,</li> <li>- czasochłonna obsada stanowisk,</li> <li>- większa liczba przyjętych podnosi poziom zakładowej fluktuacji,</li> <li>- negatywne skutki dla klimatu w zakładzie,</li> <li>- wyższe ryzyko zatrudniania na czas próbny,</li> <li>- brak znajomości zakładu, konieczność wprowadzania na stanowisko i wdrażania do zadań,</li> <li>- dodatkowe obciążenie zakładu w okresie adaptacji nowego pracownika,</li> <li>- większe znaczenie poziomu wynagrodzeń przy międzyzakładowej zmianie stanowisk niż wewnątrz zakładu,</li> <li>- blokowanie możliwości awansu w zakładzie.</li> </ul>

Źródło: K. Schwan, K.G. Seipel „Marketing kadrowy”, Warszawa 1997, s. 98.

Praktyka dowodzi, iż najkorzystniejszym rozwiązaniem jest połączenie obu form rekrutacji. Z jednej strony stwarza ono możliwość awansu dla zatrudnionych już pracowników, motywuje ich do

lepszej i wydajniejszej pracy. Zacieśniają się również więzi międzyludzkie, zwiększa się poczucie stabilności, a także zmniejsza się ryzyko popełnienia błędu przy doborze. Z drugiej strony pozwala

na przyciągnięcie do firmy osób ze świeżym i obiektywnym spojrzeniem na problemy, wnoszących nowe pomysły, idee i nie „skażonych” panującymi w firmie stosunkami. Rekrutacja zewnętrzna stwarza także konkurencyjność i motywuje pracowników firmy do podnoszenia swoich kwalifikacji. Nie ma jednak jednoznacznej odpowiedzi, gdzie szukać kandydatów na wolne stanowisko. Trzeba uwzględnić całokształt sytuacji i wszystkie uwarunkowania, takie jak sytuacja na rynku pracy, wielkość firmy oraz jakie stanowisko chcemy obsadzić. Wybór formy rekrutacji zależy również od filozofii przedsiębiorstwa, od tego, czy planuje ono rozwój swoich pracowników czy woli zatrudnić osobę już spełniającą wymagania. Bardzo ważnym czynnikiem decydującym są również koszty związane z rekrutacją, na jakie może sobie firma pozwolić. Jeżeli decydujemy się na rekrutację zewnętrzną, opracowujemy ogłoszenie prasowe lub zlecamy to firmie personalnej. Ogłoszenie powinno spełniać rolę (...) uczciwej oferty. Powinno być pierwszym wyciągnięciem ręki do przyszłego pracownika, który ma dobrze pracować i angażować się w losy organizacji, identyfikować się z nią (por. Koster M., 1997, s. 62). W dalszej kolejności gromadzimy nadsyłane dokumenty i dokonujemy ich analizy.

### **Weryfikacja kwalifikacji na podstawie dokumentów**

Weryfikacja kwalifikacji, tzn. wykształcenia, doświadczenia zawodowego oraz zaświadczeń o odbytych dodatkowych kursach, szkoleniach poszerzają-

cych kwalifikacje dokonywana jest na podstawie analizy dokumentów dostarczonych przez kandydatów. Dokumenty te to: list motywacyjny, życiorys z załącznikami (świadectwa szkolne, dyplomy, zaświadczenia o odbytych praktykach, stypendiach zagranicznych, świadectwa pracy, zaświadczenia o ukończonych kursach, czasem referencje). Na podstawie analizy tych dokumentów dokonywana jest pierwsza selekcja kandydatów. Analiza dokumentów to najtrudniejszy etap procesu selekcji. Podczas tego etapu odrzucana jest największa liczba osób i istnieje największe prawdopodobieństwo utraty odpowiedniego kandydata, wymaga on w związku z tym dużej rzetelności i staranności. Dokumenty z załącznikami są źródłem wiedzy o poziomie wykształcenia kandydata, informują one w jakich placówkach edukacyjnych uzyskał on kwalifikacje, z jakimi wynikami, a także o przebiegu kariery zawodowej (awansach, degradacjach). Jeżeli kandydat uzyskiwał dobre wyniki, w szkole, a później sukcesy w pracy, to istnieje większe prawdopodobieństwo, iż będzie dobrym pracownikiem w przyszłości. Zaświadczenie o dodatkowych kursach, szkoleniach informują, z jakiego zakresu kandydat poszerzał swoje kwalifikacje i im więcej czasu upłynęło od ukończenia szkoły, tym większą wartość mają te zaświadczenia. Mogą być one, nie tylko dowodem na wysokie kwalifikacje kandydata, ale również mogą świadczyć o jego chęci do nauki i poszerzania wiedzy. Sukces przedsiębiorstwa zależy bowiem w zdecydowanej mierze od kwalifikacji i możliwości jego pracowników. Dokumenty są również źródłem informacji o często-

tliwości zmian miejsc pracy oraz doświadczeniu zawodowym. Wymagania dotyczące doświadczenia zawodowego i jego długości zależą od konkretnego stanowiska, od zakresu obowiązków i odpowiedzialności z nim związanych. Firma, która chce wykształcić w swym pracowniku pewne nawyki i sposoby zachowania, zatrudni absolwenta, który jest pełen entuzjazmu i skłonny do wykonywania swej pierwszej pracy z pełnym zaangażowaniem. Poza tym najczęściej dysponuje on nowoczesną wiedzą i ma „świeże” spojrzenie na rzeczywistość. Inne wymagania dotyczące doświadczenia zawodowego będą stawiane przed osobą, która będzie miała szybko zacząć wykonywać swoje obowiązki i u której okres wdrożenia do pracy ma być skrócony do minimum, a jeszcze inne przed osobą, która będzie miała objąć stanowisko kierownicze. Trzeba jednak wystrzegać się zbytniego zawyżania wymagań związanych z doświadczeniem zawodowym, co w praktyce nie jest rzadkością. A zatem zasadniczym celem analizy dokumentów kandydata jest naturalnie bezbłędny wybór. Na tym etapie bezbłędność zapewnienia zakładowi personelu oznacza, że żaden odpowiedni dla zakładu, wykwalifikowany pracownik nie został tu odrzucony i odwrotnie – żaden kandydat nie posiadający kwalifikacji nie będzie zaproszony na rozmowę kwalifikacyjną (K. Schwan, K.G. Seipel, 1997, s. 150). Nie jest to jednak łatwe zwłaszcza, że możliwość podjęcia prawidłowych i jednoznacznych decyzji na podstawie analizy dokumentów są ograniczone. Świadectwa o wykształceniu co prawda świadczą formalnie o wiedzy kandydata, lecz różne instytucje oświa-

towe mają różne wymagania, poziom oraz treść nauczania. Treść informacyjna świadectw pracy również jest ograniczona. Ze względu na to, iż, nie mogą one utrudniać kariery zawodowej, nie zawierają one ocen negatywnych. Mogą zatem pomijać pewne istotne fakty i informacje. Poza tym dobry pracownik może otrzymać świadectwo pracy w oszczędnej formie „za karę”, że odchodzi. Słaby pracownik natomiast może zostać przedstawiony w samych superlatywach, aby się go pozbyć. To samo dotyczy referencji. Jak widać, analiza dokumentów kandydata może dać tylko pierwszą ogólną orientację. Stawia zatem przed osobami zajmującymi się selekcją dokumentów wysokie zadanie skrupulatnego, dogłębnego sprawdzania informacji i wyboru właściwych osób na rozmowę kwalifikacyjną.

### **Rozmowa kwalifikacyjna**

Rozmowa kwalifikacyjna jest najczęściej stosowanym narzędziem drugiego etapu selekcji. Może być ona poprzedzona testami psychologicznymi pozwalającymi zbadać cechy osobowości kandydata lub uzupełniona zadaniami symulacyjnymi pozwalającymi sprawdzić zachowania kandydata w sytuacjach możliwie najbardziej zbliżonych do istniejących w rzeczywistości na stanowiskach pracy. Techniki te są jednak dość kosztowne i w związku z tym niezbyt często wykorzystywane. Rozmowa kwalifikacyjna to rozmowa dwóch partnerów, którzy mają sobie coś do zaoferowania, dlatego też powinna ona odbywać się w przyjemnej atmosferze. Z jednej strony osoba zajmująca się selekcją po-



szukuje kandydata możliwie najlepiej spełniającego wymagania, kandydat natomiast poszukuje pracy, która będzie go satysfakcjonowała. Może on zadawać pytania dotyczące stanowiska pracy, przedsiębiorstwa, możliwości rozwoju, awansu itp. Celem rozmowy jest obszerna wymiana informacji, aby zapobiec ewentualnym nieporozumieniom i rozczarowaniom obu stron. Rozmawiając z kandydatem zadajemy pytania dotyczące wykształcenia, przeszłości zawodowej oraz przebiegu kariery w poprzednich miejscach pracy. Rozmowa pozwala na weryfikację informacji zawartych w otrzymanych dokumentach oraz pogłębić lub skorygować pierwsze wrażenie powstałe po lekturze dokumentów. Czasem jednak lepiej jest nie czytać dokumentów

przed rozmową, aby nie sugerować się informacjami w nich zawartymi i w możliwie najbardziej obiektywny sposób ocenić kandydata. Obiektywizmowi sprzyja również udział w rozmowie z kandydatem większej liczby osób. Dobrze jest, jeśli będzie to kierownik działu wakującego stanowiska, ponieważ ma on możliwość sprawdzenia merytorycznych kwalifikacji kandydata. Przed rozmową powinno się opracować dokładny jej przebieg i kolejność pytań. Usystematyzowana rozmowa ogranicza możliwości popełnienia błędu (wszystkim kandydatom zadawane są te same pytania i w tej samej kolejności) i pozwala wybrać najwłaściwszą osobę. Przykładowe pytania dotyczące kwalifikacji przedstawia tabela 2.

Tablica 2. Przykładowe pytania podczas rozmowy kwalifikacyjnej dotyczące wykształcenia i doświadczenia zawodowego

Zagadnienia – na co zwrócić uwagę?	Pytania – jak sformułować?
<b>Wykształcenie kandydata</b>	
– ogólny poziom wykształcenia	W jakiej uczelni Pan(i) studiował(a), na jakim kierunku? Kiedy? Jaki rodzaj szkoły średniej Pan(i) skończył(a)? Czy zmienił(a) Pan(i) szkołę albo kierunek studiów? Dlaczego?
– zainteresowania, komunikatywność, elastyczność	Jakimi przedmiotami w szkole średniej i na studiach interesował(a) się Pan(i) szczególnie? Które przedmioty nie sprawiały Panu (Pani) przyjemności? Pod jakim względem zmienił(a) Pan(i) swoje zainteresowania od tamtego czasu?
– silne strony zainteresowań, wykazywanie inicjatywy	Dlaczego wybrał(a) Pan(i) właśnie ten kierunek studiów? Jakie inne szkoły i kursy ukończył(a) Pan(i)? Kiedy to było? Gdzie? Co Pana (Panią) skłoniło do pójścia na te kursy? Jakie finansowe nakłady Pan(i) w związku z tym musiał(a) ponieść?

Zagadnienia – na co zwrócić uwagę?	Pytania – jak sformułować?
<b>Wykształcenie kandydata</b>	
– sprawdzenie umiejętności ustnej prezentacji, zwrócenie uwagi na stopniowanie, logikę, zwartość (zwięzłość) wypowiedzi	Jakie przeprowadził(a) Pan(i) badania do swojej pracy magisterskiej? do jakich doszedł (doszła) Pan(i) wniosków? Proszę spróbować odpowiedzieć na to pytanie tak, jakby Pan(i) miała na nie więcej niż 5 minut
<b>Doświadczenie zawodowe</b>	
– doświadczenie w zawodzie	Gdzie Pan(i) pracował(a) po skończeniu nauki? Co to była za firma? Jakie miała obroty? Ilu miała zatrudnionych?
– wiedza praktyczna	Jakie były pana zadania w firmie X?
– znaczenie i waga czynności na zajmowanym stanowisku	Komu Pan(i) podlegał(a)? Jakie miał(a) stanowisko i tytuł?
– czy kandydat porównał już swoje możliwości z wymaganiami, czy je ocenił?	Porównując swoje kwalifikacje z wymaganiami w ogłoszeniu o wakacie – jakie widzi Pan(i) zgodności a jakie rozbieżności?
– sukces zawodowy, dążenie do celu	W jakim stopniu i pod jakim względem praca zadowalała Pana (Panią)? Jakie zadania musiał(a) Pan(i) rozwiązywać razem z innymi pracownikami? Jak układała się Panu (Pani) współpraca z kolegami? Z jakich powodów powstawały trudności? Jak układała się Panu (Pani) współpraca z przełożonymi?
– na jakiej zasadzie został zatrudniony	Jak otrzymał(a) Pan(i) posadę? W jakim stopniu spełniły się Pana (Pani) oczekiwania związane ze stanowiskiem pracy i firmą?
– czy motywy są prawdziwe i oczywiste, czy też może być jakaś inna przyczyna chęci zmiany pracy (trudności i konflikty)	Z jakich przyczyn zmienia Pan(i) pracę? (w odniesieniu do ostatniego lub dwóch ostatnich miejsc pracy należy pytać szczegółowo)

Źródło: W. Jarecki, Jak rozmawiać z kandydatem do pracy? „Personel 7/8/98”, s. 9.

Spełnienie przez kandydata wymagań kwalifikacyjnych jest niezwykle ważne, ponieważ sukces przedsiębiorstwa zależy w decydującej mierze od kwalifikacji i możliwości pracowników. Jednak kwalifikacje (rozumiane jako wykształcenie i znajomość dziedziny) są

tylko częścią tego, co jest potrzebne, aby dobrze wykonywać pracę. W większości wypadków cechy charakteru, umiejętności i motywacja są nawet ważniejsze (por. I. Benoit, „Personel 7/8/97”).

## Bibliografia

1. Becker G.S.: The Economic Approach to Human Behavior, Chicago, University of Chicago Press., 1976.
2. Benoit I.: Jak to robią inni? „Personel 7/8/98”.
3. Blaug M.: An Introduction to the Economics of Education, London, Penguin Books, 1972.
4. Jarecki W.: Jak rozmawiać z kandydatem do pracy? „Personel 7/8/98”.
5. Kostera M.: Zarządzanie personelem. Warszawa, PWE 1997.
6. Nowacki T.W.: Zawodoznawstwo. Radom, ITeE 1998.
7. Pszczołowski T.: Mała encyklopedia prakseologii i teorii organizacji, Ossolineum, 1978.
8. Słownik języka polskiego, Warszawa, PWN, 1988.
9. Schulz T.W.: The Economic Value of Education, New York, Columbia University Press., 1963.
10. Schwan K., Seipel K.G.: Marketing kadrowy. Warszawa, wyd. C.H. Beck, 1997.
11. Symela K.: Standardy programowania treści kształcenia zawodowego. Radom, ITeE 1995.
12. Tomaszewski T.: O porównywalności zawodów, w: Socjologia zawodów. Warszawa, PWN 1972.

**Piotr Mosiek**

Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu

## **BEZROBOCIE W BYŁYM WOJEWÓDZTWIE LESZCZYŃSKIM. EDUKACYJNE MOŻLIWOŚCI JEGO PRZEZWYCIĘŻANIA**

### Wstęp

Transformacyjny rozgardiasz w Polsce zamiast stabilizować porządek społeczny w dalszym ciągu ukazuje kolejne oblicza własnej bezradności. Nabrzmiałe kwestie społeczne wymagają skutecznych programów. Pauperyzacja znacznej części społeczeństwa polskiego, jaskrawe rozbieżności pomiędzy warstwami prestiżowymi a stratyfikacyjnym dołem<sup>1</sup>,

jak również wysoki poziom bezrobocia zdają się wyraźnie ukazywać niedomogi merytorycznego przygotowania, niejednokrotnie zaś sprzeczności, dokonywanych reform (np. wzrastająca liczba pracowniczych zwolnień jako koszt wprowadzonej reformy zdrowia i mającej wejść w życie reformy edukacyjnej).

Dziesięć lat doświadczeń funkcjonowania w Polsce modelu gospodarki rynkowej niekoniecznie potwierdza przekonania teoretyków społeczeństwa obywatelskiego, iż rynek: pomnaża bogactwo jednostkowe i ogólnonarodowe oraz

<sup>1</sup> T. Frąckowiak: Edukacja, demokracja i sumienie (studium pedagogiczne), Poznań 1998, s. 77 i kolejne.

jest naturalnym mechanizmem promocji najzdolniejszych i najbardziej użytecznych społecznie, wymusza postępowanie moralne i racjonalne, jest gwarantem jednostkowej wolności oraz demokracji i na koniec – prawidłowe funkcjonowanie gospodarki jest wyłącznym wynikiem autoregulacyjnego mechanizmu rynkowego (tzw. „niewidzialna ręka rynku”)<sup>2</sup>.

Szczególnie istotne zatem w sytuacji pogłębiania się trudnych sytuacji życiowych osób bezrobotnych wydaje się być funkcjonowanie polityki społecznej, która zmierzać powinna do stymulowania zatrudnienia i łagodzenia negatywnych skutków pozostawania bez pracy. Jej działanie jest społecznie postępowe wówczas, gdy:

- 1) „wychodzi ona od prawidłowości rozwoju społecznego,
- 2) właściwie odzwierciedla wymagania życiowe,
- 3) opiera rozwój stosunku sił na obiektywnej analizie stosunków istniejących między klasami oraz na prognozytycznej ocenie tendencji,
- 4) realizuje określone cele i zadania wychowawcze i socjalne. Przy zachowaniu tych warunków polityka staje się nauką, może formułować cele polityczne odpowiadające wymaganiom społecznym oraz rozwijać strategię i taktykę walki politycznej, wychowania politycznego”<sup>3</sup>.

Rozmaite – psychospołeczne, kulturowe, edukacyjne i ekonomiczne, następ-

stwa bezrobocia<sup>4</sup> zoptymalizować powinny więc system wsparcia społecznego osób pozbawionych pracy.

### **Struktura bezrobocia na terenie byłego województwa leszczyńskiego**

Ustawa z 14 grudnia 1994 roku o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu określa osobę bezrobotną jako „nie zatrudnioną i nie wykonującą innej pracy zarobkowej, zdolną i gotową do podjęcia zatrudnienia w pełnym wymiarze czasu pracy, nie uczącą się w szkole w systemie dziennym, zarejestrowaną we właściwym dla miejsca zameldowania rejonowym urzędzie pracy”<sup>5</sup> jeśli dodatkowo spełnia warunki dotyczące: wieku, statusu świadczeniowego i majątkowego, pozarolniczej działalności gospodarczej, stanu zdrowia oraz karalności.

Również teren byłego, typowo rolniczego województwa leszczyńskiego, na skutek nagłej transformacji ustrojowej i towarzyszącej jej dekonstrukcji władzy stał się obszarem o silnej dynamice bezrobocia. Gdy w grudniu 1990 roku liczba zarejestrowanych bezrobotnych wynosiła jeszcze 9,4 tys. osób, tak na koniec roku 1991 osiągnęła już poziom 20,2 tys. pozostających bez pracy i stopniowo zaczęła maleć.

Liczba bezrobotnych w połowie 1998 roku była już niższa o 14,1% w stosunku do danych z końca roku poprzedniego. Wzrósł więc stopień przystosowania się ludności do nowych warunków ekono-

<sup>2</sup> T. Buksiński, Społeczeństwo obywatelskie a społeczeństwo rynkowe, w: filozofia w dobie przemian, pod red. T. Buksińskiego. Poznań 1994, s. 273 i kolejne.

<sup>3</sup> R.B. Woźniak, Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych, Koszalin 1997, tom I, op. cit., s. 75.

<sup>4</sup> T. Frąckowiak, P. Mosiek, Problemy wsparcia społecznego rodzin bezrobotnych i alkoholików w warunkach średniego miasta, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” nr 3/4/97.

<sup>5</sup> Dz. U. Nr 25 z 1997 r., poz. 128.

miczno-społecznych i politycznych kraju, jak również ujawniły się nowe, niektóre wcześniej nie znane, możliwości zdobycia zatrudnienia na oficjalnym rynku pracy oraz uruchomiły się lokalne mechanizmy nepotyzmu i wątpliwej przedsiębiorczości, bazującej na lukach nowego systemu prawnego.

Syntetycznym miernikiem poziomu bezrobocia jest jego stopa wyrażająca procentowy udział bezrobotnych w ogólnej liczbie czynnych zawodowo. Jest ona silnie zróżnicowana w poszczególnych rejonach byłego województwa leszczyńskiego w zależności od stopnia uprzemysłowienia i poziomu jego infrastruktury.

Do innych cech charakterystycznych rynku pracy byłego województwa leszczyńskiego należą:

- 1) spadek liczby nowych rejestracji i wyłączeń z ewidencji przy spadku liczby ofert pracy i osób bezrobotnych podejmujących ją,
- 2) spadek liczby zasiłkobiorców,
- 3) wzrost udziału kobiet i absolwentów szkół ponadpodstawowych w populacji bezrobotnych,
- 4) wysoki odsetek bezrobotnych w najmłodszych grupach wiekowych,
- 5) spadek udziału mieszkańców wsi wśród bezrobotnych,
- 6) dalszy wzrost udziału osób zagrożonych bezrobociem długotrwałym (w czerwcu 1998 roku wynosił on 43,4% ogółu zarejestrowanych bezrobotnych; w porównaniu ze stanem na koniec czerwca roku poprzedniego wzrósł on o 7,6 punktu procentowego).

Zauważalne są więc pewne tendencje na rynku pracy do stabilizacji poziomu zatrudnienia. Utrwaliło się natomiast

zróżnicowanie przestrzenne poziomu bezrobocia.

Statystyczne zestawienia z 30 czerwca 1998 roku wskazujące na powiększającą się liczbę młodych bezrobotnych (od 18 do 34 lat – 61,6%) oraz absolwentów szkół ponadpodstawowych (z wykształceniem zasadniczym zawodowym – 44,2%, średnim zawodowym i policealnym – 44,7%). Prowadzić to musi w dalszej konsekwencji do sprawniejszej integracji systemu szkolnictwa z potrzebami lokalnych rynków pracy.

### **Szkoła podstawowa wobec bezrobocia**

Prawdą uważaną w wielu wysoko rozwiniętych krajach za truizm jest przekonanie, iż o społeczno-gospodarczym rozwoju kraju w znacznym stopniu decyduje wykształcenie jego obywateli. „Inwestycje w kwalifikacje człowieka są najtańszym sposobem podnoszenia poziomu konkurencyjności gospodarki i przyspieszania tym samym tempa rozwoju gospodarczego”<sup>6</sup>. Jak kontynuuje J. Auleytner – brak wykształcenia oznacza również: ograniczoną podatność na zmianę, niezrozumienie istoty procesów społecznych, ekonomicznych i politycznych, jak również brak samostereowności i umiejętności racjonalnej autokreacji. Okazuje się więc, że wykształcenie, wykształcenie wyższe zaś w szczególności, „jest sposobem ucieczki od bezrobocia”<sup>7</sup>.

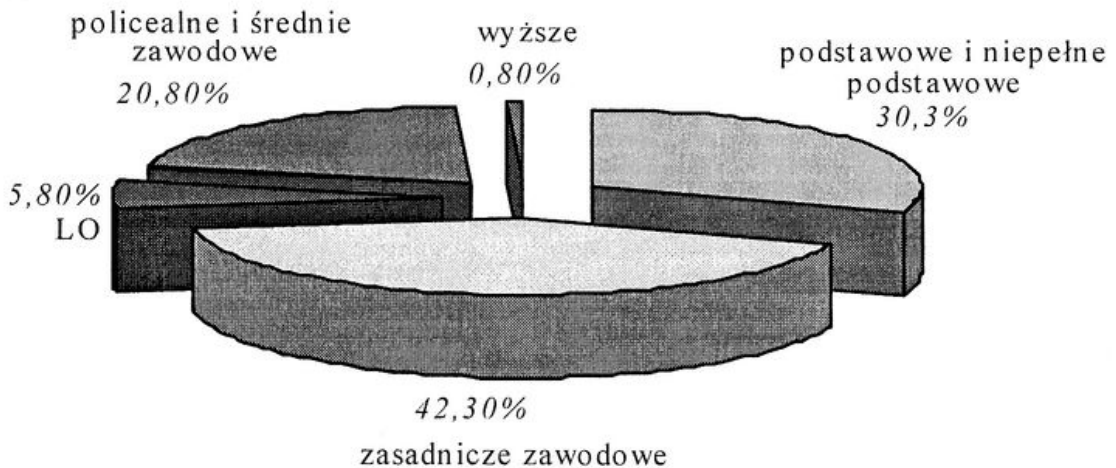
Struktura osób bezrobotnych w byłym województwie leszczyńskim zdaje się potwierdzać to przekonanie (wykres 1).

<sup>6</sup> J. Auleytner, Kwestia edukacyjna w polityce społecznej, „Polityka Społeczna” nr 9/98, op. cit., s. 13.

<sup>7</sup> Tamże, s. 13.

Najmniejszy procent wszystkich zarejestrowanych bezrobotnych stanowią osoby z wykształceniem wyższym (0,8%). Blisko jedną trzecią stanowią natomiast bezrobotni z wykształceniem podstawowym i niepełnym podstawowym (30,3%), tymczasem osoby z wykształceniem zasadniczym zawodowym

stanowią największą część wszystkich zarejestrowanych bezrobotnych – aż 42,3%. Właśnie niskie kwalifikacje powodują, iż najczęściej reprezentowanymi przez bezrobotnych zawodami są: sprzedawca, krawiec, kucharz, rolnik i ślusarz.



Wykres. 1. Struktura bezrobocia w byłym woj. leszczyńskim wg wykształcenia w dniu 30.06.1998 r

Źródło: Informacja o sytuacji na rynku pracy województwa leszczyńskiego w I półroczu 1998 r., WUP, Leszno.

Dynamika życia społecznego i ekonomizacja wielu jego sektorów spowolniła dążenie do upowszechniania szkolnej egalitaryzacji, której przecież nieodłącznymi atrybutami są: powszechne respektowanie zasady jednakowej szansy ubiegania się przez szkołę o zawód i wykształcenie, jak również to, iż „»wejście« w społeczeństwo staje się funkcją wartości zdobytych dzięki edukacji uprawnień społeczno-zawodowych do podejmowania rozmaitych stanowisk

i zawodów”<sup>8</sup>. Tak więc szkoła służąca optymalizowaniu ludzkich szans powinna być szczególnie w obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju, szkołą minimalizującą bezrobocie i jego skutki poprzez swą prozatrudnieniową działalność.

Spośród rozmaitych aktywnych dróg zapobiegania istniejącemu już bezrobo-

<sup>8</sup> T. Frąckowiak, Idea równej szansy życiowej a pedagogika wyzwolenia, w: Wychowanie wobec problemów współczesności, pod red. J. Materne, Zielona Góra 1991, op. cit., s. 44.

ciu najczęściej spotykana ma aspekt edukacyjny. Są to rozmaitego typu szkolenia i rekwalifikacje zawodowe.

Największa liczba szkoleń przypada głównie na te rejony, w który istnieje najwyższa stopa bezrobocia, a jednocześnie więc najniższy poziom industrializacji terenu (Gostyń, Wschowa, Góra). Najmniej popularnymi formami aktywnego zapobiegania bezrobociu są tymczasem pożyczki i staż pracy. Obawa przed niemożnością spłacenia zaciągniętego kredytu w pierwszym przypadku, w drugim zaś – niejasna sytuacja prawna stażystów i niski wymiar stypendium<sup>9</sup>, decydują o niewielkim zainteresowaniu tego typu pomocą urzędów pracy.

Taki stan rzeczy skłaniać powinien do szybkiej rekonstrukcji funkcjonujących dotychczas programów walki z bezrobociem. Spór, jaki toczył się w Polsce od początku okresu systemowej zmiany o prymat naczelności pomiędzy modelem polityki rynku pracy (...) a makroekonomicznym modelem polityki prozatrudnieniowej częściowo został rozwiązany poprzez wprowadzenie w 1996 roku programu promowania produktywnego zatrudnienia i zmniejszenia bezrobocia<sup>10</sup>. Wymagał on zmian w polityce gospodarczej kraju w czterech następujących obszarach wraz ze szczegółowymi zaleceniami:

1) makroekonomiczne elementy programu (stymulowanie wzrostu: popytu efektywnego, zmianowości, zatrud-

nienia, inwestycji i rozwoju małych przedsiębiorstw, zatrudnienia przez eksport i optymalizację importu, budownictwa mieszkaniowego, restrukturyzacji i ochrony istniejących miejsc pracy);

- 2) aktywna polityka rynku pracy (poprawa efektywności programów rynku pracy, stypendia zamiast zasiłków, koordynacja kształcenia z popytem na pracę, nowe formy aktywizacji bezrobotnych);
- 3) elastyczne formy pracy (dzielenie stanowisk pracy i czasu pracy, zwiększenie zatrudnienia krótkookresowego i doraźnego);
- 4) instytucjonalne warunki zmniejszania bezrobocia (zwiększenie roli państwa w promowaniu i koordynacji polityki prozatrudnieniowej, aktywne pośrednictwo pracy i ograniczenie monopolu oraz zwiększanie elastyczności rynku pracy).

Zatem „na program przeciwdziałania bezrobociu składają się cztery wzajemnie powiązane i współzależne podsystemy: polityka makroekonomiczna sprzyjająca tworzeniu nowych miejsc pracy, aktywna polityka rynku pracy, efektywny system koordynacji (realizacji) polityki przeciwdziałania bezrobociu oraz sprawne pośrednictwo pracy”<sup>11</sup>. Program ten wprowadził już element koordynacji kształcenia z potrzebami rynku pracy, choć nie został jeszcze tak silnie zaakcentowany, jak ma to miejsce w projekcie systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy M. Kabaja.

Na system edukacji zawodowej składać się mają cztery segmenty: kształ-

<sup>9</sup> J. Męcina, Staż u pracodawcy jako nowa forma przeciwdziałania bezrobociu absolwentów, „Polityka Społeczna” nr 9/98.

<sup>10</sup> M. Kabaj, Strategie i programy przeciwdziałania bezrobociu. Studium porównawcze, Warszawa 1997.

<sup>11</sup> Tamże, s. 75.

cenie zawodowe przebiegające w szkole, doksztalcanie i przekwalifikowanie dorosłych odbywające się w ośrodkach doskonalenia zawodowego, doksztalcanie na stanowisku pracy w przedsiębiorstwach oraz samokształcenie zawodowe i kształcenie ustawiczne<sup>12</sup>. Elementami zaś całego systemu są:

- 1) monitoring zawodów deficytowych i nadwyżkowych,
- 2) trójstronne i dwustronne umowy szkoleniowe,
- 3) dwustronne umowy między szkołami a zakładami pracy i stopniowe wdrożenie dualnego (przemienne) systemu kształcenia,
- 4) badania losów absolwentów szkół i ośrodków doksztalcania,
- 5) studia nad perspektywiczną ewolucją zawodów i ich strukturą,
- 6) prognozy zapotrzebowania na kadry do 2005 i 2010 roku.

System edukacji zawodowej powinien więc kształcić w zawodach i specjalnościach, na które jest zapotrzebowanie na lokalnym rynku pracy, przygotowując jednocześnie absolwentów różnego typu szkół do poszerzania i zmiany własnych kwalifikacji (transgresywności zawodowej).

Niejednokrotnie pomijana w tym względzie rola szkoły podstawowej ulec powinna również swoistym przeobrażeniom<sup>13</sup>. Odwołując się w swym prozatrudnieniowym aspekcie funkcjonowania do psychoekologicznego modelu wielo-

stopniowej, zintegrowanej pomocy bezrobotnym A. Bańki<sup>14</sup>, ma ona za zadanie nieść pomoc ludziom w środowisku ich dotychczasowej egzystencji, stwarzając i podtrzymując możliwości realizowania zawodowych celów i aspiracji. Tak postrzegana działalność szkoły skupia się na poziomie jednostkowym (uczeń), grupowym (rodzina), lokalnym (środowisko zamieszkania i najbliższa okolica) oraz regionalnym (gmina, województwo). Szczególna rola w tym względzie przypada pedagogowi szkolnemu, który w efektywny sposób powinien pokierować na terenie swej placówki działalnością koordynującą obowiązujący w niej system kształcenia z potrzebami lokalnego rynku pracy. Istotne więc wydają się być dwa obszary działalności szkoły w aspekcie jej funkcjonowania służącego optymalizowaniu rozwoju zawodowego uczniów, jak również egalitaryzacji ich życiowego startu:

#### *Nastawienie szkoły na działalność prozatrudnieniową*

- a) dążenie do wyrównania życiowych szans absolwentów szkoły bez względu na ich pozycję i pochodzenie społeczne,
- b) uświadomienie uczniom i rodzicom mechanizmów wolnorynkowej gospodarki, a więc będących podstawą swobodnej konkurencji, mobilności zawodowej, pośrednio zatem niezbywalnym warunkiem zaistnienia społeczeństwa obywatelskiego,

<sup>12</sup> M. Kabaj: Projekt systemu integracji edukacji zawodowej i rynku pracy. W kierunku kształcenia dualnego, „Polityka Społeczna” nr 9/98.

<sup>13</sup> Problem wcześniej akcentowany w: P. Mosiek, Szkoła podstawowa wobec kwestii bezrobocia, „Problemy Oświaty i Wychowania” nr 3/98.

<sup>14</sup> A. Bańka: Zawodownawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. Psychologiczne metody i strategie pomocy bezrobotnym, Poznań 1995.



- c) zapoznanie rodziców i uczniów z aktualnymi ofertami i oczekiwaniami lokalnego rynku pracy,
- d) udzielanie profesjonalnego wsparcia uczniom o niesprecyzowanych zainteresowaniach i aspiracjach zawodowych.

Zadaniom tym służą: spotkania z pracownikami lokalnych urzędów pracy, realizacja przez pedagoga szkolnego programu prozatrudnieniowego, jak również dokonywanie corocznych bilansów na lokalnym rynku pracy i śledzenie losów absolwentów szkoły.

### ***Realizowanie przez szkołę działalności wspierającej i wspomagającej***

Przeobrażenia strukturalne, jakie towarzyszą społeczeństwu polskiemu w swej drodze do liberalno-demokratycznego podziału władzy i posiadania, rodzą również krytyczne sytuacje życiowe jego członków. Formą instytucjonalnej odpowiedzi na ludzką bezradność i zagubienie jest szkolna działalność dwóch placówek: pedagoga i psychologa szkolnego, odwołujących się do pięciu wyróżnionych rodzajów wsparcia: emocjonalnego, wartościującego, instrumentalnego, informacyjnego oraz duchowego<sup>15</sup>.

Szkoła podstawowa zdolna zatem jednoczyć w sobie działalność integrującą prozatrudnieniowy model własnego funkcjonowania z formami i strategiami wspierania dziecka i jego bezrobotnych rodziców stać się powinna środowiskowym centrum koordynowania i realizacji

społecznej polityki władz samorządowych i państwowych.

### **Zakończenie**

W otwierającej się na świat posttransformacyjnej Polsce dynamicznie przebiegającym procesom społecznym, ekonomicznym i kulturowym towarzyszy narastanie zjawisk, stawiających ludzką egzystencję coraz bliżej ostrzegawczej granicy życiowego kryzysu. Bezrobocie zaś jako nabrzmiała kwestia społeczna tę granicę wydaje się przybliżać jeszcze szybciej. Dla wielu rodzin dotkniętych dramatem pozostawania bez pracy sytuacja taka staje się trwałą barierą ograniczającą szanse na bardziej godne i dostatniejsze życie. Ich optymalizowaniu służyć ma zreformowana, bo bardziej zintegrowana z potrzebami lokalnego rynku pracy, szkoła podstawowa. Respektująca ideę edukacyjnego egalitaryzmu i sprawiedliwości dystrybutywnej powinna przygotowywać uczniów do samodzielności i aktywnego współtworzenia własnego wizerunku uczciwego i kompetentnego pracownika, zdolnego do rywalizacji w zmiennych warunkach gospodarki wolnorynkowej.

---

<sup>15</sup> Klasyfikacja za: S. Kawula, Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności. „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” nr 1/97, s. 14 i kolejne.

# Międzynarodowa współpraca w badaniach i innowacjach pedagogicznych

## „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” – seminarium promocyjne

Z inicjatywy Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w ubiegłym roku została wydana polska wersja Raportu dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa pt.: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*. Był czas na przemyślenia, jakie znaczenie może mieć to dzieło w polskich warunkach. W celu przedstawienia bogatych treści i dyskusji nad problemami zawartymi w Raporcie Stowarzyszenie Oświatowców Polskich z udziałem Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP, Zarządu Głównego ZNP i Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu 26 lutego 1999 r. zorganizowało seminarium.

Wśród 50 uczestników seminarium znaleźli się przedstawiciele uniwersyteckich ośrodków andragogicznych, nauczyciele, przedstawiciele instytutów naukowych, administracji oświatowej, organizacji zrzeszonych w porozumieniu

„Karta” oraz członkowie terenowych ogniw Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

Już podczas powitania uczestników seminarium i w słowie wstępnym Prezes ZG SOP Zbigniew Kuźmiński zarysował funkcje „skarbów tkwiących w oświacie” w Polsce w połączeniu z tym, co ma miejsce w świecie. Nawiązał przy tym do dobrej współpracy z UNESCO przy wydaniu książki, wskazując na wielką rolę tłumacza prof. W. Rabczuka i wydawnictwa w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Wygłoszone zostały cztery referaty, stanowiące wprowadzenie do tematu i dyskusji:

- 1) prof. Tadeusz Lewowicki – przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN nt.: „Raport dla UNESCO pt.: *Edukacja – jest w niej ukryty skarb* na tle współczesnego dorobku nauk pedagogicznych”.
- 2) prof. Tadeusz Wujek – przewodniczący Rady Naukowej Stowarzyszenia Oświatowców Polskich nt.: „Znaczenie Raportu J. Delorsa dla rozwoju edukacji dorosłych”.
- 3) prof. Stefan Kwiatkowski – dyrektor Instytutu Badań Edukacyjnych nt.: „Kontekst badawczy Raportu J. Delorsa”.

4) prof. Czesław Kupisiewicz nt.:  
„Główne idee Raportu J. Delorsa  
a rodzime realia edukacyjne”

Teksty wygłoszonych referatów będą opublikowane w czasopismach wydawanych lub współwydawanych przez SOP. Celowe jednak będzie zasygnalizowanie niektórych zagadnień szczególnie istotnych w kontekście całości seminarium.

Prof. T. Lewowicki w swoim wystąpieniu postawił kilka pytań o możliwości odczytania raportu. W odpowiedzi przedstawił przykład rodzimych opracowań, szczególnie raporty z 1973 i 1989 roku zawierające identyczne lub zbliżone idee. Jednakże do ich realizacji ciągle daleko. Wyraził też nadzieję, że wzorem państw zachodnich nasi politycy zainteresują się sprawami oświaty w sposób trwały.

Z referatu prof. T. Wujka chciałbym wydobyć szczególnie to, co dotyczyło roli państwa w rozwoju jednostek i wprowadzaniu ich w świat pracy. Położył też nacisk na to, że funkcja kompensacyjna oświaty dorosłych nie straciła swojej aktualności również w Polsce.

Zasługujące jest na podkreślenie także uporządkowanie zagadnień terminologicznych, szczególnie relacji między pojęciem „kształcenie ustawiczne” i „oświata dorosłych”, co jest, nie wiadomo dlaczego, w wielu kręgach nie do przezwyciężenia.

Trzeci referent prof. S. Kwiatkowski zastanawiał się nad kręgami badawczymi w kontekście raportu J. Delorsa, stawiając pytania dotyczące reprezentacji wiedzy, korelacji, źródeł wiedzy oraz metod nauczania-uczenia się. Jako znaczące pola badawcze referent wymienił m.in.:

pracodawcy i społeczności lokalne, europejskie uwarunkowania kształcenia zawodowego, standardy, porównywalność dyplomów i świadectw, zasady przepływu pracowników, procesy wychowania.

Prof. Cz. Kupisiewicz uzupełnił tytuł swojego wystąpienia w ten sposób, że porównał raporty UNESCO z 1972 r. (E. Faure), 1996 (J. Delors) z raportem polskim z 1973 r. (J. Szczepański).

Najistotniejszą myślą wynikającą z tego studium porównawczego było stwierdzenie, że polska myśl pedagogiczna rozwijała się, niejednokrotnie wyprzedzając to, co działo się w innych krajach wysoko rozwiniętych.

W dyskusji wypowiedzieli się: prof. Szczerba – rektor Wyższej Szkoły Rolniczo-Pedagogicznej w Siedlcach, prof. S. Kaczor ze Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, prof. J. Kargul z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze, prof. T. Aleksander z Uniwersytetu Jagiellońskiego, dr S. Karaś z Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, dr Sztylka z WSP-R w Siedlcach, dr T. Sarleja z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach Wydział w Piotrkowie Trybunalskim.

W wypowiedziach przewijała się troska o możliwości wykorzystania książki przez nauczycieli i inne osoby z „pierwszej linii frontu oświatowego”, o możliwość niepowodzeń w reformie oświaty ze względu na niedostateczne przemyślenia i przygotowania, szczególnie na terenach wiejskich itp.

Wielokrotnie wskazywano na bogactwo wiedzy diagnostycznej i prognostycznej w raporcie i potrzeby oraz możliwości wykorzystania w szkołach wyż-

szych. Nie zabrakło również spojrzeń wskazujących na utopijność wielu haseł raportu i niemożliwość ich realizacji nie tylko w krajach na niskim poziomie rozwoju, ale również w Polsce.

Główny ton wypowiedzi dotyczył możliwości wykorzystania książki w dłuższym czasie. Trzeba zatem promować ją na konferencjach, seminariach, spotkaniach okazjonalnych oraz w publikacjach na łamach czasopism.

Z tą końcową konkluzją wyraźnie korespondowało słowo końcowe na seminarium prof. Cz. Kupisiewicza. Tym razem po mistrzowsku dokonał on zestawienia tego, czego oczekiwano w XX wieku, z tym co osiągnięto. Prowadziło to do wniosku, że przemiany w edukacji będą ciągłe i bez wysiłku szerokich kręgów społeczeństwa nie będą one zadowalające.

Zamknięcie seminarium należało do Prezesa ZG SOP Zbigniewa Kuźmińskiego, który jeszcze raz dziękując wszystkim uczestnikom za udział w obradach podkreślił szczególne zasługi tłumacza i wydawcy, które zaowocowały piękną i pożyteczną książką.

Po seminarium odbyło się wręczenie dyplomów i nagród w Konkursie im. Stanisława Staszica na prace habilitacyjne, doktorskie, magisterskie i dyplomowe oraz inne związane z edukacją dorosłych.

*Stanisław Kaczor*

## **„Agenda 21” – „pracownia przyszłości” oraz mediacja jako instrumenty dialogu**

U schyłku XX wieku do tematów dominujących w niemieckiej edukacji dorosłych należy „Agenda 21”. Przedstawia ona program działania, którego realizacja postrzegana jest jako istotny krok w kierunku stabilizacji demokratycznych struktur i zwiększenia aktywności społecznej oraz politycznej obywateli. Apeluje w pierwszym rzędzie do rządów, aczkolwiek jej myśl przewodnia brzmi: „globalnie myśleć – lokalnie działać”.

Założenia „Agendy 21” sformułowane zostały podczas Posiedzenia Plenarnego Konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój” w Rio de Janeiro w 1992 roku i przyjęte przez 174 państwa, w tym również Polskę. Uczestnicy konferencji zobowiązali się do podjęcia na płaszczyznach państwowych i lokalnych działań sprzyjających optymalnemu wykorzystaniu środków i rezerw wspierających rozwój gospodarczy oraz zapewniających sprawiedliwsze stosunki społeczne. Innowacją polityczną w tym projekcie jest przede wszystkim idea zaangażowania wszystkich grup społecznych w dzieło budowy lepszego i sprawiedliwszego świata. Nie ma w nim mowy o antagonizmach dzielących obywateli różnych warstw społecznych, nakreślona została natomiast wizja współpracy wszystkich demokratycznych sił i ugrupowań.

Dokument w wersji polskiej liczy 565 stron. Omawiane są w nim kolejno

kwestie socjalno-ekonomiczne, ochrona i zarządzanie zasobami naturalnymi w celu zapewnienia trwałego i zrównoważonego rozwoju oraz wzmacnianie roli głównych grup społecznych i organizacji. Zamyka go refleksja na temat możliwości realizacyjnych programu.

W rozdziale 28, zatytułowanym „Wykorzystanie inicjatywy władz lokalnych w realizowaniu zaleceń Agendy 21”, przedstawione zostały istotne a nie wykorzystane dotąd przez samorządy lokalne oraz inne podmioty prawne i fizyczne szanse i możliwości skutecznego działania na rzecz promocji regionu i zapewnienia lokalnej społeczności możliwie optymalnych warunków życia i pracy. Podobne inicjatywy dokument zaleca na płaszczyźnie krajowej, przy czym szczególnie istotne znaczenie przypada tu działaniom inicjującym powstawanie sieci kooperacyjnych między poszczególnymi regionami i gminami, umożliwiającymi przepływ informacji, wymianę doświadczeń, koordynację wspólnych programów, planowanie i ewaluację.

Konferencja zorganizowana w Nowym Jorku w 1997 roku pod hasłem „Rio + 5” odniosła się bardzo krytycznie do tempa realizacji programu „Agendy 21”. W większości państw uczestniczących w konferencji w 1992 r. nie podjęto konkretnych działań w celu urzeczywistnienia zawartych w dokumencie ustaleń. Inicjatywy zabrakło zwłaszcza na płaszczyznach krajowych.

W RFN idea „Agendy 21” zyskała na popularności w 1997 roku. W Hesji, Północnej Nadrenii/Westfalii oraz Bawarii powstały pierwsze biura koordynujące przedsięwzięcia nakreślone w programie

„Agendy 21”. Inicjatywa wyszła od pojedynczych osób lub działających w regionie instytucji edukacyjnych, konfesyjnych lub innych organizacji społecznych. Według danych szacunkowych w 1998 roku w RFN działało prężnie około 500 inicjatyw gminnych. Większość z nich nie posiada dotychczas formalnych dokumentów prawnych i politycznych sankcjonujących rozwijaną aktywność. Niemniej jednak w przeciwieństwie do państw skandynawskich, w których inicjatywa wyszła od rządów krajowych, w RFN „Agenda 21” zaistniała dzięki przedsiębiorczości instytucji i władz lokalnych.

Wraz z „Agendą 21” w niemieckiej edukacji dorosłych renesans przeżywa metoda dydaktyczna zwana „pracownią przyszłości” (Zukunftswerkstatt). Jej koncepcję rozwinął w latach siedemdziesiątych Robert Jungk. Powstała ona w wyniku doświadczeń inicjatyw podejmowanych przez różnorodne ruchy obywatelskie i miała na celu profesjonalne wsparcie tzw. kierunków alternatywnych.

Idea „pracowni przyszłości” wyrosła na gruncie ruchów społecznych 1968 roku, zaakceptowana została przez nieliczne tylko grupy obywatelskie. W latach osiemdziesiątych stosowana była w zasadzie wyłącznie w instytucjach oświatowych, które koncepcje tę, służącą z założenia do inspirowania rozwoju zdolności politycznego działania, potraktowały jako metodę rozwiązywania wszelkiego rodzaju problemów. Znalazła ona również uznanie wśród teoretyków managementu przekonanych o konieczności kształtowania ludzkiej kreatywności, zdolności twórczej i fantazji,

potrafiących przełamać bariery i stereotypy w myśleniu i działaniu.

W edukacji dorosłych „pracownie przyszłości” znalazły wielu zwolenników i cieszą się dużą popularnością, choć brakuje dokładnych statystyk dokumentujących wszechstronność zastosowania. Inspiracją dla twórcy tej metody były obserwacje poczynione w USA, zwłaszcza w Pentagonie, gdzie poznał nowoczesne, innowacyjne techniki planowania strategicznych gier wojennych. Doświadczenia militarne przełożył na pokojową rzeczywistość i rozwinął metodę składającą się z pięciu podstawowych faz:

### **I Faza przygotowawcza**

Objaśnienie reguł i przebiegu gry, urządzenie wspólnie z uczestnikami pracowni (odpowiednie ustawienie mebli, przygotowanie materiałów do pisania etc.)

### **II Faza krytyczna**

Dokładne przedstawienie problemu lub konfliktu oraz sformułowanie pytań i tez przy zastosowaniu środków wizualnych.

Obowiązują następujące reguły: eliminacja długich dyskusji i asocjacji ze znanymi rozwiązaniami i pomysłami, prymat ilości zebranych pytań i tez nad jakością wypowiedzi.

### **III Faza utopii i fantazji**

Po omówieniu sytuacji problemowej, zamiast próby jej rozwiązania, uczestnicy przechodzą do nakreślenia

utopijnych wizji i oryginalnych strategii działania nie mających odniesienia do realnych możliwości i uwarunkowań zewnętrznych. Dopiero wówczas następuje transformacja pomysłów do rzeczywistości.

Według Jungka faza ta ma największy wpływ na rozwój ludzkiej fantazji, gdyż pozwala na uwolnienie się od schematów i szablonowych myśli, a także na zdobycie dystansu do dnia codziennego i wykonywanego zawodu.

### **IV Faza realizacji**

Wypracowane drogi rozwiązania konfliktu sprawdzane są pod kątem ich przydatności i skuteczności w praktyce. Pisemna notatka dokumentuje: „kto”, „kiedy”, „gdzie” i „w jaki sposób” ma przystąpić do działania.

### **V Faza permanentna**

Urzeczywistnienie.

„Pracownie przyszłości” w edukacji dorosłych postrzegane są jako metoda umożliwiająca szczególnie intensywny dialog między członkami grupy, inspirujący do refleksji nad konstrukcją indywidualnej rzeczywistości.

Leżąca u podstaw koncepcji orientacja na przyszłość uczyniła ją również instrumentem atrakcyjnym na potrzeby „Agendy 21”. Argumenty przemawiające za stosowaniem metody w procesach tego programu nawiązują przede wszystkim do możliwości wykorzystania „pracowni przyszłości”:

- w fazie wdrażania „Agendy 21”;

- w fazie wypracowania koncepcji rozwoju gminy, powiatu czy danego regionu;
- w konkretnych pracach nad poszczególnymi projektami.

Mimo iż „pracownia przyszłości” nie jest metodą nową, budzi ona liczne kontrowersje wśród metodyków i dydaktyków nauczania. Wiele aspektów tej koncepcji wymaga nadal wnikliwych analiz. Niemniej jednak istnieje zgodność co do tego, iż moderator pracujący z grupą powinien posiadać wysokie, profesjonalne kwalifikacje andragogiczne, w tym również doświadczenie w pracy z zespołami ludzi oraz znajomość procesów związanych z dynamiką grupy. Szczególnie ważną sprawą jest, by cieszył się on zaufaniem grupy. Zaleca się wręcz, by przed przystąpieniem do pracy uczestnicy wyrazili akceptację dla wyboru osoby prowadzącej zajęcia, ewentualnie zaproponowali własnego kandydata. Winna być to osoba potrafiąca zachować neutralność i kontrolę nad realizacją poszczególnych etapów projektu bez narzucania swej woli i silnej interwencji w procesy intelektualne i dynamikę grupy. Na temat roli moderatora „pracowni przyszłości” wyrażane są różne poglądy. Dotyczą one m.in. charakteru stymulacji. Nasuwa się np. pytanie, czy ingerencja osoby prowadzącej w sytuacji, gdy uczestnikom brakuje pomysłów, jest inspiracją, czy może próbą manipulacji polegającą na narzuceniu im własnej wizji i perspektywy?

W literaturze specjalistycznej coraz częściej pojawia się sugestia, by moderację w „pracowniach przyszłości” prowa-

dziły równolegle dwie osoby odmiennej płci. Podwójna obsada stwarza szansę, że dialogowi towarzyszyć będzie zarówno myślenie racjonalne, jak i emocje oraz intuicja.

Kolejną trudnością, której rozwiązanie uzależnione jest w dużym stopniu od kwalifikacji i kompetencji moderatora, jest hierarchizacja grupy uniemożliwiająca otwartość i partnerską komunikację między uczestnikami. Jest ona problemem o tyle istotnym, iż dla procesów intelektualnych i twórczych wskazana jest współpraca przedstawicieli różnych środowisk, zawodów i grup społecznych. Obecność w zespole przełożonego lub osoby o dużym autorytecie onieśmiela pozostałych uczestników i krępuje ich kreatywność. Rezygnacja ze zróżnicowanego składu personalnego grupy oznaczałaby jednakże pozbawienie jej uczestników odmiennej perspektywy i cennych inspiracji, a tym samym postawiła pod znakiem zapytania celowość „pracowni przyszłości”.

Sprawą być może najtrudniejszą przy realizacji tej metody jest jednak znalezienie „wspólnego mianownika” dla wszystkich uczestników grupy. Interesy reprezentowane przez przedstawicieli różnych środowisk są często rozbieżne lub wręcz przeciwstawne. W latach siedemdziesiątych zadanie „pracowni przyszłości” polegało na wypracowaniu alternatywy wobec rozwiązań proponowanych z reguły przez administrację państwową i sprowadzało się głównie do obywatelskiej opozycji przeciw decyzjom politycznym, gospodarczym i społecznym. W latach dziewięćdziesiątych zaistniały inne konieczności. Nowy cha-

rakter mają też potrzeby wynikające z programu „Agendy 21”.

Obecnie „kulturę opozycji” lat siedemdziesiątych i osiemdziesiątych zastąpiły koncepcje poszukujące wspólnego mianownika wyrażającego interesy wszystkich grup społecznych.

W „pracowni przyszłości” zasadniczy problem stanowi wypracowanie wspólnoty dążeń wyrażające się pytaniem: „w którym punkcie nasze interesy są zbieżne?” Rzeczywistość dowodzi, iż utopijne wizje postrzegane przez jednych jako „szczyt szczęścia”, są dla drugich „czarnym scenariuszem”.

Metoda ta nie jest być może doskonała i nie zawsze doprowadzi do kompromisu, zwłaszcza gdy różnice w opcjach politycznych są duże lub nie do pogodzenia. Stanowi niemniej jednak płaszczyznę dialogu, dla którego, jak dotąd, nie wypracowano lepszych alternatyw.

Pod koniec lat dziewięćdziesiątych specjaliści edukacji dorosłych RFN z coraz większą uwagą przypatrują się również procedurze, jaką jest mediacja. Według słownika wyrazów obcych PWN mediacja oznacza pośredniczenie w sporze, mające na celu ułatwienie stronom dojścia do porozumienia. Od wszelkich rozstrzygnięć instytucjonalnych, np. sądowych różni się przede wszystkim tym, że jej celem nie jest ustalenie, kto ma rację, lecz wypracowanie rozwiązania satysfakcjonującego wszystkie strony sporu. Na popularność mediacji w Niemczech wpływ wywarł przede wszystkim transfer wiedzy i doświadczeń ze Stanów Zjednoczonych Ameryki, w których ten rodzaj działalności od wielu już dziesięcioleci traktowany jest odpowiedzialnie

i poważnie. Jedną z pierwszych instytucji zajmujących się profesjonalnie mediacją był powołany w 1913 roku „Board of Mediation and Conciliation” specjalizujący się w rozwiązywaniu i łagodzeniu konfliktów wśród pracowników kolei bądź osób z nią związanych. W latach siedemdziesiątych mediacja przeżywała w USA swój renesans. W 1983 roku powołano w Waszyngtonie prestiżową instytucję „National Institute for Dispute Resolution (NIDR), która znacznie przyczyniła się do popularyzacji i instytucjonalizacji mediacji. Równolegle inicjatywę podjęli zawodowi mediatorzy, którzy dla podniesienia rangi wykonywanej profesji zjednoczyli się w organizacji „Society of Professionals in Dispute Resolution (SPIDR). W 1995 roku stowarzyszenie to liczyło około 3000 członków reprezentujących wiele stanów i różne dziedziny mediacji. Począwszy od 1990 roku obowiązuje w USA ustawa „Administrative Dispute Resolution Act” obligująca administrację państwową do stosowania w sytuacjach konfliktowych alternatywnych metod rozwiązywania problemów. Urzędy państwowe oraz wiele ministerstw zatrudnia własnych mediatorów lub korzysta z usług specjalistów zrzeszonych w licznych związkach branżowych. Największe usługi amerykańscy mediatorzy świadczą w rozwiązywaniu konfliktów o charakterze politycznym, ekologicznym bądź powstałych w związku z koncepcjami rozwoju i planowaniem.

Niemieccy specjaliści wiążą duże nadzieje z instytucjonalizacją mediacji, zwłaszcza w kontekście zażegnywania konfliktów na następujących płaszczyznach:



- rodziny (separacje, rozwody etc.),
- szkoły (konflikty między nauczycielami, uczniami a rodzicami),
- między ofiarami a sprawcami przemocy w ramach zadośćuczynienia, poszkodowanymi i resocjalizacji osób łamiących prawo,
- ekologicznej,
- napięć w pracy i gospodarce,
- dialogu multikulturowego pomiędzy grupami etnicznymi, religijnymi etc.

Od kilku lat istnieje w RFN tendencja do instytucjonalizacji działalności mediatorów, niemniej jednak zapotrzebowanie społeczne na ich usługi nie jest dotąd tak duże, jak w Stanach Zjednoczonych Ameryki. Znaczna część niemieckich mediatorów nie wykonuje swej pracy profesjonalnie, choć przekonanie, iż mediacja – obok wiedzy merytorycznej – wymaga również opanowania „rzemiosła”, staje się coraz bardziej oczywiste i powszechne. W 1997 roku Uniwersytet w Oldenburgu zainicjował dialog na temat potrzeb kształcenia i doskonalenia zawodowego mediatorów w Niemczech, Austrii i Szwajcarii. Uczestnicy spotkania wypowiedzieli się za koniecznością wypracowania modeli edukacyjnych uwzględniających kwalifikacje i wykształcenie zawodowe osób deklarujących wolę profesjonalnego działania w dziedzinie mediacji. Dotychczas tylko nieliczne obszary mediacji dysponują jednolitymi programami kształcenia. Na przykład, mediatorzy do spraw rodzinnych kwalifikowani są na podstawie odpowiedniego rozporządzenia Federalnej Wspólnoty Roboczej Mediacji Rodzinnej (Bundesarbeitsgemeinschaft für Familienmediation) według koncepcji wypracowanych przez prywatnych orga-

nizatorów edukacji dorosłych. Koordynację w dziedzinie kształcenia mediatorów działających w obrębie spraw karnych przejęło „Biuro serwisowe ugody między sprawcą a ofiarą oraz niwelowania konfliktów” (Servicebüro für Täter-Opfer-Ausgleich und Konfliktschlichtung) wspólnie z Placówką Oświatową „Niemieckiego stowarzyszenia na rzecz pomocy dla osób zwolnionych warunkowo, znajdujących się w stanie oskarżenia oraz recydywistów” (Bildungswerk der Deutschen Bewährungs-, Gerichts- und Straffälligenhilfe, DBH e.V.). Również powstały w 1997 roku „Federalny związek mediacji w gospodarce i świecie pracy” (Bundesverband für Mediation in Wirtschaft und Arbeitswelt e.V.) pracuje intensywnie nad wypracowaniem koncepcji i standardów kształcenia i doskonalenia zawodowego mediatorów działających w obszarze zainteresowań organizacji. Podobne działania podejmuje stowarzyszenie „Wspólnota interesów – mediacja w zakresie ochrony środowiska” (Interessengemeinschaft Umweltmediation e.V.). Na ten rodzaj mediacji istnieje w RFN największe zapotrzebowanie. Instytuty naukowe dokonały już analiz i weryfikacji ponad 60 procedur mediacyjnych dotyczących problematyki ekologicznej. Jak dotąd nie przedstawiły one definicji ujmującej istotę mediacji w dziedzinie ochrony środowiska ani nie sformułowały specyfiki różniącej ją od procedur pośredniczenia w sporach dotyczących innych płaszczyzn konfliktowych. Problematyka ekologiczna – począwszy od lat sześćdziesiątych – budzi w społeczeństwie niemieckim sporo emocji. Znajdują one wyraz w licznie organizowanych manifestacjach, inicja-

tywach obywatelskich oraz dużej aktywności i zaangażowaniu mieszkańców w kwestie związane pośrednio i bezpośrednio z problematyką ochrony środowiska. Szczególnie zapalne i trudne do rozstrzygnięcia są konflikty i rozbieżność interesów w następujących kwestiach:

- gospodarka odpadami (konceptje oraz technologie utylizacji i przetwarzania),
- sanacja środowiska zdewastowanego w wyniku rabunkowej gospodarki (wysypiska śmieci, szkody spowodowane przez przemysł lub stacjonowanie wojska),
- ochrona terenów narażonych na zanieczyszczenie i dewastację, zagadnienia związane z chemią i transportem,
- regulacje prawne dotyczące funkcjonowania elektrowni atomowych oraz przechowywania materiałów i odpadów radioaktywnych.

Mediacja uważana jest już teraz w RFN za sposób rozwiązywania konfliktów, który w przyszłości zyska na znaczeniu. Realizacja programu „Agendy 21” oraz polityczna orientacja na rozwój silnych i prężnych regionów uświadomiła raz jeszcze konieczność rozwoju koncepcji dialogu i metod zażegnania sporów społecznych. Współpraca na wszystkich płaszczynach lokalnych, tworzenie sieci, koordynacja oraz integracja sił na rzecz rozwoju regionu i zapewnienia jego mieszkańcom wysokiej jakości życia to tylko nieliczne z haseł pojawiających się na pierwszych stronach lokalnych dzienników. Społeczeństwo RFN przygotowuje się do globalnych zmian strukturalnych, w których decydującą rolę odegrają

samorządy. „Agenda 21” coraz częściej pojawia się w debatach publicznych jako lokalna lub komunalna „Agenda 21”. Nadzieje pokładane w tym programie są duże, bowiem nigdy dotąd koncepcje globalne nie znalazły tak licznych sprzymierzeńców na wszystkich płaszczynach społecznej aktywności.

## Bibliografia

1. Deutsches Institut für Erwachsenenbildung (wyd.): Apel Heino, Günther Beate: „Mediation und Zukunftswerkstatt”, Frankfurt/M. 1999.
2. Hessisches Ministerium für Umwelt, Energie, Jugend, Familie und Gesundheit (wyd.): „Agenda 21”, Wiesbaden 1996.
3. Institut für Internationale Zusammenarbeit des Deutschen Volkshochschul-Verbandes e.V.(wyd.): „Volkshochschulen und „Lokale Agenda 21”, Bonn 1998.
4. Instytut Ochrony Środowiska (wyd.): „Dokumenty końcowe konferencji Narodów Zjednoczonych „Środowisko i Rozwój”, Rio de Janeiro 3–14 czerwca 1992”, Warszawa 1998.
5. Jungk Robert, Müller Norbert R.: „Zukunftswerkstätten”, München 1989.
6. Nellen Dieter, Strauch Renate (wyd.): „Zukunft: Weiterbildung: Perspektiven für die Volkshochschule”, Essen 1996.

*Ewa Przybylska*

## **Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych**

Została zarejestrowana i podjęła działalność Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych.

Celem Fundacji jest pełnienie funkcji pomostu pomiędzy polską i niemiecką edukacją dorosłych poprzez popularyzację idei kształcenia ustawicznego, wspierania aktywności i inicjatyw polskich i niemieckich andragogów zarówno na płaszczyźnie akademickiej, jak i w praktyce. Swoje cele Fundacja będzie realizować poprzez:

- publikacje z zakresu edukacji dorosłych i ich dystrybucja;
- organizowanie kursów i seminariów dla specjalistów edukacji dorosłych;
- współpracę z międzynarodowymi i krajowymi organizacjami i instytucjami edukacji dorosłych.

### **Władze Fundacji:**

Prezes – Norbert F.B. Greger

Wiceprezesa – dr Ewa Przybylska  
– dr Michael Samlowski

### **Siedziba Fundacji:**

ul. J.S. Bacha 10  
02-743 Warszawa  
tel. (00 48) 22 853 42 83  
Fax.(00 48) 22 853 42 36

### **Konto Fundacji:**

Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych  
Bank PKO S.A. IV Oddział Warszawa  
ul. Grójecka 1/3  
02-019 Warszawa  
nr 12401053-40064811-2700-401112-001

Przedstawicielstwo DVV Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych wspólnie z Fundacją będzie uczestniczyć w organizacji niżej wymienionych konferencji:

Polsko-niemieckie seminarium: *Studium demokracji lokalnej*, z udziałem polityków komunalnych Saksonii i województwa mazowieckiego, w ramach PHARE, Warszawa, 11–17.04.1999 r. we współpracy z Towarzystwem Wiedzy Powszechnej, Oddział Regionalny Warszawa;

Polsko-niemieckie seminarium: *Studium demokracji lokalnej*, z udziałem radnych miast: Düsseldorf i Warszawy, w ramach PHARE, Warszawa, 28.04–02.05.1999 r. we współpracy z Towarzystwem Wiedzy Powszechnej, Oddział Regionalny Warszawa;

Konferencja dyrektorów firm symulacyjnych, Zielona Góra, 19–20.04.1999 r. we współpracy z Centrum Kształcenia Ustawicznego w Zielonej Górze;

Ogólnopolskie Interdyscyplinarne Warsztaty Artystyczne, Lubniewice, 22–30.05.1999 r. we współpracy z Robotniczym Stowarzyszeniem Twórców Kultury w Gorzowie Wlkp.

Międzynarodowa konferencja: *Aktualne problemy państwa prawa*, Słubice, 7–8.06.1999 r. Collegium Polonicum;

Letnia sesja edukacyjna działaczy Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych, sierpień 1999 r. we współpracy z Zarządem Krajowym Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych;

Międzynarodowa konferencja: *Kompetencje zawodowe nauczycieli dla dorosłych*, Szczecin, 16–17.09.1999 r. We współpracy z Wyższą Szkołą Humani-

styczną TWP w Szczecinie i Oddziałem Regionalnym TWP w Szczecinie.

*Ewa Przybylska*

*Od Redakcji*

*W związku z zaangażowaniem w organizację Fundacji ludzi znanych nam dotąd z wielu przedsięwzięć Przedstawicielstwa Związku Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych można mieć pewność na również wszechstronną i efektywną działalność.*

**Narzędzia i metody  
zapewnienia jakości  
w kształtowaniu kwalifikacji  
zawodowych we  
współpracy instytucji  
szkoleniowych  
z przedsiębiorstwami  
– Program Leonardo Da Vinci**

Od 1997 roku Polska jest pełnoprawnym uczestnikiem i realizatorem Programu Unii Europejskiej – Leonardo da Vinci. Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu włączył się czynnie w te działania już w 1998 roku, kiedy to (jak już pisaliśmy w *Edukacji Dorosłych* 3/98) w dodatkowej edycji konkursu zgłoszone zostały dwa projekty międzynarodowych wymian i staży. Jednym z nich był projekt zatytułowany „Narzędzia i metody zapewnienia jakości w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych we współpracy instytucji kształcą-

cych z przedsiębiorstwami”, koordynowany przez dr inż. Mariana Piotrowskiego. Partnerami Instytutu w tym projekcie zostały trzy placówki zagraniczne: z Niemiec, Wielkiej Brytanii i Finlandii, które podjęły się przyjęcia trzech kolejnych grup beneficjentów z Polski.

We wrześniu zapadła decyzja Krajowego Biura o zatwierdzeniu projektu i dofinansowaniu kosztów jego realizacji.

W skład pierwszej, 11-osobowej grupy uczestników szkolenia wchodził: dr Zbigniew Kramek, mgr Wojciech Oparcik, mgr inż. Jolanta Religa – jako przedstawiciele Instytutu Technologii Eksploatacji; czworo nauczycieli Zespołu Szkół Elektronicznych; dyrektor Zespołu Szkół Przemysłu Skórzanego, dyrektor Zespołu Szkół Przemysłu Odzieżowego, przedstawiciel władz oświatowych (Starostwo Powiatowe w Radomiu) oraz przedstawiciel pracodawców (radomskie przedsiębiorstwo KOMBUD). Grupa ta odbyła dwutygodniowy staż (31.01÷14.02.1999 r.) w uroczym miasteczku Annaberg-Bucholz usytuowanym na terenie Gór Rudaw w Republice Federalnej Niemiec. Goszczona była tam przez Berufsbildungsverein e.V (BBV) – prywatne stowarzyszenie kształcenia zawodowego powołane do życia w 1990 roku. Zasadnicza działalność stowarzyszenia polega na organizowaniu szkolenia zawodowego dla młodzieży oraz dorosłych. Od początku istnienia instytucji w kursach wzięło udział około 15 000 osób, których szkolono między innymi w dziedzinie handlu, techniki, biznesu, przemysłu spożywczego, budownictwa.



Siedziba Berufsbildungsverein-Annaberg e.V. w Annaberg-Buchholz

Berufsbildungsverein oprócz swojej siedziby w Anaberg-Buchholz posiada również 6 filii na terenie landu Saksonii. Ośrodek zatrudnia stale dwuosobową kadrę oraz współpracuje z wieloma instruktorami i ekspertami z zewnątrz. Ścisłe współdziała z przedstawicielami regionalnego przemysłu, zakładami usługowymi i administracyjnymi. Berufsbildungsverein podejmuje także szereg kontaktów międzynarodowych, np. z Wielką Brytanią, Irlandią, Włochami, Grecją, Hiszpanią, Czechami, Danią, a ostatnio również z Polską.

Realizowany wspólnie projekt staży szkoleniowych w ramach Programu Leonardo da Vinci miał na celu:

- doskonalenie jakości i innowacyjności systemów kształcenia i doskonalenia zawodowego,

- promowanie współpracy w badaniach dotyczących umiejętności kluczowych,
- tworzenie otwartego europejskiego obszaru kształcenia i doskonalenia zawodowego poprzez wymianę doświadczeń i informacji,
- wspieranie rozwoju umiejętności i kwalifikacji zawodowych zwiększających mobilność zawodową i dostosowanie do rynków pracy.

Aby jak najlepiej zrealizować ww. cele, gospodarze włączyli w przygotowanie zajęć szkoleniowych znaczną część własnej kadry fachowej, a ponadto zaprosili do udziału w nich wielu ekspertów niemieckiego systemu kształcenia zawodowego reprezentujących inne placówki oświatowe.

Na wstępie uczestnicy szkolenia zostali zapoznani z funkcjonującymi w RFN

systemami kształcenia zawodowego, w szczególności z systemem dualnym posiadającym w Niemczech wieloletnią tradycję, wywodzącą się wprost ze średniowiecznego rzemiosła. Polega on na jednoczesnym kształceniu młodzieży w szkołach zawodowych, dających teoretyczne podstawy do nauki zawodu oraz w zakładach pracy, przygotowujących uczniów do zawodu od strony praktycznej.

Aby dobrze zaznajomić polskich gości z funkcjonowaniem systemu dualnego, zorganizowanych zostało szereg wizyt w szkołach zawodowych (prywatnych i państwowych) oraz w zakładach przemysłowych (zakład branży tekstylnej oraz zakład SIMENS A.G. branży elektroniczno-elektrotechnicznej). Była więc okazja przyjrzeć się z bliska procesowi organizacji i przebiegu kształcenia i doskonalenia zawodowego w Niemczech.

Przedstawicielka Comenius Institut in Dresden (Saksoński Instytut Państwowego Szkolnictwa Zawodowego – jednostka wspomagająca ministerstwo w dziedzinie kształcenia zawodowego) przedstawiła szczegółowo metodologię opracowywania innowacyjnych planów nauczania w wolnym landzie Saksonii. Jest to jedno z głównych zadań obecnej działalności instytutu. Jako pozostałe, wymieniono: podnoszenie kwalifikacji zawodowych młodzieży, systematyczne wdrażanie najnowszych technologii do szkół (multimedia), rozwijanie współpracy międzynarodowej oraz promowanie nauki języków obcych.

Zgodnie z tematem projektu główny nacisk podczas realizacji stażu położono na problematykę zapewnienia jakości w kształtowaniu kwalifikacji zawodo-

wych. Uczestnicy stażu zapoznani zostali z kryteriami oceny wiedzy i umiejętności zawodowych szkolenych, z przepisami i standardami służącymi zabezpieczeniu jakości procesów, a także z podstawami certyfikacji instytucji oświatowych na podstawie norm ISO 9000 (wymagania stawiane placówkom ubiegającym się o certyfikat, procedura jego przyznawania itp.). Problematyki tej dotyczyły zajęcia przygotowane przez panią Kertin Schülle, reprezentującą spółkę PROCON GmbH.

Uczestnicy stażu zapoznali się również z systemem zarządzania jakością według norm ISO 9000 na przykładzie pracowni szkoleniowej technik spawalniczych, funkcjonującej w Berufsbildungsverein Annaberg e.V. Instruktor tej pracowni wyjaśnił procedurę i warunki rekrutacji kandydatów, sposób prowadzenia dokumentacji, kryteria oceny rezultatów oraz problem egzaminowania – wszystko według wymogów norm europejskich.

Uczestnicy stażu mieli również okazję przekonać się, jak wielki wpływ na kwalifikacje zawodowe młodzieży i profil jej kształcenia ma niemieckie rzemiosło i przemysł. Jakość i porównywalność kwalifikacji zawodowych w RFN w znacznym stopniu zapewniona jest dzięki funkcjonującemu systemowi egzaminów zewnętrznych (zawsze poza miejscem zdobywania kwalifikacji), organizowanych przez izby rzemieślnicze lub przemysłowo-handlowe. Goście odwiedzili największą, spośród trzech funkcjonujących na terenie landu Saksonii, Izbę Rzemieślniczą w Chemnitz. Zapoznali się z zasadami jej funkcjonowania, głównymi dziedzinami działalności,

przebiegiem organizowanych szkoleń, zasadami egzaminowania osób kończących naukę zawodu itp.

Jako podstawowe zadania w działalności izb rzemieślniczych i przemysłowo-handlowych, przedstawiciel Izby Przemysłowo-Handlowej z Annaberg-Buchholz określił: prowadzenie wykazu wszystkich umów zawartych między uczniami a zakładami pracy o szkoleniu zawodowym, nadzór nad obustronnym wywiązywaniem się z podjętych zobowiązań, organizowanie egzaminów końcowych i pośrednich, doradztwo zawodowe dla młodzieży, rodziców, szkół i przedsiębiorców.

Podczas pobytu w Dreźnie polscy goście zapoznani zostali z ogólną strategią regionalnej polityki gospodarczej Ministerstwa Gospodarki i Pracy Landu Saksonii. Ukierunkowana jest ona na ciągłe kształcenie, doskonalenie umiejętności i kwalifikacji zawodowych. Zdaniem niemieckich ekspertów czołowe miejsce zajmuje problem uświadomienia samym zainteresowanym, że szkolenie służące podnoszeniu ich kwalifikacji jest niczym innym, jak tylko inwestowaniem w siebie. W Niemczech dąży się do zmiany panującego wśród przedsiębiorców przekonania, że organizacja szkoleń jest obowiązkiem spoczywającym na rządzie i uświadomienia im, iż inwestycje w podnoszenie kwalifikacji pracowników przyniosą korzyści również im samym.

W Ministerstwie Gospodarki i Pracy wyjaśnione zostały również metody współpracy pomiędzy niemieckimi instytucjami kształcącymi, pracodawcami i władzami oświatowymi.

Pewien udział w systemie edukacji zawodowej w Niemczech mają również

urzędy pracy. Uczestnikom stażu szkoleniowego odbywającego się w ramach Programu Leonardo da Vinci umożliwiono zatem wizytę w Urzędzie Pracy w Annaberg-Buchholz. Zapoznali się oni z systemem wspomagania szkolnictwa zawodowego przez urzędy pracy i ich funkcjami. Jako główne kierunki działań tych instytucji wymieniono: informację i doradztwo dla pracodawców i pracobiorców, pośrednictwo pracy oraz wypłacanie zasiłków dla bezrobotnych. Ponadto urzędy pracy organizują w Niemczech tzw. II rynek pracy, tzn. grupy ludzi bezrobotnych do realizacji zadań nieobowiązkowych dla zatrudniającego ich pracodawcy. Koszty szkolenia w takich wypadkach, niekiedy nawet w 100%, są refundowane przez urząd pracy. Warunkiem koniecznym do spełnienia przez pracodawcę jest nieobowiązkowość i przydatność społeczna wykonywanych prac.

Urzędy pracy szczególną opieką otaczają osoby niepełnosprawne fizycznie lub psychicznie oraz osoby poddawane rehabilitacji (opuszczający zakłady karne, narkomani itp.). Przedsiębiorstwa, które podejmują się szkolenia takich osób, uzyskują również dofinansowanie. Jakość przeprowadzanych szkoleń jest kontrolowana przez przedstawicieli urzędów pracy.

Mimo napiętego programu zajęć szkoleniowych organizatorzy stażu w Annaberg zadbali także o część kulturalno-rozrywkową pobytu. Stworzono niejedną okazję poznania wspaniałego dorobku kulturalnego ludności zamieszkującej Góry Rudawy, przepięknych walorów przyrodniczych tamtych terenów, zabytków itp. Zorganizowano mię-

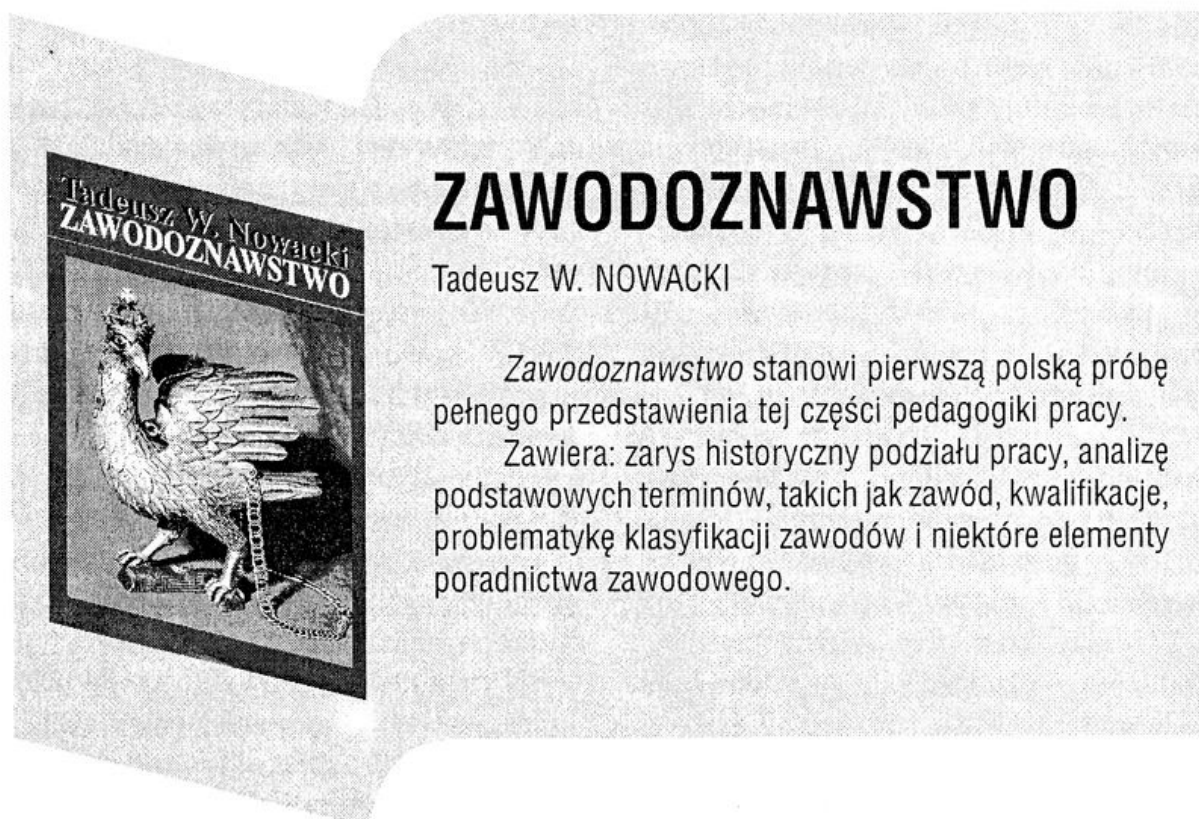
dzy innymi: zwiedzanie kilkusetletniej kopalni srebra, równie zabytkowej kuźni, będącej atrakcją dla turystów z całego świata, wyjście do teatru na spektakl operowy pt. „Hänsel und Gretel”, zwiedzanie drezdeńskiej Semperoper oraz słynnej galerii obrazów Zwinger.

Wizyta grupy Polaków w niewielkim, bo zaledwie 20-tysięcznym Annaberg-Buchholz, odbiła się echem w lokalnej prasie. Artykuł na temat pobytu polskich gości w Berufsbildungsverein

ukazał się we „Freie Presse” LA Annaberg 09.02.1999 roku.

Dwutygodniowy pobyt szkoleniowy w Republice Federalnej Niemiec zakończył się uroczystym wręczeniem certyfikatów potwierdzających zdobyte przez uczestników stażu wiadomości i umiejętności w zakresie wdrażania i podnoszenia kwalifikacji związanych z systemami zapewnienia jakości edukacji zawodowej.

*Jolanta Religa*



## ZAWODOZNAWSTWO

Tadeusz W. NOWACKI

*Zawodoznawstwo* stanowi pierwszą polską próbę pełnego przedstawienia tej części pedagogiki pracy.

Zawiera: zarys historyczny podziału pracy, analizę podstawowych terminów, takich jak zawód, kwalifikacje, problematykę klasyfikacji zawodów i niektóre elementy poradnictwa zawodowego.



# Sylwetki wybitnych oświatowców

## Józef Kowtun

– nauczyciel, działacz oświatowy i społeczny



Józef Kowtun urodził się 9 stycznia 1933 r. 1 września 1939 roku miał pójść do szkoły podstawowej w Drobinie pow. plocki.

Jego dzieciństwo i życie dorosłe związane są z trudnymi latami, jakie przeżywał nasz kraj podczas II wojny światowej i później.

Szkołę podstawową ukończył w 1947 roku i rozpoczął naukę w Liceum Ogólnokształcącym im. Wł. Jagiełły w Płocku. W 1951 r. uzyskał maturę. Równocześnie otrzymał tytuł nauczyciela, bowiem w 11 klasie równoległe uczestniczył w Rocznym Studium Nauczycielskim. Pracował

w Mławie, Płocku i w Warszawie. Początkowo w szkole, następnie w organizacjach młodzieżowych. Jego zainteresowania skupiały się na Związku Harcerstwa Polskiego, do którego należał od 1946 roku. W 1953 roku został powołany do wojska – służył w Marynarce Wojennej do 1955 roku. Był przewodniczącym Zarządu Wojewódzkiego Związku Młodzieży Socjalistycznej na Mazowszu. Następnie przewodniczył Zarządowi Okręgu Związku Zawodowego Chemików w Warszawie. Pracował również w Centralnej Radzie Związków Zawodowych.

Józef Kowtun pracując podnosił swoje kwalifikacje na Studiach Zaocznych (Wydział Ekonomiczny). Obronił pracę magisterską w 1968 r. nt. „Przygotowanie zawodowe i rekrutacja kadr dla nowo powstających przedsiębiorstw przemysłowych”. Problematyka oświaty dorosłych była zawsze przedmiotem jego głębokich zainteresowań i refleksji. Wiedzę z tego zakresu wciąż pogłębiał.

W czerwcu 1971 roku wybrany został Prezesem Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, którym kierował do przejścia na emeryturę w 1986 r. Od tego czasu „zaprzedał swoją duszę” zakładom doskonalenia zawodowego. Ich rozwój stał się celem jego życia. Szybko zdał sobie sprawę przede wszystkim z tego, że stanął na czele organizacji społecznej o długoletnich tradycjach sięgających początków XX wieku (Rodowód ZDZ-tów wywodzi się od Instytutów Naukowych Rzemiostła) o znaczącym już dorobku oświatowym, dysponującej szeroką kadrą dy-

daktyczną i rozwijającą się wciąż własną bazą oświatową. Obawiał się wówczas, czy sprostą oczekiwaniom pracowników i tych, którzy go na to stanowisko wybrali.

Z perspektywy oceny dorobku organizacji z tamtych i obecnych lat z całą odpowiedzialnością można stwierdzić, że obawy te były płonne. A to, że były, świadczyły jedynie o jego podejściu do pracy i posiadaniu tak cennej dla kierownika cechy, jaką jest odpowiedzialność w działaniu.

Nie bał się podejmować trudnych decyzji. Szedł wraz z organizacją wciąż do przodu – odważnie ale i ostrożnie, skupiając wokół siebie mądrych, krytycznych i znanych uczonych, pracowników i młodzież.

Umiał to robić doskonale. Takie działanie musiało przynosić rezultaty. Z jednej strony budzące podziw, a z drugiej – jak to w życiu bywa zazdrość, niewiarę w osiągnięty sukces.

Tymczasem Związek dynamicznie się rozwijał i stał się znaczącą organizacją oświatowo-wychowawczą, ale i gospodarczą dzięki wdrażaniu w kształceniu praktycznym zasady nauki przez pracę w toku procesu produkcyjnego, której wielkim orędownikiem był Przewodniczący Krajowej Rady Związku w tamtych latach prof. Michał Godlewski.

W latach 1971–1985 podstawową dziedziną działalności zakładów doskonalenia zawodowego było kształcenie i doskonalenie w formach pozaszkolnych realizowane w 242 ośrodkach kształcenia zawodowego i 312 filiach w ramach 350 zawodów i specjalności. Efektem działań tych placówek było np. uzyskanie kwalifikacji w 1985 r. przez około 618 tys. osób. Jednocześnie w ciągu każdego dnia pracy, w bazie, jaką dysponowały ZDZ-ty, mogło się kształcić ok. 50 tys. ludzi dorosłych i młodzieży.

W wyniku systematycznej, długofalowej działalności inwestycyjnej na terenie całego kraju powstała sieć zespołów obiektów o zróżnicowanym stopniu funkcjonalności. Były to zarówno kompleksy oświatowe, w skład których wchodziły szkoły z internatami, zespoły warsztatów szkoleniowo-produkcyjnych i ośrodki kształcenia dorosłych, jak też pojedyncze placówki budowane tam, gdzie państwowy system oświaty potrzebował wsparcia, a więc na wsiach, gdzie np. warsztaty były jedynymi zakładami pracy.

Osiągnięte wyniki były możliwe dzięki właściwej organizacji i dyscyplinie prac, podejmowaniu racjonalnych i odważnych decyzji, świadczeniu wysokiej jakości usług, wychodzeniu naprzeciw oczekiwaniom społecznym, a przede wszystkim ofiarności i zaangażowaniu nauczycieli, wykładowców, instruktorów praktycznej nauki zawodu, organizatorów działalności oświatowej, kierownictw zakładów, aktywu społecznego oraz uczniów i słuchaczy kursów.

Niepełny to obraz tego, co robiły Zakłady Doskonalenia Zawodowego. Były i są nadal ośrodkami, w których każdy człowiek znajdował i znajduje propozycje i pomoc dla siebie, ośrodkami ułatwiającymi realizację jego aspiracji zawodowych.

W warunkach ZDZ o powodzeniu decydowała samodzielność, samorządność i samofinansowanie. To pozwoliło nie tylko na przetrwanie trudnych zakrętów historii, ale warunkowało systematyczny rozwój Związku i zrzeszonych w nim zakładów.

Osiągnięcia nie przychodzą łatwo. Ileż więc uwagi należało poświęcić upowszechnianiu postępu, i nowatorstwa pedagogicznego. Jak głęboko musiała być zakorzeniona w świadomości pracowników potrzeba ciągłego doskonalenia swojego warsztatu pracy.

Wszyscy więc musieliśmy pracując uczyć się i zarządzania, i kierowania zespołami ludzkimi, i na bieżąco doskonalić swoją pracę. Czynił to również Józef Kowtun. W 1977 roku na Uniwersytecie Warszawskim na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych uzyskał tytuł doktora nauk politycznych broniąc pracę pt. „Doskonalenie zawodowe, i kształtowanie postaw społecznych robotników”.

Fakt ten stworzył mu dodatkowy komfort pracy – rozszerzył wiedzę i ułatwił kontakty ze środowiskami naukowymi. Pozwolił lepiej łączyć praktykę z nauką.

Ważną rolę w życiu Związku i procesie kształcenia dorosłych odgrywały własne wydawnictwa, na które składały się dokumentacje programowe, skrypty i podręczniki dla słuchaczy i kadry nauczającej, „Zeszyty Metodyczne” (wydawane w latach 1972–90) i „Materiały Szkoleniowe” dla kadry organizatorów i realizatorów szkolenia. Ponad 650 tytułów dokumentacji programowych w zawodach i specjalnościach przemysłowych i usługowych w pełni zaspokajało nasze potrzeby. Nic dziwnego, że dr Józef Kowtun nie tylko był inicjatorem tych wydawnictw, ale także jednym z autorów publikowanych w nich opracowań. Pozwalało to prezesowi ustosunkowywać się do wielu problemów ZZDZ i nadawać określony ton pracy oraz proponować rozwiązywanie różnych trudnych czasem problemów dla ZZDZ-tów i ich załóg.

Dr Józef Kowtun był w 1986 roku inicjatorem i współtwórcą „Programu ZZDZ – 2000”. Współautorami tego programu byli najbliżsi współpracownicy prezesa: Andrzej Piłat, Jerzy Partyka, Andrzej Kirejczyk, Stanisław Karaś, Jerzy Miłkowski, Waldemar Warlikowski, Józef Szymański. Oczywiście, gdy dzisiaj się patrzy na ten dokument, można powiedzieć, że w wielu punktach nie przystaje do rzeczywistości, ale też wiele z nich jest aktualnych. Godnym podkreślenia jest fakt, że dr Józef Kowtun zmuszał do patrzenia w przyszłość, był wrogiem biurokracji, zastoju i marazmu, inicjował postęp na wszystkich obszarach działalności Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Czterdziestoletni dorobek ZZDZ został podsumowany na plenarnym posiedzeniu Krajowej Rady ZZDZ 20 marca 1986 r. Wówczas to Sztandar Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego został odznaczony Komandorskim Krzyżem Orderu Odrodzenia Polski. Odznaczeniami państwowymi udekorowanych zostało 21 zasłużonych pracowników ZZDZ i Zakładów Doskonalenia Zawodowego. Były to Oficerski i Kawalerskie Krzyże Orderu Odrodzenia Polski, jak również Złote i Srebrne Krzyże Zasługi.

Podaję te fakty, bowiem są one ukoronowaniem dorobku zawodowego i naukowego dr. Józefa Kowtuna jako Prezesa Zarządu Głównego Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Ale jak to w życiu bywa, zdarzają się niespodzianki. Sukces jednych cieszy a u drugich budzi zaniepokojenie, przeradzające się w zazdrość, a czasem i nienawiść. Oddaje to znakomicie treść wystąpienia Przewodniczącego Rady ZZDZ Andrzeja Piłata wygłoszone z okazji 50-lecia ZZDZ.

W 1986 roku „nie zdołano zniszczyć organizacji, za to zaatakowano jej kierownictwo, udzielając mu nagan partyjnych. Jedynym argumentem (jakżeż naciągniętym) był zarzut nieprzestrzegania uchwały Rady Ministrów w sprawie organizacji dotowanych przez państwo – która nas nawiasem mówiąc nie dotyczyła. Wówczas to dr Józef Kowtun złożył na znak protestu rezygnację, wbrew zresztą stanowisku Zarządu Głównego”.

A przecież dr Józef Kowtun w okresie piętnastoletniej pracy zawodowej na stanowisku prezesa Zarządu Głównego ZZDZ wniósł wielki wkład w rozwój oświaty zawodowej w formach szkolnych i pozaszkolnych. Dokonywał rzeczy prawie niemożliwych. Ze średniej w skali kraju organizacji przekształcił Związek ZDZ w największą pozarządową organizację kształcenia zawodowego, głęboko tkwiącą w rzeczywistości oświatowej Polski.

Nie wyraził zgody na powołanie w 1975 r. po nowej reformie 49 ZDZ-tów. Związek nadal składał się z 17 WZDZ-tów. Wielu to drażniło – ale słuszność tej decyzji potwierdziła współczesna reforma administracyjna.

Zabrzmzi to może zbyt pompatycznie, ale nie waham się stwierdzić, że cechowała i nadal cechuje go odwaga, pryncypialność oraz racjonalność w działaniu i w podejmowaniu decyzji. Posiada szczególne zdolności organizatorskie i kierownicze. Potrafi też jak mało kto nawiązywać kontakty z ludźmi. Mimo przejścia na emeryturę stale jest obecny w działalności Związku i zakładów doskonalenia zawodowego. Dlatego też 10 maja 1995 r. ówczesny Prezes Zarządu Głównego ZZDZ mgr Andrzej Piłat powołał go na Sekretarza Rady Programowo-Naukowej Związku. Do zadań tej Rady należy m.in.:

- krytyczna ocena dotychczasowej pracy i zdobytych doświadczeń ZDZ w zakresie edukacji dorosłych;
- formułowanie programów rozwoju ZDZ zgodnie z potrzebami rozwijającej się gospodarki rynkowej;
- zajmowanie stanowiska w żywotnych dla naszego kraju sprawach dotyczących w szczególności szeroko rozumianej edukacji.

Przewodniczącym Rady jest prof. dr hab. Wojciech Pomykało, zaś członkami wielu wybitnych naukowców różnych dziedzin życia i organizatorów oświaty.

O trosce i fascynacji rozwojem ZZDZ świadczy autorskie opracowanie J. Kowtuna z 1996 r. pt. „Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego w 2015 roku”. Znajduje się ono we wszystkich ZDZ-ach.

Józef Kowtun swoją postawą, pryncypialnością, zaangażowaniem i konsekwencją, a przy tym dużym poczuciem humoru zyskał sobie powszechny szacunek i autorytet wśród pracowników i działaczy społecznych, wszystkich Zakładów Doskonalenia Zawodowego i nie tylko.

Za całokształt działalności zawodowej i społecznej otrzymał szereg odznaczeń państwowych i wyróżnień resortowych oraz organizacji społecznych, m.in. Krzyż Komandorski i Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Srebrny Krzyż Zasługi, Medal

Komisji Edukacji Narodowej, Złotą i Srebrną Odznakę „Za zasługi dla ZDZ” oraz wiele wyróżnień i odznaczeń krajowych i wojewódzkich.

Dr Józef Kowtun jest autorem szeregu opracowań i artykułów. Wśród nich należy wymienić:

- „Zakłady Doskonalenia Zawodowego w systemie oświaty i gospodarki”. Wyd. Szkolne i Pedagogiczne, 1980 r.
- „Ekonomika i organizacja przedsiębiorstwa przemysłowego”. M-152, Wyd. ZZDZ.
- „Rola, funkcja i zadania mistrza w systemie dokształcania i doskonalenia robotników”, (Praca wspólna z R. Szymańskim) – 1979 r.
- „Kształcenie i ustawiczne doskonalenie zawodowe robotników”. Wyd. ZDZ 1974 r.
- „Kilkanaście artykułów i rozpraw drukowanych w ZM w latach 1972–86, jak również w „Oświacie Dorosłych”.

Dr Józef Kowtun uczestniczy w wielu seminariach i konferencjach naukowych, na których przedstawia dorobek i perspektywy Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, jak również wygłasza referaty dot. problemów oświaty dorosłych. Jest urodzonym menedżerem. Łączy teorię z praktyką, i w tym tkwi jego siła.

*Andrzej Kirejczyk*

**Józef Pieter (1904–1989)**  
**– wybitny naukowiec, filozof, humanista i psycholog**  
**ziemi śląskiej (w 10. rocznicę śmierci)**

Profesor Józef Pieter pochodził ze śląsko-cieszyńskiej wsi Ochaby koło Skoczowa. Urodził się 19 lutego 1904 r. Ojciec, Józef, posiadał niewielkie gospodarstwo. Rodzinę utrzymywał w zasadzie z ciesielstwa. Matka, Alojza z domu Poloczek, pochodziła z rodziny małorolnych chałupników z Pruchnej. W 1914 roku jego rodzina przeniosła do Skoczowa. Tu ukończył szkołę podstawową zwaną wtedy ludową oraz uczęszczał do tzw. szkoły wydziałowej. Od września 1916 r. rozpoczął naukę w Gimnazjum Klasycznym (z łaciną i greką) im. A. Osuchowskiego w Cieszynie. W gimnazjum ukończył nadobowiązkowo roczny kurs stenografii i poza gimnazjum półroczny kurs intro-ligatorstwa. Uczył się języków obcych – francuskiego i angielskiego. Gimnazjum ukończył z odznaczeniem 28 czerwca 1924 r. Mimo kłopotów finansowych rodziny podjął w tym samym roku studia na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu Jagiellońskiego<sup>1</sup>. Studiował równolegle historię i filozofię klasyczną oraz filozofię. W zakresie studiów filozoficznych odbywał dwuletnie seminaria u profesorów: Witolda Rubczyńskiego, Tadeusza Grabowskiego i Władysława Heinricha oraz innych przedmiotów u profesorów: Ludwika Piotrowicza, Jan Dąbrowskiego, Wacława Sobieskiego, Władysława Konopczyńskiego. Pracę doktorską napisał pod kierunkiem prof. W. Rubczyńskiego na temat filozofii wartości i jako student 6 marca 1928 r. uzyskał tytuł doktora filozofii.

Formalnie studia ukończył w czerwcu 1928 roku jako nauczyciel szkół średnich w zakresie historii na podstawie źródłowej pracy pod kierunkiem prof. L. Piotrowicza – „Dzieje Cypru w starożytności aż do zdobycia wyspy przez Rzymian”.

Od stycznia do czerwca 1929 roku uczył historii i łaciny w Gimnazjum Miejskim w Żorach na Górnym Śląsku. Podjął naukę na studiach magisterskich z pedagogiki w Krakowie. Był wtedy uczniem prof. Stefana Szumana, u którego napisał pracę magisterską na temat „Teoretyczne zasady konstrukcji i standaryzacji testów wiadomości”.

W roku 1931 rozpoczął pracę jako nauczyciel Seminarium Nauczycielskiego w Cieszynie, a jednocześnie prowadził ćwiczenia do wykładów prof. S. Szumana w instytucie Pedagogicznym w Katowicach. 1 września 1932 roku został asystentem S. Szumana w Katedrze Psychologii Pedagogicznej Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Oprócz zajęć asystenckich na Uniwersytecie prowadził seminaria i wykłady w Instytucie Pedagogicznym w Katowicach i w Państwowym Pedagogium w Krakowie u prof. Henryka Rowida<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> W tym czasie istniały na Uniwersytecie Jagiellońskim tylko cztery wydziały: Wydział Filozoficzny, Wydział Prawny, Wydział Medyczny i Wydział Teologiczny.

<sup>2</sup> W. Okoń, Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa 1996, s. 212.

W roku 1935 otrzymał stypendium z Funduszu Kultury Narodowej na uzupełnienie studiów za granicą. Kolejno przebywał w Wiedniu (kontakt z Ch. Bühler, E. Brunswik, H. Thumb – psychologami uniwersyteckimi), w Genewie (kontakt z J. Piagetem, badaczem psychologii rozwojowej i genetycznej teorii poznania)<sup>3</sup>. W Paryżu w Zakładzie Psychologii Stosowanej prof. J. Lahy wygłosił referat na temat: „Warunki środowiskowe a poziom umysłowy dzieci szkolnych”. W Londynie poznał prof. etnografii w Londyńskiej Szkole Ekonomiki – Bronisława Malinowskiego (krakowianina z pochodzenia) i Cyryla Burta, współtwórcę nauki o testach psychologicznych.

Po powrocie do kraju w 1936 roku objął stanowisko starszego asystenta u prof. Stefana Baleya (specjalisty z zakresu psychologii rozwojowej i wychowawczej) w Centralnym Instytucie Wychowania Fizycznego w Warszawie (obecnie Akademia Wychowania Fizycznego). Pod koniec 1936 r. ożenił się z Aldoną Herwy.

Równocześnie z pracą na AWF był wykładowcą w Instytucie Pedagogicznym Związku Nauczycielstwa Polskiego w Warszawie. Habilitację uzyskał dopiero po II wojnie światowej (październik 1945 r.) w Poznaniu. Pod kierunkiem prof. St. Błachowskiego napisał rozprawę pt. „Korelacje między ilorazami inteligencji ogólnej a warunkami środowiska wychowawczego”, po której to odbyła się cała procedura habilitacyjna.

Podczas wojny tułał się po Polsce (Warszawa, Kraków). Po zakończeniu wojny przeniósł się do Katowic. Był jednym z pierwszych organizatorów życia naukowego na Górnym Śląsku. Pełnił obowiązki dyrektora Instytutu Pedagogicznego w Katowicach. Zorganizował trzy kierunki studiów, uruchomił bibliotekę pedagogiczną, ośrodek poradnictwa pedagogicznego, rozpoczął akcję wydawniczą Instytutu w postaci czasopisma pedagogicznego „Demokracja i Wychowanie” później pod nazwą „Chowanna” i serii monografii pedagogicznych pt. „Biblioteka Nauczyciela”.

Instytut Pedagogiczny został włączony do Wyższej Szkoły Pedagogicznej w 1995 r. Prof. dr hab. J. Peter rozpoczął intensywną działalność naukową, pisarską i organizacyjną. Brał żywy udział w pracach stowarzyszeń naukowych i oświatowo-kulturalnych (Śląsko-Dąbrowskie Towarzystwo Przyjaciół Nauk, Instytut Śląski, Towarzystwo Prewentoriów i Domów Dziecięcych, Towarzystwo Wiedzy Powszechnej, Polskie Towarzystwo Psychologiczne Oddział w Katowicach).

Jesienią 1956 roku został rektorem WSP w Katowicach i profesorem nadzwyczajnym oraz kierownikiem Katedry Pedagogiki tejże uczelni. Profesorem zwyczajnym został w 1962 r. Pod koniec 1967 r. czynił starania o przekształcenie WSP w Śląską Akademię Pedagogiczną. Projektu nie akceptował KW PZPR. W czerwcu 1968 r. (9 VI 1968) WSP została włączona do właśnie formalnie powołanego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

---

<sup>3</sup> W. Goriszowski, (red.): Piaget Jean – życie i twórczość (w 100 rocznicę urodzin wybitnego psychologa). Piotrków Trybunalski 1997.

W roku 1957 współorganizował Śląski Instytut Naukowy, a w latach 1968–1974 Uniwersytet Śląski, będąc profesorem i dyrektorem powołanego Instytutu Pedagogiki. W roku 1974 przeszedł na emeryturę.

Za swe zasługi naukowe, dydaktyczne, organizacyjne i społeczno-oświatowe prof. dr hab. Józef Pieter otrzymał następujące odznaczenia: Krzyż Komandorski z Gwiazdą Orderu Odrodzenia Polski, Krzyż Oficerski i Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski oraz Zasłużony Nauczyciel PRL.

Prof. dr hab. Józef Pieter jest znany w kraju i wielu krajach świata jako wybitny naukowiec, humanista – filozof, historyk i psycholog – nauczyciel akademicki, twórca oraz organizator kształcenia kadr nauczycielskich na potrzeby oświaty i szkolnictwa wyższego w Polsce. Ten wybitny nauczyciel, syn Śląska Cieszyńskiego związał prawie całe swoje twórcze życie z regionem śląskim.

Całym życiem, twórczą pracą dydaktyczno-wychowawczą, naukowo-badawczą i społeczno-oświatową służył ziemi śląskiej. Przysporzył jej sławy swoim bogatym i wartościowym dorobkiem pisarstwa naukowego. Jest autorem 250 publikacji zwartych i artykułów w czasopismach specjalistycznych. Najważniejszymi dziedzinami Jego badań naukowych są: psychologia nauczania i uczenia się, psychologia twórczości, historia psychologii, metodologia pracy naukowej, działalność pedagogiczna nauczycieli, szkoły, naukoznawstwo.

Gruntowne i wszechstronne przygotowanie naukowe pozwoliło J. Pieterowi na osiągnięcie w swej pracy nauczycielskiej i badawczej wysokiego poziomu naukowego, liczącego się w kraju i za granicą. Jest to zarazem trwały wkład Autora do rozwoju naukowego Śląska w zakresie humanistyki, nauk społecznych i do ogólnego rozwoju kultury polskiej. W toku swej pracy nauczycielskiej w oświacie i szkolnictwie wyższym wykształcił i wychował ponad cztery tysiące studentów. Przez 25 lat był naczelnym redaktorem ogólnokrajowego czasopisma pedagogicznego „Chowanna” wydawanego w Katowicach.

Zmarł w Katowicach 3 marca 1989 roku.

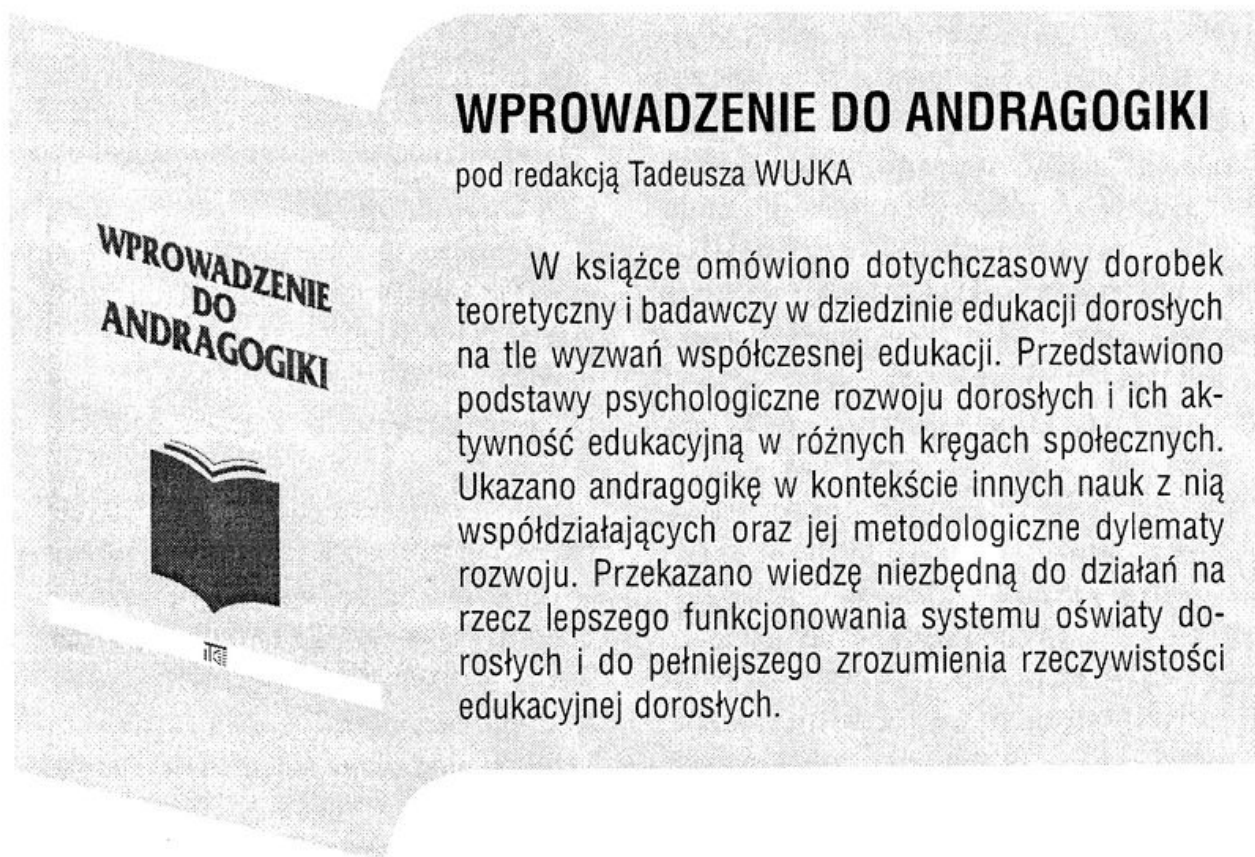
### **Wykaz najważniejszych prac Józefa Pietera**

- Nowe sposoby egzaminowania (1934)
- Poziom inteligencji a środowisko (1937)
- Spór o związek duszy z ciałem (1938)
- Psychologia jako nauka (1947)
- Krytyka dzieł twórczych (1948)
- Społeczne i dziedziczne podłoże różnic intelektualnych (1948)
- Poznawanie środowiska wychowawczego (1960)
- Psychologia uczenia się (1960)
- Czytanie i lektura (1960)
- Słownik psychologiczny (1963)
- Metodologia pracy naukowej (1965)



- Psychologia uczenia się i nauczania (1967)
- Wstęp do nauki o osobowości (1968)
- Przedmiot i metody psychologii (1970)
- Strach i odwaga (1971)
- Historia psychologii (1972)
- Oceny i wartości (1973)
- Sporne problemy psychologii (1975)
- Czasy i ludzie (1986).

*Stanisław Kaczor*



## **WPROWADZENIE DO ANDRAGOGIKI**

pod redakcją Tadeusza WUJKA

W książce omówiono dotychczasowy dorobek teoretyczny i badawczy w dziedzinie edukacji dorosłych na tle wyzwań współczesnej edukacji. Przedstawiono podstawy psychologiczne rozwoju dorosłych i ich aktywność edukacyjną w różnych kręgach społecznych. Ukazano andragogikę w kontekście innych nauk z nią współdziałających oraz jej metodologiczne dylematy rozwoju. Przekazano wiedzę niezbędną do działań na rzecz lepszego funkcjonowania systemu oświaty dorosłych i do pełniejszego zrozumienia rzeczywistości edukacyjnej dorosłych.

# Konferencje, seminaria, sympozja

## **Zebranie Rady Programowo-Naukowej Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego**

Warszawa, 8.03.1999 r.

8 marca 1999 r. odbyło się posiedzenie Rady Programowo-Naukowej Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego. W trakcie obrad referat nt.: „Skutki reformy narodowej dla przyszłego rynku pracy”: prof. dr. hab. Mirosława Handkego – Ministra Edukacji Narodowej wygłosił prof. dr. hab. Mieczysław Kabaj z Instytutu Pracy i Spraw Socjalnych. Mgr Andrzej Kirejczyk przedstawił informacje o przygotowaniach do konferencji naukowej nt.: „Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie edukacji, organizowanej przez ZZDZ”.

W czasie dyskusji, w której głos zabierali: prof. dr. hab. Andrzej Karpiński, prof. dr. hab. Stanisław Kaczor, dr. hab. prof. ITeE Henryk Bednarczyk, a także pan poseł Andrzej Piłat, dr Urszula Jeruszka, Eugeniusz Buśko, wskazano na zagrożenia, jakie niesie koncepcja i sposób realizacji reformy, szczególnie dla wsi i kształcenia ustawicznego. Słabość koncepcji w zakresie oświaty dorosłych stwarza jednocześnie szanse dla rozwoju instytucji kształcących i doksztalających dorosłych, takich jak

ZZDZ. Konkurencja na rynku usług edukacyjnych wymusza na wszystkich partnerach zdecydowaną poprawę jakości kształcenia, jak i konieczność prowadzenia edukacji umożliwiającej osiągnięcie kwalifikacji zawodowych na coraz wyższym poziomie kształcenia.

*Henryk Bednarczyk*

## **Seminarium Sekcji Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN w Uniwersytecie Śląskim**

Katowice, 17.03.1999 r.

Kolejne seminarium Sekcji Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN odbyło się 17 marca 1999 r. w gmachu Wydziału Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach.

Prof. dr. hab. Józef Pólturzycki – przewodniczący KNP PAN otworzył seminarium i przedstawił dokonania oraz plany w 1999 r. Sekcji Pedagogiki Dorosłych i Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

Pedagogiczne środowisko naukowe Uniwersytetu Śląskiego przedstawiła

prof. dr hab. Danuta Ekiert-Grabowska – Prodziekan Wydziału Pedagogiki i Psychologii UŚ, zaś prace i badania andragogiczne – prof. dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk.

Założenie Polsko-Niemieckiej Fundacji Edukacji Dorosłych<sup>1</sup> (Deutsch-Polnische Stiftung für Erwachsenenbildung) przedstawili: Norbert F.B. Greger – Prezes nowo powstałej fundacji i dr Ewa Przybylska – pełniąca obowiązki dyrektora biura Fundacji.

Prof. dr hab. Anna Wesołowska omówiła przygotowanie i plan VII Konferencji Andragogicznej nt.: *Reforma szkolnictwa w Polsce a potrzeby zmian i rozwoju edukacji dorosłych* Toruń – Płock, 31 maja – 1 czerwca 1999 r. oraz działalność wydawniczą zgodnie z informacją: *Edukacja Dorosłych, Rocznik Andragogiczny, Biblioteka Edukacji Dorosłych i inne.*

Omówiono udział członków Sekcji w krajowych i zagranicznych konferencjach andragogicznych:

- Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy, WSP Zieleni Góra, 19–20.04.1999 r.
- Nauczyciel XXI wieku, Uniwersytet Opolski, 11–12.05.1999 r.
- Reforma szkolnictwa w Polsce a potrzeby zmian i rozwoju edukacji, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, 31.05–01.06.1999 r.
- Nauczyciele ludzi dorosłych, Uniwersytet Pomorski w Szczecinie, 1.09.1999 r.
- Problemy życiowe ludzi starszych, Uniwersytet Łódzki, 15.10.1999 r.

W imieniu Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych przedstawiłem zamierzenia na 1999 rok oraz ofertę szerokiej współpracy badawczej, wydawniczej i współudział w organizowaniu konferencji. Aby kalendarium było pełne, powtarzam niektóre informacje zamieszczone na IV stronie okładki:

- ◆ Rozwój kształcenia ustawicznego – seminarium organizowane w 90. rocznicę urodzin Profesora Ryszarda Wroczyńskiego, WSP ZNP Warszawa, 29.03.1999 r.
- ◆ Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie oświaty, ZZDZ Warszawa, 18.05.1999 r.
- ◆ Oświata dorosłych w dziedzinie samorządów lokalnych, SOP Zamość, 24–26.05.1999 r.
- ◆ Sejmik oświaty dorosłych: samorząd – oświata dorosłych – jakość kształcenia, inauguracja roku oświaty dorosłych, Karta SOP-ITeE, wrzesień 1999 r.
- ◆ Problemy ustawicznej edukacji zawodowej – zebranie naukowe Zespołu Pedagogiki Pracy i Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Radom, październik 1999 r.

Z okazji seminarium była przedstawiona bogata oferta wydawnicza uniwersytetu Śląskiego i Instytutu Technologii Eksploatacji.

*Henryk Bednarczyk*

<sup>1</sup> Więcej informacji na ten temat można znaleźć w rozdziale: Międzynarodowa współpraca w badaniach i innowacjach pedagogicznych.

## Współpraca szkół i zakładów pracy

Warszawa, 16.12.1998 r.

Instytut Badań Edukacyjnych zorganizował kolejne seminarium poświęcone problematyce relacji między rynkiem pracy a edukacją zawodową. Tematyka ta jest niezwykle aktualna z uwagi na nagłą potrzebę podjęcia kroków zmierzających do nawiązania współpracy między aktorami społecznego kierowania zasobami ludzkimi. Ostatni raport ekspertów OECD zwraca uwagę, że reforma systemu oświaty powiedzie się pod warunkiem reformowania rynku pracy w aspektach powiązania przedsiębiorstw i szkół zawodowych. Dobór referatów wyznacza kluczowe punkty problematyki dostosowania edukacji zawodowej do rynku pracy:

- „Oczekiwane postawy pracodawców wobec reformy oświaty” (prof. Stefan M. Kwiatkowski – IBE);
- „Postawy pracodawców wobec zatrudniania młodzieży” (dr Danuta Możdżeńska-Mrozek – UW);
- „Rynek pracy absolwentów na przykładzie woj. płockiego – instrumenty wspomagające zatrudnianie absolwentów” (mgr Jacek Męcina – IPiSS);
- „Współpraca szkół i zakładów pracy – wyniki badań przeprowadzonych w województwach: warszawskim, koszalińskim i suwalskim” (dr Elżbieta Drogosz-Zabłocka – UW/IBE);
- „Efektywność współpracy szkół i zakładów pracy” (mgr Sławomir Jędrzejowski – GCE Górnośląskie Centrum Edukacyjne).

Tak, jak to podkreśliła prowadząca dyskusję dr Elżbieta Drogosz-Zabłocka, kraje europejskie, które przeprowadzają lub przeprowadziły reformy systemu kształcenia lub reformy kształcenia zawodowego (Francja, Wielka Brytania, Holandia, ostatnio Norwegia) wprowadziły nowe ustawy regulujące przebieg współpracy szkół i przedsiębiorstw. Tymczasem w projekcie reformy polskiego systemu edukacji współpraca taka nie znajduje należnego sobie miejsca. Możemy mieć tylko nadzieję, że ta sytuacja ulegnie zmianie dla dobra jakości przygotowania zawodowego młodzieży. Nie sposób w tej krótkiej notatce poruszyć wszystkich ważnych kwestii przedstawionych na seminarium. Ważne, że istnieje zaplecze naukowe gotowe wspomóc decydentów w bardzo ważnym zadaniu reformowania systemu kształcenia.

Instytut Technologii Eksploatacji reprezentowali: dr inż. Marian Piotrowski, mgr inż. Ireneusz Woźniak, mgr Marek Leszczyński.

*Ireneusz Woźniak*

## Edukacja zawodowa a rynek pracy

Warszawa, 14.01.1999 r.

Konferencja zorganizowana została pod patronatem dwóch kluczowych, ze względu na problem dostosowania edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy, resortów. Przyjęto następujące cele:

- a) zarysowanie modelu kształcenia zawodowego, aby dostosować go do potrzeb gospodarki;
- b) przedstawienie aspektu instytucjonalnego i funkcjonalnego wdrożenia tego modelu;
- c) sformułowanie wniosków kierunkowych i rekomendacji.

Dyskusje podczas konferencji odbywały się w trzech sesjach tematycznych:

1. System edukacji zawodowej a potrzeby gospodarki – w poszukiwaniu modelowych rozwiązań.
2. Jak zapewnić lepsze dostosowanie kształcenia zawodowego do potrzeb gospodarki? Aspekt instytucjonalny.
3. Instrumenty koordynacji kształcenia zawodowego z potrzebami gospodarki.

Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej, Ministerstwa Edukacji, Ministerstwa Gospodarki, samorządu terytorialnego, organizacji pracodawców i pracobiorców, instytucji szkolących, systemu urzędów pracy, instytutów naukowo-badawczych, szkół zawodowych i wyższych uczelni. Instytut Technologii Eksploatacji reprezentowali: dr hab. inż. prof. ITeE Henryk Bednarczyk, dr inż. Krzysztof Symela, dr inż. Zbigniew Kramek i mgr inż. Ireneusz Woźniak.

Należy zwrócić uwagę na próbę systemowego potraktowania problemu: wiedza, narzędzia i instytucje służące lepszemu dostosowaniu kierunków i treści kształcenia i szkolenia zawodowego do potrzeb gospodarki. Jak podkreślano, globalizacja niesie za sobą ryzyko wzrostu bezrobocia i sfery ubóstwa. Ryzyko to dotyczy zwłaszcza osób o niskich lub nie dostosowanych do potrzeb go-

spodarki kwalifikacjach. Rośnie zatem rola kształcenia i szkolenia zawodowego jako czynnika umacniającego konkurencyjność firm i pracowników na rynku produktu i pracy. Jednakże problem dostosowywania podaży siły roboczej do potrzeb gospodarki należy widzieć systemowo i w dłuższej perspektywie jako inwestycję w zasoby ludzkie. Działania doraźne nie przynoszą efektów, a nawet mogą być szkodliwe. Konferencja jest odpowiedzią na wyzwania współczesnego rynku pracy. Mamy nadzieję, że dialog międzyresortowy będzie kontynuowany dla dobra Polski stojącej u progu wejścia w struktury Unii Europejskiej.

*Ireneusz Woźniak*

## Forum „Jakość w edukacji”

Warszawa, 26.02.1999 r.

Celem Forum – jako środowiskowej debaty nad tworzeniem kultury jakości w edukacji – było zebranie dorobku różnych programów związanych z jakością oraz stworzenie polskich modeli (procedur, standardów) zapewnienia jakości w różnych obszarach i na różnych poziomach edukacji.

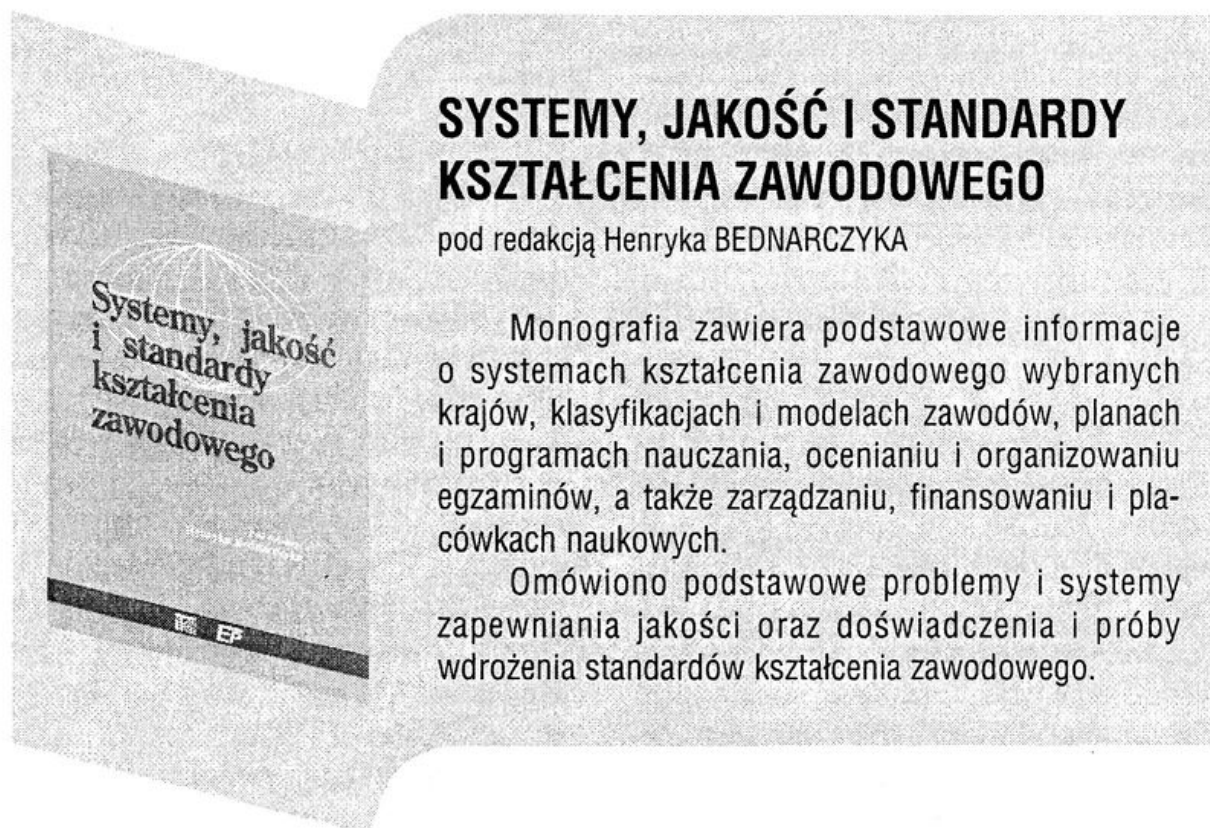
Uczestników powitał organizator spotkania, Dyrektor Departamentu Doskonalenia Nauczycieli dr Mirosław Dąbrowski. Następnie głos zabrała Pani Minister Irena Dzierżgowska. Kolejne wystąpienia:

- „Jakość wyzwaniem dla edukacji” – prof. dr hab. Andrzej Blikle;

- „Zapewnienie jakości w projektach edukacyjnych” – Agnieszka Pfeifer, DN MEN;
- „Koncepcja nadzoru pedagogicznego” – Cezary Kocon, Dyrektor Biura Nadzoru MEN;
- „Jakość w kształceniu zawodowym” – Ryszard Szubański, Wicedyrektor Departamentu Kształcenia i Wychowania MEN;
- „Jakość w szkolnictwie podstawowym” – Maria Magdziarz, przedstawicielka Gminy Centrum w Warszawie;
- „Jakość w doskonaleniu” – Ewa Kędracka, CODN;
- „Zapewnienie jakości w Szkocji” – Tom Cosh (British Council).

Harmonogram prac i terminarz dalszych spotkań przedstawiła Aldona Hildebrandt, DN MEN.

*Janusz Figurski*



# Co warto przeczytać

## Uczyć się uczyć. Wypisy

Wybór i opracowanie Włodzimierz Krysiak. Szczecin 1998. Wyd. Wyższe Szkoła Humanistyczna TWP w Szczecinie, TWP. Oddział Regionalny w Szczecinie, s. 170.

Wyższa Szkoła Humanistyczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie prowadzi zawodowe studia zaoczne w specjalnościach:

- doradztwo zawodowe,
- doradztwo społeczne,
- edukacja społeczno-polityczna,
- pedagogika opiekuńcza z resocjalizacją,
- edukacja turystyczna,
- pedagogika wczesnoszkolna z językiem niemieckim.

WSH TWP w Szczecinie prowadząc studia zaoczne musi szczególnie dbać o umiejętności pracy samokształceniowej swoich słuchaczy. Samokształcenie bowiem jest podstawową metodą pracy studentów w tej formie studiów.

Materiały dydaktyczne pt. „Uczyć się uczyć” mają być pomocne studentom WSH TWP w procesie uczenia się, szczególnie w procesie samodzielnego uczenia się, czy samokształcenia. Bez samokształcenia wysiłki nauczycieli akademickich mogą okazać się niewystarczające i nie przynieść studentom oczekiwanych re-

zultatów. Bez samokształcenia studia nie mogą być skuteczne.

Z czego to wynika? Z innej roli samodzielnej pracy studenta niż ucznia w szkole średniej. Uczeń jest prowadzony w szkole za rękę. Uczy się zgodnie ze wskazaniami nauczyciela. Student natomiast, szczególnie student zaoczny, sam organizuje sobie proces poznawania i zdobywania wiedzy przewidzianej na wybranym kierunku studiów.

Wykłady, ćwiczenia i inne zajęcia ułatwiają tę pracę, ale mogą tylko wówczas być efektywne, gdy studenci samodzielnie przygotowują się do nich. Student sam sobie wyznacza zadania, ustala czas i metody ich realizacji, sprawdza poziom przyswojenia, wprowadza korekty.

Studenci ponoszą pełną odpowiedzialność za wyniki swojej pracy na uczelni. Nie mogą się tłumaczyć na egzaminie tym, że jakiś materiał z programu studiów nie był tematem wykładów czy ćwiczeń. Jeśli nawet tak było, nie zwalnia to ich od samodzielnego opracowania nowego materiału.

Wypisy „Uczyć się uczyć” nie są obligatoryjnymi wytycznymi do studiowania. Zawierają jedynie propozycje, jak studiować i na co w tym procesie zwrócić uwagę, a więc jak prawidłowo organizować sobie pracę, jak wypracować umiejętności korzystania z różnego rodzaju źródeł wiedzy, zdobyć umiejętność ucze-

nia się z podręczników, robienia notatek, koncentrowania uwagi, słuchania wykładu, zapamiętywania, przygotowania się do egzaminu, a także prawidłowego odpoczynku i racjonalnego odżywiania.

W zamyśle autorów książka powinna spełniać rolę praktycznego i konkretnego instruktazu z organizacji i metod samokształcenia, nie tylko dla studentów, lecz także dla słuchaczy szkół dla pracujących zarówno form szkolnych, jak i pozaszkolnych. Ułatwia korzystanie z poradnika fakt, że poszczególne jego rozdziały mają wartość samoistną i można je czytać w całości lub w częściach, w miarę potrzeb i zainteresowań.

Poradnik „Uczyć się uczyć” to dzieło, z którego z pewnością będą chętnie korzystać wszyscy uczący się w trybie zaocznym.

*Stanisław Karas*

## **Słownik pedagogów polskich**

Pod red. Wandy Bobrowskiej-Nowak i Danuty Dryndy. Wyd. Uniwersytet Śląskiego. Ark. wyd. 22, s. 242. Katowice 1998.

W „Słowniku pedagogów polskich” zawarto 250 haseł biograficznych wyłącznie nieżyjących pedagogów. Znaleźli się w nim autorzy, którzy niezależnie od swej specjalności tworzyli dzieła ważne dla rozwoju i postępu nauk o wychowaniu. Stąd też w „Słowniku ...” zostali ujęci niektórzy filozofowie, etycy, so-

cjologowie, psychologowie, teologowie i lekarze zajmujący się problematyką pedagogiczną; głównie od drugiej połowy XVIII w. do 1996 r. Uwzględniono w nim również biogramy niektórych osób żyjących wcześniej, jeśli ich dorobek stał się przedmiotem późniejszych badań i opracowań.

W doborze osób, którzy biogramy zamieszczone w „Słowniku ...” kierowano się następującymi zasadami:

- opublikowanie przynajmniej jednej pracy prezentującej istotny dorobek badawczy z zakresu dociekań poznawczych i badań pedagogicznych oraz praktyki społecznej i edukacyjnej,
- posiadanie wyższego wykształcenia z zakresu pedagogiki, filozofii lub innych dziedzin wiedzy współdziałających z pedagogiką.

Poszczególne biogramy są opracowane według następującego schematu:

- 1) podstawowe dane personalne: data, miejsce urodzenia i śmierci, informacje dotyczące wykształcenia, etapów rozwoju naukowego oraz pracy zawodowej, awansów naukowych, uzyskanie doktoratów, habilitacji, profesury i stanowiska, udział i współudział w redakcjach naukowych czasopism, przynależność do towarzystwa i organizacji naukowych, odznaczenia,
- 2) charakterystyka twórczości pedagogicznej danej osoby,
- 3) ważniejsze prace autorskie.

„Słownik ...” zawiera, oprócz biogramów w układzie alfabetycznym, wstęp, wykaz czasopism, w których publikowały osoby mające w publikacji biogramy oraz bogatą bibliografię w wyborze podzieloną na cztery działy:



1) źródła, 2) encyklopedie, 3) słowniki, 4) opracowania.

„Słownik pedagogów polskich” powinien być przydatny pracownikom nauki, młodzieży studiującej na kierunkach pedagogicznych, nauczycielom praktykom, a także wszystkim zainteresowanym rozwojem kultury pedagogicznej w Polsce.

*Stanisław Karas*

## **Słownik biograficzny Żołnierzy Batalionów Chłopskich. IV Okręg – Lublin**

Opracowanie i redakcja Marian Wojtas. Stowarzyszeni byłych Żołnierzy Batalionów Chłopskich. Lublin 1998, s. 728.

Sygnalizowane i prezentowane w wielkim skrócie dzieło ma wartość nie tylko historyczną, ale i oświatową. Dlatego nota niniejsza znalazła się na łamach kwartalnika „Edukacja Dorosłych”. Istotną cechą bowiem całego ruchu oporu w Polsce, a szczególnie chłopskiej jego części było łączenie dwóch zadań:

- 1) walka zbrojna z okupantem w obronie narodu polskiego, dla zachowania jego sił biologicznych i narodowych,
- 2) przygotowanie wszystkich, a szczególnie młodego pokolenia do pracy w wolnej, demokratycznej Polsce.

W tamtych czasach bardzo ważną rolę odgrywała oświata, szerzona w różnych formach. Korzystano przy tym z doświadczeń oświaty dorosłych, w tym Uniwersytetów Ludowych okresu mię-

dywojennego. Zdawano sobie bowiem sprawę, że odegrała ona decydującą rolę w jednoczeniu narodu polskiego, pozostającego przez ponad sto lat pod władzą różnych państw. Ukształtowanie świadomości jednego narodu niezależnie od podziałów warstwowych, przejawiało się właśnie w okresie ciężkiej próby okupacji w latach 1939–1945.

Rada programowa, zespół autorski, a szczególnie redaktor całości – Marian Wojtas dokonali czegoś, co było nie spełnionym marzeniem wielu.

Słownik zawiera krótkie informacje o około 8 tysiącach członków Batalionów Chłopskich i innych organizacji konspiracyjnych istniejących i działających głównie na wsi. Na terenie Lubelszczyzny szacuje się liczbę członków ruchu oporu w różnych formach na 50 tysięcy.

Pracuje się zatem nad suplementem do słownika. Nie jest to jednak sprawa prosta, ponieważ z każdym rokiem ubywa świadków tamtych lat i kurczą się źródła dla biogramów. Dobrze zatem, że przynajmniej część długu wdzięczności i pamięci została spłacona.

Przeważająca liczba biogramów została zaopatrzona w fotografie, jeżeli tylko była możliwość ich uzyskania.

W dziele znajdujemy słowo wstępne redaktora Mariana Wojtasa, odezwę „Do Żołnierzy batalionów Chłopskich Okręgu Lubelskiego” napisaną przez Komentanta Głównego Batalionów Chłopskich, Prezesa Zarządu Głównego Federacji Związku Żołnierzy BCh, gen. dyw. Franciszka Kamińskiego oraz wprowadzenie pt. „Na rozkaz sumienia” pióra Jana Sołtygi. Na końcu biogramów zamieszczono wykaz skrótów i bibliografię.

We wprowadzeniu J. Sołyga przypomniał słowa jednego z organizatorów chłopskiego ruchu oporu: „Tamte czasy nie potrzebują legend, sama prawda wystarczy za najpiękniejszą legendę”. Istotnie, jeżeli nawet uświadomimy sobie, że chłopci na przestrzeni całej ponad tysiącletniej historii państwa polskiego byli najliczniejszą grupą w walkach z wszystkimi zagrożeniami, to swoistym fenomenem trzeba nazwać ruch oporu na wsi, w postaci Batalionów Chłopskich podczas drugiej wojny światowej. Oto bowiem już na początku października 1939 roku grupa działaczy „Wici” z Osin i Żyrzyna w powiecie puławskim postanowiła podjąć walkę z okupantem. Ten ruch oddolny mógł zaistnieć, ponieważ dzięki wspomnianej oświacie na wsi, niesionej głównie przez organizacje młodzieżowe „Wici” i Siew”, istniała świadomość nie tylko klasowa, ale i narodowa.

Prezentowane dzieło powinno zainteresować wiele osób. Niektórzy zapewne znajdą informacje i nazwiska o tym, z czym zetknęli się podczas spotkań i opowieści rodzinnych lub regionalnych. I to nie tylko na Lubelszczyźnie. Wielu bowiem z tych, którzy uczestniczyli w walkach na terenie Okręgu IV przeniosło się w inne regiony państwa polskiego w nowym kształcie terytorialnym.

Wydawnictwo tego typu ma wartość wieloraką. Może bowiem zachęcać do pielęgnowania trwałych wartości w życiu narodu, tj. patriotyzm, solidarność ludzka, społecznikostwo w różnych sytuacjach i we wszystkich czasach i źródło wiedzy dla kolejnych pokoleń.

Autorom biogramów, a szczególnie redaktorowi Marianowi Wojtasowi i wszyst-

kim, którzy przyczynili się do wydania dzieła należą się słowa szacunku i podziękowania.

*Stanisław Kaczor*

## **„Novičke” lato 1998 oraz „Novičke” zima 1998**

Andragogiczne Centrum Republiki Słowenii. Słoweńskie Centrum Edukacji Dorosłych.

Tym razem prezentuję jednocześnie dwa numery kwartalnika Andragogicznego Centrum Słowenii. Ukazuje się on regularnie i, jak można się zorientować po powtarzających się działach, ma ambicję informować zainteresowanych z całego świata (język angielski) o tym, co dzieje się w dziedzinie edukacji dorosłych oraz młodzieży w tym niewielkim, ale dynamicznie rozwijającym się kraju.

Bardzo wyczerpująca informacja o konferencjach organizowanych w Słowenii i innych, głównie sąsiedzkich krajach, daje czytelnikowi wiedzę o tym, co dzieje się w edukacji. Jedną z takich konferencji, która odbyła się w lipcu 1998 we wspomnianym Centrum, dotyczyła unowocześniania treści kształcenia zawodowego dorosłych. Uczestniczyli w niej przedstawiciele kilku ministerstw: oświaty, pracy, do spraw rodziny, pracodawców i związków zawodowych. Jest to dobry przykład tworzenia właściwego, wielostronnego forum do rozwiązywania ważnych dla edukacji problemów. Można zainspirować się tym przykładem, chociażby w sytuacji, gdy utworzona w lutym 1996 roku „Karta”, czyli poro-

zumienie organizacji zajmujących się edukacją dorosłych w Polsce utraciła, mam nadzieję, że przejściowo, swoją dynamiczność, i to w okresie, gdy konieczne jest zespalanie sił dla tworzenia grup nacisku na władze, nie rozumiejące niejednokrotnie ważności problemów oświaty dorosłych.

Dowiadujemy się też o ciekawym projekcie badawczym nt. kształcenia młodzieży. Ukazany został system konferencji, których zadaniem jest monitoring realizacji projektu, co jest ważne dla powodzenia tego rodzaju inicjatyw.

W Słowenii ciągle doskonalone jest prawo służące funkcjonowaniu oświaty dorosłych. Nie tylko na szczeblu państwa, ale i lokalnie, na szczeblu regionów.

Centrum Andragogiczne bierze aktywny udział w programie SOKRATES. Szczególnie w tych komponentach, które dotyczą oświaty dorosłych. Podobnie jest z programem Leonardo da Vinci.

Nie zapomina się o wychowaniu dorosłych w nawiązaniu do tradycji. Wykorzystując 7 rocznicę powołania nowego Zgromadzenia Narodowego na łamach kwartalnika przypomina się wiosnę ludów w 1848 roku i 55 rocznicę pierwszych demonstracji kobiet w Lublaniu.

Wydaje się ciekawym powracanie do V Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych z 1997 roku w Hamburgu. Jej dokumenty, a szczególnie Agenda będą przez wiele lat inspirować instytucje i osoby fizyczne do twórczego rozwijania poszczególnych idei.

Z zimowego numeru NOVIČKE dowiadujemy się o ciekawej konferencji w Danii oraz o eksperymencie prowadzonym wspólnie ze Słowenią. Prezen-

towane są wyniki eksperymentu ze szkołą pracy w Svendborg.

Znane są wieloletnie kontakty Słowenii z Włochami. Lubljana szczególnie współpracuje z Rzymem. Rozwojowi tych kontaktów była poświęcona konferencja zorganizowana w Mariborze, w tamtejszej filii Centrum Andragogicznego. Jednym z podjętych tematów była historia i jej początki dotyczące Rzymu w Słowenii. Zagadnienia te rozpatrywano w kontekście form i metod wychowania dzieci.

Znajdujemy też sprawozdanie z badań i studiów nad szkołami drugiego stopnia w Lublaniu. Wreszcie ważną jest informacja dotycząca tworzenia systemu edukacyjnego w kontekście XXI wieku. Wykorzystano przy tym studia europejskich i światowych organizacji, np. OECD.

*Stanisław Kaczor*

**Das Kulturelle Europa.  
Bildung, Wissenschaft  
– und Kulturkooperation  
Österreichs mit  
Mittel- und Osteuropa im  
Europäischen Kontext**

Austria jest bardzo aktywnym partnerem we współpracy kulturalnej z Europą Środkową i Wschodnią. W przedstawianym wydawnictwie jego wydawcy: ministerstwo spraw zagra-

nicznych, oświaty i kultury, kontaktów naukowych oraz urząd kanclerski Austrii zaprezentowali wielorakie treści dotyczące współpracy Austrii w sferze kultury z krajami Europy Środkowej i Wschodniej.

Austriacy i ich władze zdają sobie sprawę z tego, że mogą odegrać w przemianach, jakie mają miejsce w Europie ważną rolę, na miarę swego dorobku materialnego i duchowego. Centralnym punktem ma być wielokulturowość społeczeństw i ich współżycie. Zdaniem wydawców szczególnie ważne są takie dziedziny, jak: języki, religie, kultura, społeczeństwo, polityka i środki masowego przekazu.

Austria pomaga i chce to czynić dla dobra przyszłości w różnorodny sposób, na wszystkich szczeblach struktury państwa. A więc federalnym, poszczególnych, regionów (landów) oraz poszczególnych miast. Szczególną wagę przywiązuje się do wszelkich spotkań kulturalnych oraz wykorzystania mediów w upowszechnianiu współpracy, szczególnie takich wzorców, które przynoszą efekty, możliwie w krótkim czasie.

Dwa największe obszary współpracy to: oświata i nauka. Formy i metody dobierane są do celów i treści współpracy. Oto np. w dziedzinie oświaty powołano specjalne centrum edukacyjne w St. Petersburgu, w którym odbywają się międzynarodowe seminaria. Pierwsze odbyło się w dniach 23–26.X.95, z udziałem Rosjan, Holendrów i Austriaków. Poświęcono je wybranym problemom historii i dydaktyki.

Ważną rolę w kontaktach międzynarodowych odgrywa Europejskie Centrum Kształcenia na Odległość w Grazu. Po-

dobnych ośrodków jest więcej. W Polsce działa Instytut Austriacki oraz ośrodek regionalny w Krakowie zajmujący się nauczaniem języka niemieckiego.

W dziedzinie naukowej współpraca i pomoc ze strony austriackiej obejmuje zarówno zagadnienia, które można podejmować ad hoc, zagadnienia techniczne oraz wzajemną współpracę. W dwustronnej współpracy z poszczególnymi państwami Austria udziela pomocy w postaci stypendiów dla studentów oraz wspiera badania, wspomaga przeprowadzanie kursów uniwersyteckich, szkół letnich. Wspiera się wycieczki naukowe. Udziela się pomocy w podróżach w ramach projektów, zaprasza się na pobyty studyjne, sympozja.

Współpraca i pomoc dotyczy szczególnie takich krajów, jak Bośnia-Hercegowina, Chorwacja, Polska, Słowacja, Słowenia, Czechy, Węgry, Bułgaria.

Znaczącą rolę we współpracy odgrywają letnie szkoły, podejmujące różną tematykę, głównie dla młodych naukowców. Pomaga to w końcowej fazie pisanie prac doktorskich i habilitacyjnych.

Od początku lat dziewięćdziesiątych podejmowane są badania w ramach projektów o określonej tematyce. Kierowanie tymi projektami powierza się z zasady specjalnym centrom badawczym o zasięgu europejskim.

Ważnymi dziedzinami zainteresowań zespołów międzynarodowych są: polityka społeczna, transfer do praktyki rezultatów uzyskanych w projektach badawczych itp.

W Wiedniu istnieje Instytut Wiedzy o Człowieku. Odgrywa on znaczącą rolę w kształceniu dla demokracji i obywatel-

stwa. Współpracuje on z podobnymi placówkami naukowymi w USA.

Towarzystwo doradcze austriackie podejmuje współpracę z poszczególnymi krajami (Słowenia, Bułgaria, Czechy, Federacja Rosyjska) w zakresie polityki i doradztwa gospodarczego. Przyniosło to mierzalne wyniki w podjętych tematach. Ważne okazały się również programy: medyczny i technologiczny. Wdrożono między innymi medyczne kształcenie na odległość.

Wydawnictwo zakończono adresami placówek biorących już udział we współpracy i udzielających pomocy, jak też tych, które gotowe są to uczynić.

*Stanisław Kaczor*

## **Information et Innovation en éducation**

Biuro Międzynarodowej Edukacji Geneve, nr 95 czerwiec 1998, nr 96 wrzesień 1998.

Przedstawiam dwa numery biuletynu Międzynarodowego Biura Oświaty w Genewie. W numerze 95 dowiadujemy się o zmianie na stanowisku dyrektora. M. Juan Carlos Tedesco odszedł, a na jego miejsce został powołany M. Jacques Hallak dotychczasowy zastępca dyrektora generalnego UNESCO i dyrektor Międzynarodowego Instytutu Planowania Oświaty tej organizacji.

Numer 95 poświęcony został prawie w całości uczeniu się do wspólnego życia przez nauczanie historii i geografii. Na

ten temat odbyło się w czerwcu 1998 roku specjalne kolokwium, na którym zdano sprawozdanie z badań w ramach specjalnego projektu. Omawiano sprawę podręczników, a w nich treści poświęconych koegzystencji pokojowej. Zastanawiano się, jak do tego przygotować nauczycieli. Zostały zamieszczone przykłady z doświadczeń Australii i Austrii. Obrazowo zostało przedstawione zapoznanie się z coraz szerszymi kręgami świata: od kraju, przez region, kontynent, aż do świata. W mniejszym zakresie od rodziny, szkoły, przez interakcje do poznania własnego miejsca zamieszkania itd. W tych procesach edukacyjnych, zdaniem uczestników kolokwium, najważniejszą rolę odgrywa nauczanie geografii.

W numerze 96 znajdujemy informacje o nauczaniu początkowym. W specjalnych tablicach zaprezentowano czas przeznaczony na uczenie się poszczególnych przedmiotów w czterech klasach w wybranych krajach poszczególnych kontynentów, a w przypadku USA poszczególnych stanów. Widoczne jest, że w części krajów występuje przewaga nauczania języków. Nauczaniu matematyki poświęca się podobną ilość czasu, podobnie jak i na pozostałe przedmioty. Jest też krótka informacja o odbytym 12–17 lipca 1998 roku X Światowym Kongresie Pedagogiki porównawczej w Republice Południowej Afryki. Zauważono, że powstały stowarzyszenia regionalne pedagogiki porównawczej, np. australijsko-nowozelandzkie lub międzynarodowe stowarzyszenie oświaty porównawczej w Stanach Zjednoczonych Ameryki.

Następny XI Kongres Pedagogiki Porównawczej odbędzie się w 2001 roku

w Republice Korei w dniach 2–6 lipca, a gospodarzem będzie Koreańskie Stowarzyszenie Pedagogiki Porównawczej i Uniwersytet Pedagogiczny w Choonbuk.

*Stanisław Kaczor*

## **DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung. IV 1998**

Myślą przewodnią przedstawionego numeru kwartalnika wydawanego przez Niemiecki Instytut Oświaty Dorosłych jest pytanie o wyniki kształcenia. Dyskutowane są formy zmiany kwalifikacji w toku pracy, w kontekście roli kwalifikacji kluczowych i szeroko rozumianego kształcenia politycznego.

Czasopismo utrzymuje swoją strukturę niezmiennie od 5 lat. W dziale „Magazin” znajdują się liczne informacje o konferencjach w Niemczech i za granicą dotyczących oświaty dorosłych. Oto ponad 50 ekspertów zgromadziła konferencja w Bremie w czerwcu 1998 r. Omawiano Projekt APEL w ramach PROGRAMU SOKRATES. Jego początki sięgają roku 1993, a pisano o tym obszerniej w poprzednim numerze DIE.

Ponad 400 osób zgromadziła konferencja w Stutgardzie, której organizatorem było federalne ministerstwo gospodarki, a tematyką obrad były perspektywy ekonomiczne po 2000 roku i wnioski dla edukacji.

Zauważone zostały 41 Rozmowy Salzburskie. Nowym trendem w szkołach

wyższych było poświęcone inne seminarium organizowane przez wiele fundacji, a głównym tematem było miejsce kobiet w procesach kształcenia na poziomie wyższym. W grudniu 1998 w Magdeburgu odbyły się drugie federalne warsztaty poświęcone poziomowi kształcenia i badaniom społecznym. Poprzednie odbyły się w 1997 roku. Magdeburg jest miejscem działalności Centrum Kształcenia Kwalifikowanego, Poradnictwa i Badań Społecznych.

W dziale „Rozmowy” znajdujemy wywiad z dr. Wernerem Dostalem – dyrektorem badań kwalifikacji w instytucie zajmującym się badaniami zawodów i rynkiem pracy. Wywiad dotyczy certyfikatów kwalifikacyjnych i trudności z tym związanych. W swych wypowiedziach dr Dostal akcentuje precyzyjniejsze określanie kwalifikacji zawodowych, jak też kwalifikacji kluczowych. Pojawia się nie po raz pierwszy termin kwalifikacji bazowych.

Sygnalizuję ten wywiad głównie ze względu na potrzebę takich dyskusji w Polsce. Być może spowoduje je książka Tadeusza Nowackiego „Zawodoznawstwo”, która ukazała się pod koniec 1998 roku.

W najobszerniejszym dziale „Positionen” zamieszczono szereg artykułów związanych z ideą przewodnią numeru. Wśród nich ciekawy wydaje się artykuł Petera-Wenera Kloasa na temat modułów w dalszym kształceniu. I znów powiązany jest on z kompetencjami zawodowymi, orientacją, standardami ponadregionalnymi itp.

Bardzo aktualny jest artykuł André Schläfli o akredytacji kompetencji i możliwości porównań międzynarodowych. Do tego przygotowuje się projekty ewalu-

acji, aby można było również w przyszłości podejmować takie przedsięwzięcia.

Wykorzystanie certyfikatów było przedmiotem małych badań ankietowych. Mogą one być zachętą dla osób interesujących się tym zagadnieniem w Polsce.

Wreszcie Klaus Götz przedstawia problematykę nowych potrzeb i nowego popytu na rozwijanie umiejętności kierowniczych w zakładach pracy. Jako trendy wymienia: poradnictwo w organizacji, nauczanie interkulturowe w zakładzie pracy, elektroniczne media w dalszym kształceniu (instrument), indywidualizacja i organizacja nauczania. Kwartalnik informuje o tym, jaka problematyka została wprowadzona do Internetu.

*Stanisław Kaczor*

## **Edukacja Dorosłych Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego**

Nr 4/98

Wesołowska E.A.: Edukacja niestacjonarna w perspektywie kształcenia ustawicznego, s. 9–17.

Saran J.: Zakład Andragogiki UMCS w nowej sytuacji, s. 19–28.

Lewandowska-Kidoń T., Wosik-Kowala D.: Działalność edukacyjna wybranych stowarzyszeń i fundacji kobiecych w Polsce, s. 41–48.

Wereszczyński K.: Nauczyciele szkół dla dorosłych województwa konińskiego, s. 49–57.

Kulutkin J.N.: Problem twórczego potencjału rozwoju dorosłego człowieka, s. 73–77.

Przybylska E.: Poradnictwo kształcenia ustawicznego w RFN, s. 79–84.

Solarczyk H.: Aktualność i znaczenie kształcenia ustawicznego jako zasady polityki oświatowej w Europie, s. 109–114.

## **Oświatowiec**

Nr 1/99

Kaczor S.: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w Europejskim Sympozjum Organizacji Woluntarystycznych, s. 11–17.

Przybylska E.: Edukacja dorosłych warunkiem pełnego uczestnictwa w zjednoczonej Europie, s. 44–48.

Konikowska-Kruk E.: Reforma szkolnictwa zawodowego proponowana przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, s. 49–53.

Gęsicki J.: Ośrodek Badań Oświatowych Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, s. 63–65.

Jachna K.: Jakimi są szkoły Stowarzyszenia Oświatowców Polskich? – w opinii dyrektorów tych placówek, s. 66–76.

## **Szkolenia Pracownicze**

Nr 1/99

Sidor-Rządowska M.: Analiza potrzeb szkoleniowych, s. 8–9.

Kałużny S.: Aktywizujące metody szkolenia kursowego dorosłych, s. 28–29.

Nr 2/99

Gąsieniec D.: Jak rozpoznać potrzeby szkoleniowe w firmie (3), s. 8–11.

Beck E.: Brytyjski standard rozwoju i szkolenia pracowników, s. 12–14.

F. Montoya F.: Jakość, pieniądze, czas – atuty wirtualnego szkolenia, s. 31–33.

## Dyrektor Szkoły

Nr 1/61/1999

Oldroyd D., Ekiert-Grabowska D.: Edukacja w USA – Plan strategiczny na lata 1998–2002, s. 8–11.

Nr 2/62/1999

Komunikat MEN – Integracja – zmierzch szkolnictwa specjalnego, s. 2.

## Szkoła Zawodowa

Nr 9/98

Drogosz-Zabłocka E.: Problemy kształcenia i rynku pracy, s. 5–9.

Denek K.: Próby dostosowania edukacji zawodowej do potrzeb rynku pracy, s. 10.

Moos J.: Modelowanie współdziałania szkoły zawodowej i pracodawców, s. 25–28.

Jeruszka. U.T.: Bezrobocie absolwentów – trudny problem, s. 29–35.

Paszkowska-Rogacz A., Krawiec M.: Szkolny system kształtowania postaw przedsiębiorczości, s. 47–51.

Czapnik E.: Próba standaryzacji egzaminu z nauki zawodu w szkołach odzieżowych w Łodzi i województwie łódzkim, s. 52.

Koszmider M., Druri M.: Jakość szkoleń w placówkach doskonalenia (projekt), s. 55–59.

Nr 10/98

Moos J.: Modelowanie kształcenia w zawodzie szerokoprofilowym – charakterystyka wybranych elementów Programu UPET-IMPROVE, s. 24–27.

Nr 1/99

Goźlińska E.: Doskonalenie nauczycieli szkół zawodowych w okresie przemian, s. 15–18.

Ziółkowska-Sobecka M.: Nauczyciel – podstawowe ogniwo reformy, s. 19–24.

Moos J.: Doskonalenie i rozwój centrów kształcenia praktycznego w obliczu reformy systemu edukacji, s. 25–29.

Pierwsze w Polsce Seminarium Rady Europy dla nauczycieli, s. 38.

Nr 2/98

Drogosz-Zabłocka E.: Edukacja ustawiczna – jak jest i jak może być?, s. 15–19.

Ziółkowska-Sobecka M.: Formy kształcenia zawodowego, s. 35–40.

## Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 4/98

Szołtysek A.: Personalistyczna filozofia wychowania jako fundament edukacji narodowej, s. 56–77.

Janowski A.: Polityka edukacyjna w USA, s. 78–87.

Lewandowska I.: Kilka uwag w sprawie nowej reformy oświaty, s. 88–90.



## **Edukacja Medialna**

Nr 4/1998 (10)

Pielachowski J.: Jakość celów uczniowskich warunkiem wysokiej jakości kształcenia i wychowania, s. 22–

Poczęsna J.: Przygotowanie przyszłych nauczycieli przedmiotów technicznych do wykorzystania mediów w procesie kształcenia, s. 35–38.

Czasopisma

## **Instytutu Technologii Eksploatacji**

**Problemy Eksploatacji** (kwartalnik)

**Archives of Transport** (kwartalnik)

**Tribologia** (dwumiesięcznik)

**Problemy Maszyn Roboczych** (rocznik)

**Edukacja ustawiczna Dorosłych** (kwartalnik)

**Pedagogika Pracy** (półrocznik)

**Polish Journal of Continuing Education** (rocznik)

# Spis treści rocznika 1998

KOMENTARZ	Nr	str.
<b>Bednarczyk Henryk:</b> Integracja, polityka i jakość edukacji .....	1	5
<b>Bednarczyk Henryk:</b> Od doświadczeń oświaty dorosłych za granicą do reformowania systemu edukacji.....	2	5
<b>Bednarczyk Henryk:</b> Badania pedagogiczne – niezbędny nowy impuls i wszelkie programy .....	3	5
<b>Bednarczyk Henryk:</b> Edukacja Ustawiczna Dorosłych .....	4	5

## EDUKACJA USTAWICZNA W ZMIENIAJĄCEJ SIĘ SYTUACJI EDUKACYJNEJ

<b>Aleksander Tadeusz:</b> Cechy i struktura wybranych obszarów współczesnej edukacji zawodowej dorosłych .....	3	7
<b>Skrzypczak Józef:</b> Tak zwane kompetencje kluczowe, ich charakter i potrzeba kształtowania w toku edukacji ustawicznej .....	3	19
<b>Kaczor Stanisław:</b> Niektóre tendencje w kształceniu i doskonaleniu dorosłych .....	3	30
<b>Bednarczyk Henryk:</b> Ku elastycznemu systemowi ustawicznej edukacji zawodowej .....	3	36
<b>Sitek Jarosław, Żurek Mirosław:</b> Wpływ systemów jakości w produkcji i usługach na kształcenie ustawiczne pracowników.....	3	43
<b>Bochniak Marzena, Zawodnik Paweł:</b> Badanie efektywności kształcenia modułowego w edukacji szkolnej i pozaszkolnej .....	3	49
<b>Koprowska Dorota:</b> Model regionalnego centrum ustawicznej edukacji zawodowej .....	3	57

## INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO OŚWIATY DOROSŁYCH 1998/1999

<b>Łuczak Aleksander:</b> Oświata, ale dla kogo? .....	4	7
<b>Karaś Stanisław:</b> Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych .....	4	11
<b>Raczyńska Bożenna, Raczyński Antoni:</b> 45-lecie Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Siedlcach – dotychczasowe osiągnięcia i perspektywy.....	4	14

## PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE

<b>Wujek Tadeusz:</b> 75. rocznica założenia Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego .....	1	7
<b>Wolk Zdzisław:</b> Bieg życia człowieka a praca zawodowa .....	1	12
<b>Gronholm Chris:</b> Tolerancja a kształcenie dorosłych w krajach nordyckich .....	1	18
<b>Żardecki Wiesław:</b> Animacja kulturalna w perspektywie edukacyjnej .....	1	23
<b>Kaczor Stanisław:</b> Po V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych – refleksje ogólne .....	1	31
Stanowisko sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych w sprawie projektu „Reformy systemu edukacji” .....	2	7
Nagroda im. Stanisława Staszica Stowarzyszenia Oświatowców Polskich ...	2	9
<b>Kaczor Stanisław:</b> Europejskie Sympozjum Organizacji Dobrowolnych – ESVA.....	2	10
<b>Saran Jan:</b> Szanse europejskiej reorientacji edukacji ustawicznej w świetle działalności EUCEN .....	2	12
<b>Maciąg Ewa:</b> Edukacja dorosłych w Afryce. Przykłady programów oświatowych .....	2	19
<b>Kaczor Stanisław:</b> Efekty współpracy polsko-niemieckiej i jej perspektywy w oświacie dorosłych .....	2	21
<b>Janik Robert:</b> Alternatywne formy nauczania w pedagogice społecznej w RFN .....	2	24
<b>Kaczor Stanisław:</b> Po V Międzynarodowej Konferencji Edukacji Dorosłych – szerokie zaplecze dla działań edukacyjnych wśród dorosłych .....	2	28
<b>Sokołow A.G.:</b> Zarządzanie w zasadniczych szkołach zawodowych .....	2	31
<b>Aleksander Tadeusz:</b> Sprawozdanie z obrad Sekcji 11 Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego .....	4	19
<b>Skrzypczak Józef:</b> Samowiedza dorosłych w zakresie komunikacji interpersonalnej a ich poziom kompetencji społecznych. Cz. I. ....	4	23
<b>Saran Jan:</b> Nowe wyzwania i możliwości edukacji ustawicznej .....	4	28
<b>Czerniawska Olga:</b> Badania biograficzne i ich rola w kształceniu andragogicznym .....	4	35
<b>Turos Lucjan:</b> Kształtowanie indywidualności w systemie wychowawczym Ignacego Solarza .....	4	41
<b>Przybylska Ewa:</b> Struktury instytucjonalne niemieckiej oświaty dorosłych .....	4	48
<b>Lee Ok-Bun:</b> Edukacja dorosłych w Republice Korei – koncepcja reformy lat dziewięćdziesiątych .....	4	57
<b>Shoko Suzuki-Wippich:</b> Edukacja dorosłych w Japonii .....	4	62

## KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

<b>Jamiolkowski Mieczysław:</b> Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne w Szczecinie. Regionalna placówka kształcenia, doksztalcania i doskonalenia zawodowego .....	1	36
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---	----

<b>Pacewicz Dariusz:</b> Szczeciński Oświatowy Węzeł Internetowy .....	1	41
<b>Jarovenko W.A.:</b> Marketing kształcenia i doskonalenia zawodowego .....	1	50
<b>Malinowski Ryszard:</b> Gotowość do zmian.....	1	55
<b>Kuzmin Igor P.:</b> Atestacja jako element kształcenia ustawicznego nauczycieli przedmiotów zawodowych .....	1	56
<b>Aleksander Tadeusz:</b> Doksztalcanie i doskonalenie zawodowe prawników w Polsce .....	2	35
<b>Tubeek Stanisław:</b> Problemy kształcenia skazanych .....	2	42
<b>Wiśniewski Czesław:</b> Edukacja i zawodowa funkcjonalność lekarza (model osobowości efektywnej).....	2	45
<b>Wiedmicz Ludmiła W.:</b> Kształcenie modułowe w szkołach odzieżowych...	2	54
<b>Baraniak Barbara:</b> Edukacja ustawiczna w Instytucie Badań Edukacyjnych .....	3	63
<b>Kramek Zbigniew:</b> Przygotowanie pakietów edukacyjnych i wyposażenia dydaktycznego .....	3	71
<b>Szot Leszek:</b> Kształcenie internetowe nauczycieli.....	3	81
<b>Druri Marek, Koszmider Maria:</b> Jakość w edukacji – zasoby internetu.....	3	85
<b>Aleksander Tadeusz:</b> Kształcenie i doksztalcanie pracowników oświaty dorosłych w Polsce.....	4	67
<b>Zamkowska Stanisława:</b> Przygotowanie inżynierów transportu do uczestnictwa w międzynarodowym rynku pracy.....	4	72

## EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY

<b>Krasnodębski Zygmunt:</b> Współdziałanie Kuratorium Oświaty w Szczecinie z urzędami pracy .....	1	60
<b>Gębski Marek:</b> Szkolenie bezrobotnych w województwie kieleckim.....	1	64
<b>Łyżwińska Monika:</b> Szkolenia bezrobotnych – szansą aktywizacji zawodowej młodzieży.....	1	67
<b>Gondzik Erwin:</b> Powodzenia i niepowodzenia absolwentów katowickiej firmy symulacyjnej.....	1	75
<b>Plączek Marek:</b> Socjopsychologiczne aspekty doboru uczestników Klubu Pracy i poradnictwa grupowego w kontekście ich przynależności do tzw. „grup ryzyka” .....	1	78
<b>Grochmalski Janusz:</b> Moduł osobowościowy – inne spojrzenie na kwalifikacje pracowników .....	2	58
<b>Suchy Stanisław:</b> Szkolenie bezrobotnych i pracowników zagrożonych utratą pracy – stan i nowe zadania .....	2	64
<b>Bartz Brunon:</b> Prognozy zatrudnienia i bezrobocia w krajach Unii Europejskiej .....	2	72

<b>Augustyniak-Braġiel Elżbieta:</b> Umiejętność słuchania w pracy doradcy zawodowego .....	2	78
<b>Falacińska Barbara, Kaczyńska Małgorzata, Krawczyński Cezary:</b> Olsztyński program aktywizacji zawodowej osób długotrwale bezrobotnych	3	90
<b>Kargul Józef:</b> Edukacja a rynek pracy – relacja czy jej zaprzeczenie .....	4	78
<b>Sanecki Grzegorz:</b> Bezrobotna młodzież wobec dalszej edukacji .....	4	84

## MIĘDZYNARODOWA WSPÓLPRACA W BADANIACH I INNOWACJACH PEDAGOGICZNYCH

<b>Symela Krzysztof:</b> Europejskie Stowarzyszenie Badań Edukacyjnych .....	3	97
<b>Kowalczyk Beata:</b> Możliwości uczestnictwa w V Programie Ramowym.....	3	97
<b>Bochniak Marzena:</b> Program Leonardo da Vinci – program Wspólnoty Europejskiej.....	3	100
<b>Piotrowski Marian:</b> SOCRATES – Program Unii Europejskiej.....	3	103
<b>Piotrowski Marian:</b> Strategiczne Przedsięwzięcie dla Osiągnięcia Celów – Program PHARE SMART .....	3	106
<b>Woźniak Ireneusz:</b> Akcja Jean Monnet – Polska .....	3	109
<b>Alankiewicz Tadeusz, Kaczor Stanisław:</b> Kultura i kształcenie na przełomie wieków – refleksje z Rozmów Salzburskich.....	4	92
<b>Przybylska Ewa:</b> Współpraca Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powojskowych z instytucjami oświaty dorosłych w Polsce .....	4	96
<b>Kowalczyk Beata, Symela Krzysztof:</b> Opracowywanie projektów dofinansowanych z funduszy europejskich – rady dla piszących aplikacje .....	4	101
<b>Bednarczyk Henryk:</b> Polish Journal of Continuing Education.....	4	105

## SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW

Naukowo-badawcza i pedagogiczna działalność Antoniny P. Bielajewej .....	1	82
Jubileusz 70-lecia Profesora Zygmunta Wiatrowskiego .....	1	84
Jubileusz 60. rocznicy urodzin Profesora Józefa Skrzypczaka .....	1	86
Bolesław Dylak – pedagog, działacz społeczny i oświatowy .....	2	84
Krystyna Jachna – 45 lat z kształceniem zawodowym i oświatą dorosłych ..	2	87
Profesor Edmund Harwas – w drugą rocznicę śmierci .....	2	90
Roman Marian Filipiak (1935–1996) .....	2	93
Profesor Maria Walentynowicz (1914–1987)	3	115
Jubileusz sześćdziesiątej rocznicy urodzin Profesora Tadeusza Aleksandra .	3	120
Dr Stanisław Karaś – związany na trwałe z oświatą dorosłych .....	4	107
Profesor Józef Kargul – kultura i oświata dorosłych – wielkie pole działalności.....	4	110

## INDEKS AUTORÓW

- Alankiewicz Tadeusz** 4:92  
**Aleksander Tadeusz** 3:7, 2:35, 4:67,  
4:19  
**Augustyniak-Braġiel Elżbieta**: 2:78  
**Baraniak Barbara**:3:63  
**Bartz Brunon**: 2:72  
**Bednarczyk Henryk**: 1:5, 2:5, 3:5,  
4:5, 3:36, 4:105  
**Bochniak Marzena** 3:49, 3:100  
**Czerniawska Olga** 4:35  
**Druri Marek, Koszmider Maria** 3:85  
**Falacińska Barbara** 3:90  
**Gębski Marek** 1:64  
**Gondzik Erwin** 1:75  
**Grochmalski Janusz** 2:58  
**Gronholm Chris** 1:18  
**Jamiolkowski Mieczysław** 1:36  
**Janik Robert** 2:24  
**Jarovenko W.A.** 1:50  
**Kaczor Stanisław** 2:21, 2:10, 3:30,  
1:31, 2:28, 4:92  
**Kaczyńska Małgorzata** 3:90  
**Karaś Stanisław** 4:11  
**Kargul Józef** 4:78  
**Koprowska Dorota** 3:57  
**Kowalczyk Beata** 3:97, 4:101  
**Kramek Zbigniew** 3:71  
**Krasnodębski Zygmunt** 1:60  
**Krawczyński Cezary** 3:90  
**Kuzmin Igor P.** 1:56  
**Lee Ok-Bun** 4:57  
**Łuczak Aleksander** 4:7  
**Łyżwińska Monika** 1:67  
**Maciąg Ewa** 2:19  
**Malinowski Ryszard** 1:55  
**Pacewicz Dariusz** 1:41  
**Piotrowski Marian** 3:103, 3:106  
**Płaczek Marek** 1:78  
**Przybylska Ewa** 4:48, 4:96  
**Raczyńska Bożenna, Raczyński Antoni**  
4:14  
**Sanecki Grzegorz** 4:84  
**Saran Jan** 4:28, 2:12  
**Shoko Suzuki-Wippich** 4:62  
**Sitek Jarosław, Żurek Mirosław** 3:43  
**Skrzypczak Józef** 3:19, 4:23  
**Sokolow A.G** 2:31  
**Suchy Stanisław** 2:64  
**Symela Krzysztof** 3:97, 4:101  
**Szot Leszek** 3:81  
**Tubek Stanisław** 2:42  
**Turoś Lucjan** 4:41  
**Wiedmicz Ludmiła W.** 2:54  
**Wiśniewski Czesław** 2:45  
**Wołk Zdzisław** 1:12  
**Woźniak Ireneusz** 3:109  
**Wujek Tadeusz** 1:7  
**Zamkowska Stanisława** 4:72  
**Zawodnik Paweł**: 3:49  
**Żardecki Wiesław** 1:23

## Contents

<b>COMMENTARY</b>	<b>5</b>
<b>Henryk Bednarczyk:</b> About universality of educational continuity .....	5
<b>PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD</b>	<b>7</b>
<b>Zbigniew Zaniewski:</b> The Stanisław Staszic Awards of the Association of Polish Educational Workers .....	7
<b>Józef Skrzypczak:</b> Self-knowledge of the adults in the field of interpersonal communication and their level of social competencies. Part II. ....	8
<b>Stanisław Kaczor:</b> Necessity of vocational education in the contemporary world .....	16
<b>Elżbieta Sałata:</b> Assumed and real didactic function of young academic teachers.....	23
<b>Henryk Bednarczyk:</b> The monograph of Ewa Przybylska: System of adult education in Germany .....	29
<b>Witold Nowakowski:</b> Vocational agricultural education in the situation of discordance between realia and expectations .....	32
<b>COURSE TRAINING AND SCHOOLS FOR ADULTS</b>	<b>37</b>
<b>Dorota Koprowska:</b> Educational firms .....	37
<b>Kazimiera Atamańczuk:</b> Time as the organisational, economic and moral category in the opinion of extramural studies' students .....	40
<b>Józefa Krupa, Anna Murawska:</b> Self-picture in opinions of students starting education at schools for the adults.....	43
<b>Beata Kowalczyk:</b> Educational role of technology transfer centres.....	52

<b>ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET</b>	<b>58</b>
<b>Halina Iżycka:</b> Training the unemployed in the five-year period of the Labour Offices System.....	58
<b>Agata Szydlik, Marek Leszczyński:</b> Verification of vocational qualifications in the recruitment process of employees .....	71
<b>Piotr Mosiek:</b> The unemployment in the former Province of Leszno. Educational possibilities of its overcoming.....	81
<b>INTERNATIONAL CO-OPERATION IN PEDAGOGICAL RESEARCH AND INNOVATIONS</b>	<b>88</b>
<b>Stanisław Kaczor:</b> "Education – there is a hidden treasure in it" – promotion seminar.....	88
<b>Ewa Przybylska:</b> AGENDA 21 – "the studio of the future" and mediation as instruments of dialogue.....	90
<b>Ewa Przybylska:</b> The Polish-German Foundation of Adult Education .....	97
<b>Jolanta Religa:</b> Tools and methods of quality assurance in forming vocational qualifications with co-operation of educational institutions and enterprises .....	98
<b>OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS</b>	<b>103</b>
Józef Kowtun – teacher, educational and social worker.....	103
Józef Pieter (1904-1989) – outstanding scientific worker, philosopher, humanist and psychologist of the region of Silesia. ....	108
<b>CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA</b>	<b>112</b>
<b>WORTH READING</b>	<b>117</b>



## Inhaltsverzeichnis

<b>KOMMENTAR</b>	<b>5</b>
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Über Allgemeinheit, Kontinuirlichkeit und Effektivität der Bildung .....	5
<b>PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND IN DER WELT</b>	<b>7</b>
<b>Zbigniew Zaniewski:</b> Stanisław Staszic Preise des Stowarzyszenie Oświatowców Polskich (SOP) .....	7
<b>Józef Skrzypczak:</b> Das Selbstwissen der Erwachsenen in der interpersonalen Kommunikation und ihre Niveau der gesellschaftlichen Kompetenzen. II Teil .....	8
<b>Stanisław Kaczor:</b> Notwendigkeit der Berufsbildung in der heutigen Welt .....	16
<b>Elżbieta Sałata:</b> Didaktische Ziel- und Istfunktion der jungen Hochschullehrer .....	23
<b>Henryk Bednarczyk:</b> Die Monografie von Ewa Przybylska: Bildungssystem der Erwachsenen in BRD .....	29
<b>Witold Nowakowski:</b> Berufsbildung in der Landwirtschaft im Dissonanzsystem der Realität und Erwartungen .....	32
<b>LEHRGÄNDE, DIE SCHULEN FÜR ERWACHSENEN</b>	<b>37</b>
<b>Dorota Koprowska:</b> Bildungsfirmen .....	37
<b>Kazimiera Atamańczuk:</b> Zeit als organisatorische, ökonomische und moralische Kategorie in der Meinung der Fernstudenten .....	40
<b>Józefa Krupa, Anna Murawska:</b> Das Bild der eigenen Person in der Meinung der Zuhörer- der Anfänger der Lehre in den Schulen für Erwachsenen .....	43
<b>Beata Kowalczyk:</b> Bildungsfunktion der Technologietransferzenter .....	52

**BILDUNG UND ARBEITSMARKT** 58

- Halina Iżycka:** Arbeitslosenbildung im Zeitraum der 5-jahre des System der Arbeitsämte ..... 58
- Agata Szydlik, Marek Leszczyński:** Überprüfung der beruflichen Qualifikationen in der Werbung der Mitarbeiter ..... 71
- Piotr Mosiek:** Die Arbeitslosigkeit in der ehemaligen Woiewodschaft Leszno. Bildungsmöglichkeiten ihrer Überwindung ..... 81

**INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT IN DEN FORSCHUNGEN UND PÄDAGOGISCHEN NEUERUNGEN** 88

- Stanisław Kaczor:** „Bildung- darin ist ein Schatz versteckt“- Promotionsseminar ..... 88
- Ewa Przybylska:** AGENDA 21-„Zukunftslabor“ und Mediation als die Dialoginstrumente ..... 90
- Ewa Przybylska:** Polnisch- deutsche Stiftung der Erwachsenen ..... 97
- Jolanta Religa:** Werkzeuge und Methoden der Qualitätssicherung in der Gestaltung der Berufsqualifikationen in der Zusammenarbeit der Berufsstätten und der Unternehmen ..... 98

**PERSONEN DER BERUHMTEN BILDUNGSTRÄGER** 103

- Józef Kowtun – Lehrer, Bildungs- und Gesellschaftsfunktionär ..... 103
- Józef Pieter – Berühmter Wissenschaftler, Philosoph und Humanist ..... 108

**KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN** 112**LESENSWERTES** 117



## TOWARZYSTWO WIEDZY POWSZECHNEJ ODDZIAŁ REGIONALNY

ul. A. Cieszkowskiego 5/4  
85-052 BYDGOSZCZ

tel. (052) 22-75-72  
22-34-47

<http://www.twp.edu.pl> e-mail: [twp@twp.edu.pl](mailto:twp@twp.edu.pl)

*prowadzi działalność oświatową w następujących placówkach:*

### **Policealna Szkoła Ekonomiczna**

– uprawnienia szkoły publicznej – kształci w zawodzie technik ekonomista, czas nauki – 2 lata

### **Policealne Studium Administracji**

– kształci w zawodzie technik administracji w systemie eksternistycznym, po zdaniu wszystkich egzaminów słuchacz otrzymuje państwowe świadectwo ukończenia policealnej szkoły administracji z tytułem: technik administracji, czas trwania nauki – 1 rok

### **Policealne Studium Ekonomiczne**

– kształci w zawodzie technik ekonomista w systemie eksternistycznym, po zdaniu wszystkich egzaminów słuchacz otrzymuje państwowe świadectwo ukończenia policealnej szkoły ekonomicznej z tytułem: technik ekonomista, czas trwania nauki – 1 rok

### **Policealne Studium Handlowe**

– kształci w zawodzie technik handlowiec w systemie eksternistycznym, po zdaniu wszystkich egzaminów słuchacz otrzymuje państwowe świadectwo ukończenia policealnego studium handlowego z tytułem: technik handlowiec, czas trwania nauki – 1 rok

### **Policealne Studium Spożywcze**

– kształci w zawodzie technik technologii żywności w systemie eksternistycznym, po zdaniu wszystkich egzaminów słuchacz otrzymuje państwowe świadectwo ukończenia policealnego studium spożywczego z tytułem: technik technologii żywności, czas trwania nauki – 1 rok

### **Studium Ekonomiczne**

(po szkole podstawowej lub ZSZ) – kształci w zawodzie technik ekonomista w systemie eksternistycznym, po zdaniu wszystkich egzaminów słuchacz otrzymuje państwowe świadectwo ukończenia liceum ekonomicznego z tytułem: technik ekonomista, czas trwania nauki – 2,5 roku

### **Studium Fryzjerskie**

(po szkole podstawowej lub ZSZ) – studium umożliwia ukończenie szkoły średniej w systemie eksternistycznym, po zdaniu wszystkich egzaminów słuchacz otrzymuje państwowe świadectwo ukończenia technikum fryzjerskiego z tytułem: technik usług fryzjerskich, czas trwania nauki – 2 lata

### **Studium Handlowe**

(po zasadniczej szkole zawodowej) – studium umożliwia ukończenie szkoły średniej w systemie eksternistycznym, po zdaniu wszystkich egzaminów z przedmiotów objętych planem nauczania słuchacz otrzymuje państwowe świadectwo ukończenia technikum handlowego z tytułem: technik handlowiec, czas trwania nauki – 1,5 roku (trzy semestry)

### **Studium Ogólnokształcące**

(po szkole podstawowej lub ZSZ) – studium umożliwia zdobycie wykształcenia średniego ogólnokształcącego w systemie eksternistycznym, po zdaniu wszystkich egzaminów słuchacz otrzymuje państwowe świadectwo ukończenia liceum ogólnokształcącego dla dorosłych, czas trwania nauki – 2 lata

### **Studium Spożywcze**

(po zasadniczej szkole zawodowej) – studium umożliwia ukończenie szkoły średniej w systemie eksternistycznym, po zdaniu wszystkich egzaminów z przedmiotów objętych planem nauczania słuchacz otrzymuje państwowe świadectwo ukończenia technikum spożywczego z tytułem: technik technologii żywności, czas trwania nauki – 1,5 roku (trzy semestry)

### **Kursy:**

- księgowo-komputerowe,
- bhp,
- fryzjerskie.

*Oddział Regionalny Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Bydgoszczy realizuje działalność oświatową poprzez biuro w Toruniu oraz placówki oświatowe w Chełmnie, Grudziądzu i Rypinie.*

**ZAMÓWIENIE**

Lp.	Autor lub redaktor, tytuł	Cena (zł)	Liczba egz.	Do zapłaty (liczba egz. x cena)
1	J. Delors: <b>Edukacja: jest w niej ukryty skarb – Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku. SOP</b>	30,00		
2	<b>Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa</b> (Komisja Europejska – WSP TWP)	15,00		
3	Z. Łomny: <b>Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych</b>	8,00		
4	J. Sztyka: <b>Jak stawać się Humanistą</b>	13,00		
5	W. Leszek: <b>Badania empiryczne. Wybrane zagadnienia metodyczne</b>	15,00		
6	H. Kwiatkowska, T. Lewowicki: <b>Źródła inspiracji współczesnej edukacji nauczycielskiej</b>	7,00		
7	B. Wojciechowicz: <b>Praca promotora z doktorantem</b>	30,00		
8	Z. Kłos: <b>Kształtowanie kultury przedsiębiorstwa</b>	7,00		
9	J. Moos: <b>Liceum techniczne</b>	20,00		
10	J. Skrzypczak: <b>Konstruowanie i ocena podręczników</b>	12,00		
11	J. Stochmialek: <b>Pedagogika wobec kryzysów życiowych</b>	20,00		
12	J. Sztumski: <b>Opiniowanie pracowników</b>	8,00		
13	T. Wujek: <b>Wprowadzenie do andragogiki</b>	20,00		
14	K. Symela: <b>Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego</b>	21,00		
15	F. Szłosek: <b>Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych</b>	12,00		
16	S. Kaczor: <b>Problemy pedagogiki dorosłych w Polsce i Niemczech</b>	10,00		
17	U. Jeruszka: <b>Ewolucja programów przedmiotów zawodowych</b>	10,00		
18	E. Goźlińska, F. Szłosek: <b>Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego</b>	15,00		
19	H. Cieślak: <b>Testy i sprawdziany z rysunku technicznego</b>	10,00		
20	B. Baraniak: <b>Standaryzacja treści kształcenia zawodowego</b>	20,00		
21	H. Bednarczyk: <b>Zadania zawodowe i kształcenie mechaników</b>	15,00 20,00*		
23	A. Jopkiewicz, E. Suliga: <b>Biologiczne podstawy rozwoju człowieka</b>	14,00		
24	A. Jopkiewicz, P. Wróblewski: <b>Minigry sportowe dla najmłodszych</b>	8,00		
<b>ROCZNA PRENUMERATA – CZASOPISMA NAUKOWE:</b>				
	Rocznik Pedagogiczny	10,00		
	Pedagogika Pracy (półrocznik)	22,00		
	Edukacja Dorosłych (kwartalnik)	32,00		
	Studia Pedagogiczne (rocznik)	10,00		
	Polish Journal of Continuing Education	15,00		
<b>RAZEM</b>				

Oświadczamy, że jesteśmy, nie jesteśmy\*\* płatnikami podatku VAT i posiadamy numer identyfikacyjny..... oraz że upoważniamy sprzedawcę do wystawienia rachunku uproszczonego, faktury VAT\*\* bez podpisu nabywcy. Należność uregulujemy: przelewem na konto, gotówką przy odbiorze\*\* (koszty przesyłki pokrywa sprzedawca).

\*\* Niepotrzebne skreślić.

\* Oprawa twarda.

.....  
podpisy osób upoważnionych

**WYDAWNICTWA**  
**Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu**  
**1999 r.**

**Teoria i praktyka kształcenia modułowego**  
*K. Symela*

**Modułowe dokumentacje programowe**  
**– ewaluacja eksperymentu pedagogicznego**  
*J. Figurski, K. Symela*

**The principles of implementation and evaluation of modular programmes in training of adults**  
*K. Symela*

**Księga jakości kształcenia i doskonalenia zawodowego**  
*Praca zbiorowa pod red. M. Piotrowskiego*

**Narzędzia i metody zapewnienia jakości w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych – rezultaty Programu Leonardo da Vinci**  
*Praca zbiorowa pod red. M. Piotrowskiego*

**Standardy kwalifikacji zawodowych**  
*Praca zbiorowa*

**Uznawalność kwalifikacji zawodowych – europejski rynek pracy**  
*Praca zbiorowa pod red. Z. Kramka*

**Ustawiczna edukacja zawodowa z doświadczeń Polski i Niemiec**  
*Praca zbiorowa pod red. H. Bednarczyka, W. Gieseke*  
*(w. polska, w. niemiecka)*

**Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych (t. I i II)**  
*Cz. Plewka*

**Praktyczna nauka zawodu**  
*T. Ornatowski*

**Wokół problemów kształcenia ustawicznego**  
*Praca zbiorowa pod red. H. Bednarczyka*

**Edukacja dorosłych a świat pracy (j. niemiecki, j. francuski)**

**Modułowy system ustawicznej edukacji zawodowej**  
*H. Bednarczyk (j. rosyjski)*

**Polska bibliografia oświaty dorosłych**  
*Praca zbiorowa pod red. T. Wujka*

**Zatrudnienie i doskonalenie zawodowe osób dorosłych niepełnosprawnych**  
*J. Stochmiałek*

**Eksploatacja urządzeń elektrycznych i energoelektronicznych**  
*St. Januszewski, T. Sagan, F. Szczucki, H. Świątek*

## KARTA POROZUMIENIA

# ORGANIZACJI OŚWIATY DOROSŁYCH

STOWARZYSZENIE OŚWIATOWCÓW POLSKICH ● TOWARZYSTWO NAUKOWEJ ORGANIZACJI I KIEROWNICTWA  
TOWARZYSTWO UNIwersYTETÓW LUDOWYCH ● TOWARZYSTWO UNIwersYTETU ROBOTNICZEGO  
TOWARZYSTWO WIEDZY POWSZECHNEJ ● TOWARZYSTWO WOLNEJ WSZECHNICZY POLSKIEJ  
ZWIĄZEK RZEMIOSŁA POLSKIEGO ● ZWIĄZEK ZAKŁADÓW DOSKONALENIA ZAWODOWEGO  
OGÓLNOPOLSKIE STOWARZYSZENIE DYREKTORÓW CKU ● OŚRODEK KSZTAŁCENIA I DOSKONALENIA KADR ITeE

### **Edukacja – jest w niej ukryty skarb**

promocja „Raportu dla UNESCO” J. Delorsa

26.02.1999 – SOP Warszawa

### **Rozwój kształcenia ustawicznego**

seminarium organizowane w 90. rocznicę urodzin Profesora Ryszarda Wroczyńskiego

29.03.1999 – WSP ZNP Warszawa

### **Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie oświaty**

18.05.1999 Warszawa ZDZ

### **Oświata dorosłych w działalności samorządów lokalnych**

24–26.05.1999 Zamość SOP

### **Sejmik oświaty dorosłych:**

#### **samorząd – oświata dorosłych, jakość kształcenia**

inauguracja roku oświaty dorosłych – wrzesień 1999, KARTA SOP-ITeE

#### **Problemy ustawicznej edukacji zawodowej**

zebranie naukowe Zespołu Pedagogiki Pracy i Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

październik – ITeE Radom

#### **Praca promotora z doktorantem**

konwersatorium metodologiczne promotorów prac doktorskich – listopad 1999, ITeE-IBE-KNP

#### **Kształcenie ustawiczne w uczącym się społeczeństwie**

Międzynarodowy Kongres Pedagogiczny – maj 2000, Warszawa

#### **Seminarium Organizacji Wolontarystycznych – ESVA**

wrzesień 2000, Kraków SOP

Sekretariat POROZUMIENIA:

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom, POLAND, tel. (048) 447-78, fax (048) 44765; e-mail: instytut@itee.radom.pl

ISSN 1230-9206



9 771230 920994