

EDUKACJA *ustawiczna* **DOROSŁYCH**

1(28)/2000

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1230-9206

1/2000

MINISTERSTWO EDUKACJI NARODOWEJ

REFORMA SYSTEMU EDUKACJI

**SZKOLNICTWO
PONADGIMNAZJALNE**

(projekt – materiały do dyskusji)



Warszawa, kwiecień 2000

ESVA

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 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(28)/2000

RADA PROGRAMOWA

dr hab. 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 Stochmialek, 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 Fundowicz, Andrzej Kirsz

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. 442-41 w. 245, 265
fax 44765
e-mail:alicja.sadlowska@itee.radom.pl

689. 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

SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW

KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2000



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 <http://www.itee.radom.pl>

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH

1(28)/2000

KOMENTARZ 5

Henryk Bednarczyk: Szkolnictwo ponadgimnazjalne 5

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE 7

Aleksander Łuczak: Prace oświatowe Towarzystwa Wiedzy Powszechnej do 2005 roku 7

Stanisław Karaś: TWP po XII Krajowym Zjeździe Delegatów 13

Ireneusz Woźniak: Relacje między edukacją zawodową a rynkiem pracy w Polsce 17

Izabela Kos: Podstawowe aspekty procesu pracy a stopień satysfakcji z pracy 23

Teresa Sagan: Przeżyjmy naszą pracę – 50 lat działalności Centralnego Instytutu Ochrony Pracy 30

Eleonora Sapia-Drewniak: Polskie szkolnictwo przywiązanie wobec doświadczeń wybranych krajów europejskich 35

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 42

Małgorzata Łukaszewska: Edukacja ekologiczna a zarządzanie środowiskiem 42

Ewa Maciąg, Jolanta Maciąg: Ruskin College – charakterystyka placówki kształcenia dorosłych w Oxfordzie 45

Janusz Moos: Doskonalenie nauczycieli i dyrektorów szkół wdrażających nowe modele edukacji 50

Zofia Kaczor-Jędrzycka: Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych 56

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY	58
Stanisław Suchy: Ochotnicze Hufce Pracy wobec wyzwań edukacji i zatrudnienia	58
Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Skuteczna komunikacja interpersonalna jako podstawa działalności pracownika socjalnego	67
SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW	72
Alicja Kaliszuk – Tym, co zdobywa, dzieli się z innymi	72
Ludwika Gawron – Ciągły rozwój własnej osobowości dla służby społecznej	75
KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA	77
CO WARTO PRZECZYTAĆ	88
SPIS TREŚCI ROCZNIKA 1999	97

Komentarz

SZKOLNICTWO PONADGIMNAZJALNE

Cztery reformy, zamieszanie i problemy, próby ich doskonalenia są faktami. Szczególnie znaczenie dla środowisk oświatowych ma podjęta modernizacja systemu oświaty. I jak zawsze ojcowie reformy w mniejszym lub większym stopniu korzystają z wcześniejszych doświadczeń i dokonań. To są ważne sprawy i budzą wiele obaw. Trzeba odnotować ogromną determinację reformatorów, ale, moim zdaniem, również nadmierny pośpiech. Nie można się łudzić, że wszystko jest dobrze. Następne ekipy też będą miały co poprawiać i doskonalić. Została zaprezentowana kolejna koncepcja reformowania, teraz już szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Dokument jest już znany. Mogę skupić się tylko na problemach kształcenia ustawicznego.

W moim przekonaniu nie zauważono problemu numer jeden w praktyce edukacyjnej, to jest problemu konieczności opracowania i wdrożenia programu powszechnego kształcenia ustawicznego dorosłych. Pokolenia, które opuściły mury szkół kilka lat temu z czasem zostają w tyle w stosunku do młodzieży aktualnie kończącej edukację. Niższe więc relatywnie jest ich wykształcenie. Ciągłe zachęcamy do dalszego kształcenia nauczycieli, lekarzy, prawników, inżynierów, którzy jak praktyka pokazuje, takie potrzeby rozumieją. Jak zachęcić jednak niewykształconego rolnika czy robotnika, ludzi bez zawodu do nauki?

Bez rozwiązania tego problem marginalizacji będzie ciągle narastał. Ludzie ci coraz trudniej poruszać się będą na rynku pracy, ale przede wszystkim będą mieli kłopoty z normalnym funkcjonowaniem w społeczeństwie informacyjnym, w domu, w pracy, na poczcie, na dworcu, w banku i urzędzie skarbowym.

Jak więc bez wielkiego programu powszechnej edukacji dorosłych, zorganizowanego na wzór wcześniejszych programów walki z analfabetyzmem, rozwijać aktywne uczestnictwo wszystkich obywateli w społeczeństwie XXI wieku?

Nie odnajduję takich sygnałów w przedłożonej koncepcji reformowania. Chociaż niektóre elementy, jak: standardy edukacyjne, system klasyfikacji są zapowiedzią bardziej otwartego i elastycznego systemu, nie ma jednak dalej pomysłu na otwarty, wielki państwowy uniwersytet. Dzięki technologiom informacyjnym jego zakres i zasięg mógłby być zdecydowanie większy i skuteczniejszy od bardzo efektywnych uniwersytetów rozpowszechniających kształcenie otwarte w innych krajach kilkadziesiąt lat temu.

Zróznicowana sytuacja ludzi w kraju powoduje gwałtowny wzrost zapotrzebowania na wiele form kształcenia dorosłych, w tym niezbędną poprawę warunków funkcjonowania uniwersytetów ludowych, robotniczych i organizacji oświatowych.

Wszyscy zgadzają się z tym, że w szkolnictwie zawodowym niezbędne jest kształcenie szerokoprofilowe, bazowe, ale przecież nie bez przynajmniej minimalnych kompetencji i mistrzowskiego opanowania wybranych umiejętności.

Zapytuję: czy likwidacja technikum jest konieczna? Czy nie ma zapotrzebowania na takich absolwentów? Czy musi się odbywać na podstawie decyzji centralnej? Jaki ma być kształt organizacyjny szkół? Czy zamiast zwalniać nauczycieli nie można zmniejszyć liczby klas? Czy nie pora już na opracowanie nowego modelu małej szkoły wiejskiej integrującego formy edukacji młodzieży i dorosłych, wychowania przedszkolnego, świetlicy i biblioteki, a nawet doradztwa?

A jaki będzie model szkoły zawodowej? Czy konieczne są podziały? W powiatach i dużych miastach jest miejsce obok małych szkół wyspecjalizowanych na centra edukacyjne łączące kształcenie licealne i zawodowe młodzieży i dorosłych, kształcenie praktyczne i wsparcie metodyczne.

Pytań oczywiście jest wiele i na dobra sprawę odpowiedzi nie są znane i nie mogą być. Dyskusja nad projektem, a potem konkretne działania wykażą, czy autorzy są skłonni do poprawek i korekt. Zachęcam do wysłuchania nie tylko głosów zachwyty, ale konstruktywnych ocen i propozycji. Proszę o udział w debacie na łamach naszego kwartalnika *Edukacja Ustawiczna Dorosłych*.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Aleksander Łuczak
Zarząd Główny TWP

PRACE OŚWIATOWE TOWARZYSTWA WIEDZY POWSZECHNEJ DO 2005¹ ROKU

Spotykamy się po pięciu latach na kolejnym Krajowym Zjeździe naszego Stowarzyszenia. Na poprzednim Zjeździe, w grudniu 1994 roku, nakreśliliśmy sobie ambitny program działalności statutowej i organizacyjnej.

Wydaje się, że postawiona w 1994 roku diagnoza stanu TWP i uchwalony program działania okazały się trafne, spełniły się w niesionych przez życie potrzebach, uwarunkowaniach społecznych i ekonomicznych lat 1994–1999.

W dostarczonym Delegatom **Sprawozdaniu z działalności TWP w latach 1994–1999** nawiązujemy do wyznaczonych przed pięciu laty kierunków pracy. Oceniamy, w jakim stopniu je zrealizowaliśmy.

Założyliśmy na XI Krajowym Zjeździe wzbogacenie działalności o nowe szkoły średnie i cztery wyższe, o nowe rodzaje kursów i formy działalności wszechnicowej. Naszym osiągnięciem jest ustawiczny rozwój bazy lokalowej i dydaktycznej, ciągłe inwestowanie w jej rozbudowę, jej wzbogacanie o nowe pracownie i środki dydaktyczne: komputery, laboratoria i pracownie przedmiotowe.

Rozwijamy nasze współdziałanie na rzecz usprawnienia funkcjonowania oświaty dorosłych z władzami rządowymi, z organizacjami i stowarzyszeniami edukacji dorosłych oraz podmiotami gospodarczymi.

Te zamierzenia towarzyszyły konsekwentnie naszej działalności przez całą minioną kadencję. Ich realizacja była głównym celem naszej pracy, naszych uporczywych starań

¹ Referat programowy wygłoszony na XII Zjeździe Delegatów TWP przez Prezesa Zarządu Głównego TWP, prof. dr. hab. Aleksandra Łuczaka.

i zabiegów. Przedstawiamy te starania i prace oraz ich wyniki w dostarczonych Państwu materiałach na Zjazd – w sprawozdaniu z działalności TWP w latach 1994–1999 i w **Sprawozdaniu Głównej Komisji Rewizyjnej** za ten okres.

Możecie zatem Państwo sami ocenić efekty naszej działalności w tych latach. Mam nadzieję, że będzie to ocena obiektywna.

W roku 2000 TWP wchodzi w drugie pięćdziesięciolecie swojej działalności oświatowej. Jesteśmy zatem jedną z najstarszych organizacji oświaty dorosłych. Mamy znaczny dorobek i doświadczenie w pracy oświatowej z młodzieżą i dorosłymi. Dysponujemy licznym gronem oddanych działaczy oświatowych, kadrami dobrze przygotowanych do pracy andragogicznej pracowników etatowych, a także współpracujących z TWP lektorów, prelegentów i nauczycieli. Ponadto, jak już powiedziałem, Towarzystwo nasze dysponuje w skali kraju nowoczesną bazą lokalową i dydaktyczną, która każdego roku jest wzbogaćcana o nowe pomieszczenia biurowe, nowoczesnie wyposażone sale wykładowe, laboratoria i pracownie. Mamy gdzie uczyć i wiemy, jak to robić.

W latach 1999–2004 czekają nas nowe zadania. Znacznie zmieniły swoje usytuowanie podmioty edukacyjne. Musimy rozwinąć i usprawnić system współpracy z władzami samorządowymi gmin, powiatów i województw. W ostatnich latach w wyniku „skazania” na samowystarczalność finansową ośrodki nasze zacieśniły intensywną współpracę z władzami oświatowymi i instytucjami terenowymi. To dobrze służy obu stronom. Pojawiły się też formy współpracy międzynarodowej (przykład Warszawy). Tworzy to dostęp do programów nauczania w tamtejszych instytucjach, ułatwia doskonalenie własnych programów, zdobywanie pomocy naukowych i sprzętu dydaktycznego.

Współdziałanie z centralnymi władzami oświatowymi nie zadowala nas. Od września 1999 r. wdrażana jest reforma systemu edukacji w naszym kraju. W założeniach reformy edukacji MEN nie wyznaczyło określonego miejsca i zadań dla organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych. Tym bardziej jest to zaskakujące, że edukacja dorosłych, edukacja ustawiczna stała się naczelną ideą polityki oświatowej państw europejskich.

Żywię nadzieję, że uda się nam wspólnie przeprowadzić prace związane między innymi z ustawą o kształceniu dorosłych.

Powracając do sprawy reformy oświaty, nie chcemy odnosić się do niej z politycznego punktu widzenia. Nie jesteśmy w stanie odpowiedzieć czy reforma zmierza we właściwym kierunku bez systematycznie i planowo realizowanych badań naukowych. Chciałbym, aby nasze uczelnie wyższe, w dużym przeciwieństwie do profilu pedagogicznym, włączyły się w badania tego doniosłego procesu zmian. Paradoksalne jest to, że wszystkie zmiany z założenia są wprowadzane „w celu ulepszenia”, ale efekt ich wprowadzenia rozłożony na lata musi być stale pod kontrolą i obserwowany z dużą dozą wnikliwości.

W obliczu rozlicznych wyzwań społecznych i ekonomicznych – edukacja, w tym oświata dorosłych, jawi się jako szansa, którą należy bezwzględnie wykorzystać w rozwoju kraju.

Pomimo naszego przekonania, że nic nie jest w stanie zastąpić systemu edukacji formalnej, w którym każdy zdobywa przygotowanie w różnych dziedzinach wiedzy występujących w różnorodnej postaci, pomimo doceniania znaczenia edukacji formalnej, obowiąz-

kowej dla dzieci i młodzieży, koncepcja edukacji przez całe życie jawi się jako klucz do bram XXI wieku. Wykracza poza tradycyjny podział na edukację wstępną i edukację ustawiczną. Jest odpowiedzią na wyzwania szybko zmieniającego się świata – lepszego rozumienia innych, konieczności wzajemnego zrozumienia się, swobodnej wymiany idei i poglądów. Edukacja ustawiczna powinna stale przystosowywać społeczeństwo do zmian społecznych, nie zaniedbując przekazywania osiągnięć, podstaw i rezultatów ludzkiego doświadczenia.

Biała Księga Unii Europejskiej „Nauczanie i uczenie się”, „Na drodze ku uczącemu się społeczeństwu” oraz Raport UNESCO „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” prezentują wizję rozwoju edukacji w aspekcie zarówno globalnym, jak i indywidualnym. Coraz częściej są stawiane kwestie prawa do edukacji w ciągu całego życia nie tylko w aspekcie idei, ale również w kontekście obowiązków społeczeństw i państw do stwarzania możliwości i dostępności edukacji wszystkim chętnym. W rozwiniętych społeczeństwach dostęp do oświaty dorosłych jest jednym z podstawowych wymogów realnej demokracji.

Wspomniany raport UNESCO (inaczej raport Delorsa) zastanawiając się nad lepszą formą spełnienia misji przez edukację, zaproponował skoncentrowanie się wokół czterech aspektów kształcenia, określanych mianem czterech filarów wiedzy, które powinny towarzyszyć jednostce ludzkiej przez całe życie bogacąc jej osobowość. Są to: uczyć się, aby wiedzieć, uczyć się, aby działać, uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się, aby być. Te cztery filary zdobywania wiedzy nie funkcjonują samoistnie, lecz przenikają się nawzajem i uzupełniają. Obejmują one całość ludzkiego życia i działalności i nie odnoszą się wyłącznie do określonego etapu w życiu człowieka.

Na tych filarach, zdaniem raportu, powinno się opierać kształcenie ustawiczne pojmowane jako **proces całościowy**, obejmujący nie tylko szkołę, lecz również rodzinę, zakład pracy, związki zawodowe, wojsko itp. Edukacja przez całe życie przybiera obecnie nową postać, ma przekraczać dotychczasowe gremia praktyki doksztalcenia i doskonalenia dorosłych. Należy ją rozumieć w związku z „ideą społeczeństw wychowujących, gdzie wszystko stwarza okazję do uczenia się i rozwijania swoich talentów”. Oznacza to, że edukacja ustawiczna nie powinna być ograniczona „do zwykłego przystosowania do pracy”. Przyjęta w raporcie wizja rozwoju ludzkiego „oznacza wyjście poza każdą koncepcję edukacji, która miałaby charakter utylitarny”. Zadaniem głównym edukacji **jest wszechstronny rozwój istoty ludzkiej w jej społecznym wymiarze.**

Z powyższego kontekstu wynika, że ważnym zadaniem TWP jest stwarzanie równych szans edukacyjnych dla całego społeczeństwa oraz przygotowanie ludzi do życia w społeczeństwie otwartym, tolerancyjnym, demokratycznym, pluralistycznym światopoglądowo i kulturowo.

Edukacja musi przysposobić Polaków i Polskę do wkroczenia w XXI wiek. Znaczy to, że edukacja powinna przygotowywać ludzi nie tylko do korzystania z cywilizacji, ale także **do twórczego uczestnictwa w procesie jej dalszego istnienia i rozwoju.**

Wydaje się sprawą oczywistą, że nasze stowarzyszenie winno mieć swój udział w przygotowaniu społeczeństwa do członkostwa w Unii. W naszym programie działania,

który uchwalimy na tym Zjeździe, musimy uwzględnić konsekwencje włączenia Polski do zachodniej Europy. Spowoduje to zmianę dotychczasowych założeń kształcenia dorosłych na takie, które obowiązują w krajach Unii.

Integracja europejska wymaga od nas nowych programów i preferencji w kształceniu dorosłych. Zaliczyć do nich należy:

- naukę języków obcych (Unia Europejska wymaga, aby każdy wykształcony człowiek znał trzy języki obce, w tym jeden kongresowy),
- wprowadzenie do programów kursów i szkół w odpowiednich proporcjach wiedzy o Europie i wkładzie Europejczyków w rozwój innych kontynentów,
- wiedzę o warunkach zatrudnienia i wymaganiach kwalifikacyjnych ogólnych i zawodowych, wiedzę na temat efektywności działania, dyscypliny pracy, systemów podatkowych, znajomość obowiązującego w zjednoczonej Europie i w poszczególnych jej krajach systemów prawa,
- upowszechnianie rzetelnych informacji o korzyściach i potencjalnych stratach, jakie dla naszego społeczeństwa niesie Unia Europejska. Trzeba przeciwdziałać eurołekom z jednej strony, z drugiej zaś dbać o to, aby nie nastąpiło zatarcie naszej tożsamości narodowej i specyfiki kulturowej,
- położenie nacisku na umiejętność samodzielnego zdobywania nowych wiadomości i umiejętności (samokształcenie i samowychowanie) poprzez kontakt z książką, kasetą, Internetem.

W tym miejscu trzeba też wspomnieć o wyzwaniu, które niesie w sobie rozwój nowoczesnych technik przekazywania wiedzy. Pamiętam, iż żadna, nawet najbardziej nowoczesna, metoda nie może być panaceum na wszystkie potrzeby i bolączki naszej oświaty dorosłych. Efektywność kształcenia bowiem jest zawsze funkcją wielości metod, form i ośrodków kształcenia. Pamiętam też o kosztach, jakie należałoby ponieść, aby korzystać z coraz to nowych propozycji technicznych. Wszystko to jednak należy w przyszłości wkalkulować w nasze postępowanie i miejsce na rynku oświatowym. Do tego będzie zmuszał odbiorca i osiągnięcia cywilizacyjne.

Europa wymaga od obywateli wszechstronnego wykształcenia i ciągłego rozwoju: umysłowego, moralnego i estetycznego. TWP w swoim programie pracy na lata 1999–2004 uwzględni te wymagania i będzie je konsekwentnie realizować. Rzetelnie przygotowujemy się do czekających nas zadań i wypracujemy ofertę edukacyjną dla różnych środowisk społecznych. Aby tak się stało, będziemy dążyć do umocnienia swojego miejsca w systemie oświatowym państwa. Chcąc dobrze zaplanować i zaprogramować kierunki naszej pracy w związku z integracją europejską, postaramy się wykorzystać potencjał intelektualny wyższych uczelni TWP, prace badawcze zatrudnionych w nich uczonych, jak również prace licencjackie i magisterskie studentów. Apeluję do rektorów i pracowników naukowych szkół wyższych TWP o współpracę z władzami statutowymi Towarzystwa w tej dziedzinie.

W nadchodzących latach TWP musi się liczyć – tak jak dotąd – z realiami i możliwościami, jakie niesie wolny rynek oświatowy. Silna konkurencja na rynku oświatowym wymaga dużej sprawności organizacyjnej świadczonych usług, wysokiego poziomu merytorycznego i dydaktycznego prowadzonych zajęć, dobrej reklamy i konkurencyjnych cen.

TWP musi utrzymać się samo. Na dotacje państwowe ani samorządowe nie możemy liczyć. Powinniśmy zatem proponować społeczeństwu nośne społecznie, a opłacalne dla TWP kierunki pracy oraz ściśle wiązać je z już istniejącymi i mogącymi zaistnieć potrzebami oświatowymi ludności.

Kierunkiem działania TWP powinno być metodologiczne i teoretyczne przygotowanie dorosłych do poznawania kierunków rozwoju i potrzeb środowiska lokalnego. Realizacja zasady „myśl globalnie, działaj lokalnie” wymaga właśnie umiejętności trafnego, obiektywnego odczytywania potrzeb środowiska lokalnego, jego zainteresowań, aspiracji i warunków życia. Taka umiejętność diagnozowania potrzeb lokalnych jest konieczna dla tych dorosłych, którzy w strukturze władzy państwowej i samorządowej pełnią odpowiedzialne i trudne zadania i mają możliwość tworzenia warunków do zaspokojenia ekonomicznych potrzeb środowiska.

W tym kontekście widzę też naszą rolę w **środowisku wiejskim i małomiasteczkowym**. Od lat pogłębia się regres we wskaźnikach dot. kształcenia młodzieży wiejskiej. Przekształcenie wsi wymaga inwestycji w oświatę, tak aby część młodzieży wiejskiej mogła skutecznie konkurować na rynku pracy w miastach, pozostali zaś tworzyć u siebie miejsca pracy w obsłudze rolnictwa, usługach dla ludności wiejskiej, przetwórstwie i handlu artykułami żywnościowymi. Istotna może tu okazać się rola doksztalcania. Jednak warto przypomnieć, że obecnie najczęściej doksztalcają się ci lepiej wykształceni. Ważne więc będzie przededefiniowanie roli i praktyki doksztalcania, tak aby w większym stopniu niż obecnie pełniło ono funkcję korekcyjną, wyrównując rosnące zróżnicowanie szans na kształcenie. Dobrym tego przykładem są nasze cztery szkoły wyższe. Są to uczelnie służące głównie środowisku wiejskiemu, gdyż większość naszych studentów pochodzi ze środowisk wiejskich. Jest to jedna z dróg przełamująca stereotyp kształcenia młodzieży oddalonej od tradycyjnych ośrodków naukowych

W naszej pracy musimy łączyć społeczny charakter naszego stowarzyszenia z regułami gospodarki rynkowej w oświacie. Jest to zadanie trudne, bowiem w dzisiejszych czasach praktycznie niewiele jest osób, które chcą profesjonalnie, „na wysokim poziomie” angażować się w pracę oświatową bez godziwego wynagrodzenia. Jak przestrzegać w tym względzie postanowień naszego Statutu?

Społeczny wymiar miał w przeszłości (myślę o okresie PRL) bardzo określone realia i był fasadą dla struktury budżetowej i prorządowej. Dziś w gospodarce rynkowej wymaga zastanowienia i jasności reguł gry. Czy społeczny charakter to tylko kilka stanowisk prezesów, członków rad, czy istota tkwi w tym, że kierując się tradycjami przedwojennymi potrafimy działać dla społeczeństwa na granicy opłacalności, zyskiem pokrywając niezbędne wydatki, oferując w zamian za stosunkowo najniższe opłaty najwyższe kwalifikacje wykładowców i najbardziej oczekiwaną wiedzę o wysokiej jakości?

TWP pragnie być ważnym i niezbędnym ogniwem systemu edukacji niosącym pomoc oświatową bezrobotnym, dającym im szansę ponownego podjęcia pracy zawodowej. Chcemy przyczynić się do podnoszenia poziomu racjonalności i skuteczności działania młodzieży i dorosłych zarówno w sferze pracy zawodowej, jak i aktywności społecznej i osobistej.

W kadencji lat 1999–2004 TWP będzie w dalszym ciągu, tak jak dotychczas pomagać bezrobotnym w zdobywaniu nowych kwalifikacji potrzebnych do uzyskania bądź zmiany zawodu i zatrudnienia.

Będziemy wspierać działania władz we wdrażaniu reform społeczno-gospodarczych, uczestniczyć w procesie podnoszenia kwalifikacji dorosłych, doskonalenia ich wiedzy i umiejętności.

TWP będzie dążyć do legislacyjnego uporządkowania spraw oświaty dorosłych. Kraj nasz jest jednym z niewielu w Europie, w którym nie ma ustawy o oświacie dorosłych.

W latach 1990–1999 w Polsce w dziedzinie oświaty dorosłych wiele się zmieniło. Zwiększyła się liczba organizacji pozarządowych i zakres ich działania; wiele z nich okrzepło, na trwałe wpisało się w polski system oświatowy. Powstaje coraz więcej federacji, organizacji pozarządowych o charakterze oświatowym.

Za rozwojem organizacyjnym oświaty dorosłych nie nadążają rozwiązania legislacyjne. Zbyt wiele spraw dotyczących decyzji zależy od dobrej woli urzędników samorządowych i państwowych.

Nadszedł czas na prawne ustabilizowanie oświaty dorosłych w naszym kraju. Stowarzyszenie nasze będzie dążyło do podjęcia przez władze ustawodawcze Polski ustawy o oświacie dorosłych. Wokół prac legislacyjnych w tej dziedzinie będziemy tworzyli klimat społecznej aprobaty i poparcia.

Condicio sine qua non działalności Towarzystwa, wręcz jego fizycznego istnienia w XXI wieku jest tworzenie i rozwój własnej bazy lokalowej i dydaktycznej, bez której TWP nie będzie w stanie sprostać konkurencji polskich i zagranicznych organizacji oświatowych.

Zjazd nasz powinien zobowiązać regionalne władze statutowe naszego Towarzystwa do opracowania do końca roku 2000 realnych (wykonalnych) programów działania w tym względzie. W końcu kadencji ze stopnia realizacji tych programów powinny być rozliczane władze wykonawcze oddziałów TWP.

Rok 2000 to dla TWP rok jubileuszowy. 5 maja tegoż roku minie 50 lat od dnia powołania TWP. Ważna to data nie tylko w dziejach TWP, lecz również w dziejach krajowego systemu oświaty dorosłych rozumianej jako istotny składnik globalnego systemu oświatowego, który profesor Jan Szczepański definiuje jako układ tych wszystkich źródeł i kanałów, którymi do obywateli dociera wiedza naukowa, treści ideologiczne, wartości i wzory postępowania.

TWP jest organizacją o bogatych tradycjach działalności oświatowej, ma znaczące zasługi w upowszechnianiu wiedzy ogólnej i kultury szczególnie wśród mieszkańców wsi, małych miast i miasteczek, środowisk robotniczych i chłopskich, najbardziej zaniedbanych i upośledzonych cywilizacyjnie. Nie sposób również przecenić udziału TWP w likwidacji analfabetyzmu i w upowszechnianiu czytelnictwa, zwłaszcza w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych.

Jestem przekonany, że działalność oświatowa TWP w 50-leciu istnienia stowarzyszenia jest warta naukowego poznania i opracowania. Dorobek oświatowy TWP stanowi bowiem ważną część naszej historii oświaty i wychowania – i co więcej – ważny element historii Polski.

Dobrze byłoby zatem, ażeby Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP we współpracy z innymi naszymi szkołami wyższymi zorganizowała w roku 2000 centralną konferencję naukową na temat dziejów naszego Towarzystwa w pięćdziesięciolecie lat 1950–2000. Dobrze byłoby również, ażeby podobne konferencje bądź sesje naukowe zorganizowały inne oddziały naszego stowarzyszenia.

Ponadto warto byłoby, aby studenci naszych szkół wyższych w ramach prac licencjackich i magisterskich opracowali naukowe biografie osób znaczących dla rozwoju oświaty dorosłych w Polsce.

W dokumentach prawie ze wszystkich zjazdów oddziałów regionalnych, obok problemów typowych dla działalności TWP, duże znaczenie mają tematy – problemy związane z sytuacją i rolą rodziny, zjawiskami przemocy, narkotykami. Tymi problemami w pracy wychowawczej musimy się zająć. Jest to nasz społeczny i pedagogiczny obowiązek.

W swoim wystąpieniu przedstawiłem najważniejsze – taką mam nadzieję – problemy pracy oświatowej TWP w latach 2000–2004. Chciałbym, aby moje wystąpienie było wprowadzeniem do dyskusji na naszym Zjeździe, w trakcie której wypracujemy program działania Towarzystwa na najbliższe lata.

Stanisław Karaś

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

TWP PO XII KRAJOWYM ZJEŹDZIE DELEGATÓW

Zgodnie z postanowieniami Statutu Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w grudniu 1999 r. obradował XII Krajowy Zjazd Delegatów TWP.

Przypomnijmy, że Towarzystwo Wiedzy Powszechnej zostało utworzone w 1950 roku jako stowarzyszenie wyższej użyteczności.

Dziś TWP, w roku pięćdziesięciolecia swojej działalności, jako stowarzyszenie oświaty dorosłych jest członem globalnego systemu edukacji, a w nim elementem rów-

noległego systemu oświaty i wychowania oraz począwszy od września 1990 r. – elementem krajowego systemu niepublicznych szkół dla pracujących: średnich, policealnych, pomaturalnych i wyższych.

TWP prowadziło działalność oświatową w następujących formach:

1. Nieszkolnych, do których należy zaliczyć: kursy zawodowe (kwalifikacyjne, rekwalityfikacyjne i doskonalenia zawodowego); kursy języków obcych (od podstaw i doskonalące, głównie języków zachodnich i języka rosyjskiego); kursy przygotowujące do egzaminów wstępnych na wyższe uczelnie; uniwersytety powszechne i dla rodziców; Uniwersytety Trzeciego Wieku; kursy doskonalące dla radnych organizowane we współpracy z Unią Europejską; kursy zdrowego żywienia i różnego rodzaju kursy hobbystyczne, takie jak: kroju i szycia na potrzeby własne, fotografii, prowadzenia ogródków działkowych i inne.

Należy do nich zaliczyć także prelekcje i odczyty – formy oświatowe mające do roku 1989 duże znaczenie w działalności TWP, dziś zanikające ze względów finansowych (mało jest sponsorów tej działalności) na dużą konkurencję popularnonaukowych audycji telewizyjnych i radiowych.

2. Szkół dziennych i dla pracujących: średnich, pomaturalnych i policealnych oraz szkół wyższych na poziomie licencjackim i magisterskim.

Podsumowanie i ocena pięcioletniej działalności Stowarzyszenia (od grudnia 1994 do grudnia 1999) nastąpiło na XII Krajowym Zjeździe TWP w Warszawie.

Oprócz delegatów z oddziałów wojewódzkich w zjeździe uczestniczyli zaproszeni goście; w tym Sekretarz Stanu w Kancelarii Prezydenta RP – p. Barbara Labuda, Sekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej – p. Irena Dzierzgowska, dyrektor Przedstawicielstwa w Polsce Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych – p. Ewa Przybylska.

Listy okolicznościowe do delegatów XII Krajowego Zjazdu nadesłali: Przewodniczący Klubu Parlamentarnego SLD – p. Leszek Miller i Prezes Polskiego Stronnictwa Ludowego – p. Jarosław Kalinowski.

Zarówno autorzy listów okolicznościowych, jak i goście Zjazdu pozytywnie ocenili pięćdziesięcioletni dorobek oświatowy TWP. Zachęcali do dalszej intensywnej pracy na rzecz oświaty społeczeństwa polskiego, przygotowywania Polaków do zachodzących zmian ekonomiczno-społecznych i do akceptacji konieczności wejścia naszego kraju do Unii Europejskiej. Życzyli Towarzystwu sukcesów w pracy oświatowej, w tworzeniu i realizacji wciąż nowych form organizacyjnych i programów tej pracy.

Delegaci na XII Zjazd podkreślali, że w nowych, tworzących się społeczeństwach rynkowych, takich jak Polska, zasobem strategicznym jest wiedza, która tworzy wartość

ekonomiczną „Wiedzieć – jak”, informacja, a nie ciężka praca a nawet kapitał, to dziś bogactwo. Zdają sobie z tego sprawę zwłaszcza młodzi Polacy i to tłumaczy ich pęd do uczenia się. Różnego rodzaju kursy, szkoły i uczelnie przeżywają dziś prawdziwy rozkwit.

Obserwujemy to również w TWP, w którym w latach dziewięćdziesiątych powstały 4 wyższe uczelnie (w tym jedna z uprawnieniami magisterskimi) i kilkadziesiąt szkół średnich, policealnych i pomaturalnych. Działacze i pracownicy TWP zastanawiają się również, czy nie wrócić do nośnej społecznie w pierwszej połowie lat osiemdziesiątych idei uniwersytetu otwartego.

Zdaniem uczestników XII Krajowego Zjazdu główne kierunki działalności oświatowej TWP po roku 2000 powinny wynikać z dotychczasowego dorobku oświatowego Towarzystwa, uwzględniać go, ale jednocześnie rozszerzać i wzbogacać. Przyszłość TWP należy upatrywać w wysokiej jakości pracy oświatowej, w specjalizacji, w organizowaniu szkoleń w tych dziedzinach wiedzy, w których zostaną wykorzystane dotychczasowe doświadczenia, posiadana baza dydaktyczna i wyspecjalizowana kadra. Chodzi o ustawiczne wzbogacanie programu pracy oświatowej, organizacyjnej osobowości, swoistego dla TWP poziomu tej pracy.

W Uchwale XII Krajowego Zjazdu zapisano, że TWP powinno, jeśli chce ostać się na polskim rynku oświatowym, dążyć do:

- stałego unowocześniania posiadanej bazy dydaktycznej, a tam, gdzie jest to możliwe – również lokalowej. W dobie ostrej konkurencji, komputeryzacji, technik audiowizualnych, z tradycyjnymi odczytami i werbalnymi kursami nie zdobędziemy zleceniodawców, zwłaszcza osób prywatnych płacących za usługi z własnej kieszeni,
- stałego unowocześniania, a tam, gdzie to możliwe indywidualizacji metod przekazywania wiedzy.
- pozyskiwania kadry nauczającej o wysokich kwalifikacjach zawodowych, metodycznych i andragogicznych.

Kadrę tę należy wyposażyć w tematyczne opracowania metodyczne i odpowiednie w stosunku do programów nauczania środki dydaktyczne:

- stosowania w pracach oświatowych nowoczesnych, a jednocześnie zgodnych z wymogami instytucjonalnych zleceniodawców, a tam, gdzie jest to możliwe, również indywidualnych słuchaczy programów nauczania;
- utworzenia centralnego systemu doskonalenia pedagogicznego, w tym metodycznego nauczycieli dorosłych – andragogów zatrudnionych w placówkach oświatowych TWP.

Delegaci na XII Krajowy Zjazd TWP podjęli decyzję w sprawie wejścia Towarzystwa na nowe obszary działalności oświatowej. Szczególnie niezbędne jest:

- tam, gdzie jest to możliwe objęcie ofertą oświatową w szerszym niż dotychczas zakresie środowiska wiejskiego. Wieś jest chłonnym odbiorcą programów edukacyj-

nym pod warunkiem, że ich tematyka będzie dostosowana do zainteresowań i czasu mieszkańców wsi, a usługi oświatowe tanie i rozłożone na raty;

- wejście tam, gdzie to możliwe z ofertą oświatową do prywatnych zakładów pracy, również większych rzemieślniczych;
- powszechne szerzenie wiedzy ekologicznej, zwłaszcza ochrony środowiska naturalnego i oświaty sanitarnej.

Ważnym kierunkiem działalności TWP będzie – podkreślali to delegaci na Zjazd – tworzenie klimatu społecznej aprobaty dla wejścia Polski do Unii Europejskiej. TWP powinno być źródłem bogatej informacji o Unii, powinno wyjaśniać społeczeństwu, czym jest UE, jakie daje możliwości, jakie stawia wymagania, jakie są argumenty za członkostwem Polski w UE i jakie będą tego materialne i społeczne koszty.

Delegaci na XII Zjazd odnieśli się również do spraw finansowych Towarzystwa. Jeżeli władze państwowe utrzymają zasadę samofinansowania się pozarządowych organizacji i stowarzyszeń oświaty dorosłych, a nic nie wskazuje, ażeby było inaczej, to wówczas planując wszelkie formy działalności oświatowej należy uwzględnić zasadę, że „wiedza jest towarem” do sprzedania i za ten towar należy osiągnąć godziwą cenę. Zasada ekonomizacji działań oznacza, że należy rozważnie kalkulować ceny usług oświatowych. Pauperyzacja dużej części społeczeństwa, ciągłe bankructwa wielu fabryk i rzemieślniczych zakładów pracy, olbrzymie bezrobocie (marzec 2000 – około 2,5 mln bezrobotnych) – wszystko to sprawia, że ani zakłady pracy, ani poszczególni ludzie nie są w stanie płacić zbyt dużo za usługi oświatowe. Stąd rozważa w kalkulowaniu cen szkoleń i kursów jest konieczna.

XII Krajowy Zjazd wprowadził TWP w XXI wiek. Jak się potoczą losy Towarzystwa w nadchodzącym stuleciu? Trudno to odgadnąć. Fakt, że stowarzyszenie przeszło przez przełom lat osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych i przez lata dziewięćdziesiąte XX wieku bez większych wstrząsów napawa optymizmem co do losów TWP w XXI wieku. Ale losy Towarzystwa zależą nie tylko od mądrości i pracowitości jego działaczy i pracowników. Zależą ponadto – i to w decydującej mierze – od sytuacji gospodarczej kraju, od zasobności materialnej społeczeństwa, od zapotrzebowania ludności na wiedzę i kwalifikacje, od zapotrzebowania gospodarki na ludzi wykształconych umiejących pracować wydajnie z wykorzystaniem nowoczesnych technologii.

Nowoczesność, wydajność i zmienność produkcji rodzą zapotrzebowanie na ludzi wykształconych, sprawnych technologicznie i zawodowo, o wysokim poziomie wiedzy ogólnej – w tym należy widzieć przyszłość pracy oświatowej TWP.

Ireneusz Woźniak

Zakład Badań Edukacji Zawodowej,
Instytut Technologii Eksploatacji

RELACJE MIĘDZY EDUKACJĄ ZAWODOWĄ A RYNKIEM PRACY W POLSCE

Wprowadzenie

Współpraca organizacji pracodawców z centralnymi władzami oświatowymi nie jest sformalizowana. W Polsce nie ma tradycji takiej współpracy. Jedynie w okresie gospodarki centralnej większe przedsiębiorstwa utrzymywały szkoły przyzakładowe, których pozbyły się z chwilą przejścia na gospodarkę rynkową. Obecnie bardzo trudno nawiązać współpracę szkół z przedsiębiorstwami, mającą na celu chociażby odbywanie praktyk zawodowych. Odbija się to ujemnie na jakości przygotowania zawodowego absolwentów, którzy kształcą swoje umiejętności w źle wyposażonych warsztatach szkolnych. Szkoły zawodowe mają możliwość, zgodnie z rozporządzeniem Rady Ministrów z 11 grudnia 1992 r.¹, zlecenia przedsiębiorstwom organizowania kształcenia praktycznego, ale mogą sobie na to pozwolić tylko nieliczne, bogatsze szkoły.

Podstawy dialogu społecznego

Ramy prawne dialogu społecznego między systemem gospodarki i edukacji zawodowej stanowią przede wszystkim przepisy Konstytucji², Ustawa o Związkach Zawodowych³, Prawo o Stowarzyszeniach⁴ oraz Ustawa o Zatrudnieniu i Przeciwdziałaniu Bezrobociu⁵. Zarówno pracownicy, jak i pracodawcy posiadają swoje reprezentacje związkowe. Przedstawicielstwa pracodawców funkcjonują na poziomie przedsiębiorstwa, sektora, regionu

¹ Rozporządzenie Rady Ministrów z 11 grudnia 1992 r. w sprawie organizowania i finansowania praktycznej nauki zawodu, praw i obowiązków podmiotów organizujących tę naukę oraz uczniów odbywających praktyczną naukę zawodu. Dz. U. 1992, nr 97, poz. 479.

² Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej. Dz. U. 1997 nr 78, poz. 483.

³ Ustawa z 23 maja 1991 r. o związkach zawodowych. Dz. U. 1991 nr 55, poz. 234.

⁴ Ustawa z 7 kwietnia 1989 r. Prawo o stowarzyszeniach, Dz. U. nr 20, poz. 104 z późniejszymi zmianami.

⁵ Ustawa z 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu. Dz. U. 1995 nr 1, poz. 1.

i kraju. Związki zawodowe reprezentują pracowników na poziomie kraju, działów gospodarki i dużych przedsiębiorstw. Najbardziej reprezentatywne organizacje pracodawców to: Konfederacja Pracodawców Polskich, Business Centre Club, Krajowa Izba Gospodarcza i Związek Rzemiosła Polskiego. Organizacje pracobiorców to: Naczelna Rada Związkowa, dwie centrale związkowe („Solidarność” i OPZZ) oraz siedem organizacji branżowych związków zawodowych. Na szczeblu krajowym dialog społeczny odbywa się w ramach Komisji Trójstronnej powołanej w 1994 r. oraz w ramach Naczelnej Rady Zatrudnienia (również o strukturze trójstronnej). Na szczeblu regionalnym rady zatrudnienia tworzą płaszczyznę współpracy oraz konsultacji partnerów społecznych w kwestiach związanych z polityką rynku pracy oraz zwalczaniem bezrobocia. Pełnią funkcję doradcą między innymi w zakresie sporządzania aktów prawnych, formułowania ogólnych celów polityki szkolenia, alokacji środków finansowych z Funduszu Pracy na szkolenia oraz opiniują kryteria podziału środków w budżecie wojewody przeznaczonych na oświatę.

O szansach zatrudnienia w warunkach zmieniającej się gospodarki rynkowej decydują kwalifikacje zawodowe absolwentów i bezrobotnych. Aktualnie obowiązujące w naszym kraju charakterystyki kwalifikacyjne absolwentów nie precyzują jednoznacznie umiejętności zawodowych absolwentów, ponadto nie ujmują tych umiejętności dynamicznie. Przyspieszenie prac nad standardami kwalifikacji zawodowych jest niezbędne, gdyż warunkuje opracowanie i wprowadzenie do realizacji modułowych programów nauczania, które gwarantują mobilność i elastyczność kształcenia zawodowego⁶.

Długą tradycję ma szkolenie w rzemiośle – mimo trudności finansowych rzemiosło nadal prowadzi rozwiniętą działalność szkoleniową. Nakłady na naukę młodocianych pracowników uczących się w zasadniczych szkołach zawodowych są refundowane przedsiębiorstwom z Funduszu Pracy. Ta forma nauki zawodu jest realizowana głównie przez zakłady rzemieślnicze, które w ten sposób mogą dysponować tanią siłą roboczą. Nierzadko cierpi na tym jakość przygotowania zawodowego przyszłego pracownika, gdyż mały zakład jest z reguły nastawiony na realizację bieżących zadań produkcyjno-usługowych i nie dba należycie o kształtowanie w uczniu wszystkich umiejętności przewidzianych w programie nauczania.

Funkcjonujące dotychczas komisje programowe przy Ministrze Edukacji Narodowej zasięgały opinii przedstawicieli pracodawców na temat opisów zawodów przygotowywanych przez poszczególne resorty gospodarcze. Niemniej jednak były to tylko opinie wybranych kilku osób, specjalistów w danej dziedzinie. Ich głosy miały formę recenzji opisów zawodów, programów nauczania czy też podstaw programowych. Treść samych programów kształcenia ustalały środowiska edukacyjne, głównie nauczyciele szkół zawodowych.

Zadaniem rad oświatowych tworzonych przy wojewodzie na wniosek kuratora jest badanie regionalnych potrzeb oświatowych, jednak praktyka pokazała, że nie we wszystkich byłych 49 województwach takie badania były prowadzone. Głównymi partnerami społecz-

⁶ H. Bednarczyk, J. Figurski (1997): *Standardy kwalifikacji zawodowych dla mechaników*. W: Bednarczyk H. (red.): *Systemy, jakość i standardy kształcenia zawodowego*. Radom – Warszawa, Instytut Technologii Eksploatacji, Edukacja i Praca, str. 247.

nymi, z którymi współpracowała większość kuratoriów, były wojewódzkie i rejonowe urzędy pracy, urząd wojewódzki i jego wydziały – izby rzemieślnicze, handlowe i gospodarcze, samorządy lokalne, związki zawodowe⁷.

Wydaje się, że rozwiązaniem problemów stojących na drodze współpracy sfery edukacji zawodowej z pracodawcami byłoby stworzenie mechanizmów ekonomicznych (np. ulgi podatkowej) zachęcających przedsiębiorstwa do podejmowania zadań edukacyjnych. Inną drogą jest interwencjonizm państwowy polegający na egzekwowaniu obowiązku partycypowania przedsiębiorstw w edukacji społeczeństwa, jak to uczyniła Francja. Należy podkreślić, że udział pracodawców w reformowaniu szkolnictwa zawodowego jest niezbędny. Zadania pracodawców powinny zwłaszcza dotyczyć: finansowania oświaty zawodowej, kreowania standardów kwalifikacji zawodowych oraz prowadzenia praktyk i staży zawodowych.

Potrzeby polskiego systemu kształcenia i szkolenia zawodowego można uogólnić następująco⁸:

1. Doskonalenie jakości systemu początkowego kształcenia i szkolenia zawodowego.
2. Doskonalenie jakości kształcenia ustawicznego.
3. Doskonalenie zarządzania i finansowania systemu kształcenia i szkolenia zawodowego.
4. Rozwój poradnictwa i informacji zawodowej.
5. Monitorowanie systemu kształcenia i szkolenia zawodowego i jego powiązań z rynkiem pracy.
6. Adaptacja zmiany systemu kształcenia i szkolenia zawodowego do zmiany regionalnej i sektorowej.
7. Rozwijanie dialogu społecznego w zakresie kształcenia i szkolenia zawodowego.

Cele reformy edukacji zawodowej

Proces reformowania polskiego systemu kształcenia zawodowego rozpoczęty w 1989 r. przyniósł wiele zmian w duchu strategii nakreślonej przez polskich ekspertów z Komitetu Prognoz Polskiej Akademii Nauk. Polska była pierwszym krajem w Europie Środkowowschodniej, w którym zapoczątkowano radykalne reformy prorynkowe. Ich realizacja wymusiła podjęcie równoległych działań w sferze edukacji. W rezolucji z 24 czerwca 1994 r.⁹ Sejm obli-guje rząd, aby „w celu zagwarantowania niezbędnego społecznie poziomu edukacji (...) zapewnić – począwszy od roku 1995 – stopniowy wzrost wydatków budżetowych na oświatę, tak, aby w 1997 roku były one wyższe w stosunku do roku 1994 w wartościach porównywalnych o nie mniej niż 30%”. Ocenia się jednak, że podejmowane od 1990 r. próby inicjowania zmian w drodze podejmowania eksperymentów i innowacji wspieranych programami pomocowymi Unii Europejskiej oraz uruchomienia innych elementów polityki wobec szkolnictwa zawodo-

⁷ T. Kozek [red.] (1997): *Narodowe obserwatorium kształcenia i szkolenia zawodowego – raport*. Warszawa, Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, str. 67.

⁸ Ibidem, str. 136–140.

⁹ Rezolucja Sejmu z 24 czerwca 1994 r. Monitor Polski nr 47, poz. 380.

wego nie przyniosły istotnych rezultatów w skali globalnej¹⁰. Dlatego w uchwale z 20 listopada 1996 r. Sejm zalecił „zintensyfikowanie prac nad koncepcją reformy systemu edukacji, a zwłaszcza szkolnictwa zawodowego”¹¹.

W myśl przyjętych celów reformy systemu edukacji zarysowano założenia „elastycznego i otwartego systemu kształcenia zawodowego”, z których wynikają konkretne propozycje rozwiązań systemowych¹²:

1. Określenie standardów kwalifikacji (kompetencji) z aktywnym udziałem pracodawców.
2. Nabywanie kwalifikacji (kompetencji) zawodowych w formach szkolnych i pozaszkolnych. Akredytacji jednostek prowadzących szkolenie ma dokonywać Krajowy Ośrodek Jakości Edukacji.
3. Potwierdzanie nabycia kwalifikacji (kompetencji) zawodowych dokonywane ma być przez ośrodki posiadające akredytację Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej.
4. Przyznawanie tytułu zawodowego ma nastąpić po uzyskaniu potwierdzenia nabycia kompletu kwalifikacji przypisanego danemu zawodowi oraz odbyciu stażu pracy. Egzamin państwowy na tytuł zawodowy przeprowadzany będzie przez Okręgowe Komisje Egzaminacyjne lub akredytowane przez nie ośrodki egzaminacyjne.

Powyższa propozycja reformy zgłoszona do dyskusji przez resort oświaty jest istotnym krokiem w kierunku dostosowania edukacji zawodowej do potrzeb gospodarki. Należy jednak uznać, że w świetle potrzeb w reformowaniu systemu edukacji narodowej brakuje w przedstawionym projekcie reformy tak istotnych elementów, jak umocowanie prawne i instytucjonalne współpracy aktorów społecznych w kierowaniu zasobami ludzkimi w gospodarce, czy też zakreślenia systemu monitorowania gospodarki pod kątem potrzeb edukacyjnych. Tym niemniej, tak jak europejski rynek towarów i usług wymógł powszechne wdrożenie systemów zapewnienia jakości, tak tworzący się rynek usług oświatowych wymusza wdrożenie systemów jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym¹³.

Staż u pracodawcy i doradztwo zawodowe

Ponieważ trzeba uznać fakt deprecjacji tytułów zawodowych na korzyść rzeczywistych umiejętności zawodowych, zdobycie tytułu powinno być poprzedzone zdobyciem nie tylko odpowiedniego zestawu kwalifikacji, ale odbyciem stażu pracowniczego. Zakłada się, że staż powinien trwać minimum 6 miesięcy. Istota stażu u pracodawcy polega na świadczeniu pracy przez absolwentów pod opieką urzędu pracy i pracodawcy i zdobywania w ten

¹⁰ Biblioteczka Reformy (1999): *Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym*. Tom 3. MEN, Warszawa.

¹¹ Uchwała Sejmu z 20 listopada 1996 r. w sprawie rządowego programu promowania produktywnego zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu. Monitor Polski nr 71, poz. 655.

¹² Biblioteczka Reformy (1999): *Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym*. Tom 3. MEN, Warszawa.

¹³ H. Bednarczyk (1998): *Problemy i dylematy rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej*. Polityka Społeczna 9/98, str. 26.

sposób praktycznych umiejętności. Zakłada się, że efektem stażu powinno być zwiększenie szans absolwenta na znalezienie zatrudnienia. Badania przeprowadzone w województwie płockim wykazały, że staże, ze względu na niski wymiar stypendium i niejasny status prawny stażysty, nie są formą aktywizacji zawodowej powszechnie akceptowaną w takiej formie, jaką nadaje im Ustawa o Zatrudnieniu i Przeciwdziałaniu Bezrobociu¹⁴.

Jeśli chodzi o system doradztwa zawodowego, który w krajach zachodnich pełni podstawową rolę w przejściu ze świata nauki do świata pracy, to po latach zastoju, gdy sprowadzono go jedynie do wymiaru poradni psychologiczno-zawodowych mających w założeniu pomagać uczniom słabym, można w Polsce odnotować wiele ważnych działań. Zawód doradcy zawodowego został wprowadzony w roku 1993. Na Uniwersytecie Jagiellońskim trwa aktualnie trzeci rok programu kształcenia doradców zawodowych na poziomie akademickim, finansowanego z pożyczki Banku Światowego. Centralny Instytut Ochrony Pracy, również z pożyczki Banku Światowego, opracował charakterystyki 550 zawodów oraz bazę danych, w ramach których opracował 2700 stanowisk pracy, a także 100 tak zwanych teczek informacji o zawodach. Ponadto system urzędów pracy dysponuje 120 filmami o zawodach zaadaptowanymi z materiałów udostępnionych przez Federalny Urząd Pracy w Niemczech. Jest to dopiero początek budowania systemu informacji i doradztwa zawodowego.

Dla przykładu, we Francji, system informacji o placówkach oświaty zawodowej oraz możliwościach kształcenia i doskonalenia zawodowego jest scentralizowany i zinstytucjonalizowany pod nazwą Państwowy Urząd ds. Informacji o Systemach Edukacji Zawodowej (Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions – ONISEP)¹⁵. Urząd ten posiada pewien stopień autonomii umożliwiający mu konsolidację wielu ciał pracujących dla oświaty. W ramach działalności statutowej finansowanej z budżetu państwa ONISEP wydaje bezpłatne informatory pod różnymi multimedialnymi postaciami. Najnowszym produktem multimedialnym jest stanowisko komputerowe z programami i filmami przedstawiającymi i opisującymi wszelkie spotykane we Francji zawody, na wszystkich poziomach kształcenia. Stanowiska takie (odporne na zniszczenie poprzez zastosowanie solidnej, bezprzyciskowej obudowy) są instalowane w szkołach, merostwach, urzędach pracy i budynkach użyteczności publicznej.

ONISEP dysponuje własną bazą danych zgromadzonych techniką komputerową, jak i tradycyjną (mechaniczny system wyszukiwania segregatorów) oraz własnym wydawnictwem z poligrafią. Do Rady Nadzorczej ONISEP wchodzi przedstawiciele 17 ministerstw, przedsiębiorcy, przedstawiciele izb handlowych, zawodowych i rolniczych, przedstawiciele związków zawodowych, rodzice uczniów i studenci. Tak szerokie gremium dobrze służy pełnieniu funkcji informacyjnej przez ONISEP, która ok. 70% potrzebnej informacji otrzymuje od organów państwowych, a ok. 30% musi zdobyć samodzielnie. Instytucja ta musi

¹⁴ J. Męcina (1998): *Staż u pracodawcy jako nowa forma przeciwdziałania bezrobociu absolwentów*. W: Materiały seminarium nt: *Współpraca szkół i zakładów pracy*. Warszawa, 16 grudnia 1998 r., Instytut Badań Edukacyjnych. Maszynopis powielony.

¹⁵ Office National d'Information Sur les Enseignements et les Professions (ONISEP): „France: l'expérience de la diversité”. W: *Etudier en Europe*. ISSN: 0984-6905.

poszukiwać własnych źródeł dochodu – stąd wynikają jej działania będące poza misją społeczną, a służące zrównoważeniu własnego budżetu. ONISEP podpisuje umowy ze związkami zawodowymi, samorządami lokalnymi, instytucjami rządowymi na dostarczenie dodatkowej informacji o regionie, zawodzie itp.

ONISEP posiada 28 delegacji regionalnych i centralny budynek pod Paryżem, 510 etatów w całej Francji, 204 mln. franków rocznego budżetu. Drukuje i rozpowszechnia ok. 7 mln. egzemplarzy różnych broszur rocznie. 90% tych wydawnictw jest rozpowszechnianych bezpłatnie w CIO (Centra Informacyjne Orientacji i Ukierunkowania) – istnieje 12 tys. takich punktów upowszechniania informacji.

Wnioski

W Europie z powodzeniem funkcjonują trzy modele wiązania edukacji zawodowej z rynkiem pracy i gospodarką: (I) model dualny, (II) model rynkowy i (III) model szkolny. Każdy z tych modeli spełnia większość oczekiwań w krajach, w których jest stosowany. W Polsce, w okresie gospodarki sterowanej centralnie, istniał model szkolny. Model ten mógł istnieć tylko dlatego, że państwo stosowało w stosunku do sfery gospodarki system nakazowy polegający na obligatoryjnym przyjmowaniu uczniów na praktyki do państwowych zakładów pracy oraz prowadzeniu przez te zakłady szkół przyzakładowych. Z chwilą urynkwienia gospodarki musiał się polski system szkolny załamać. Państwo stanęło w obliczu reformy systemu edukacji. Rozwiązania proponowane w dokumentach opisujących założenia reformy świadczą o tym, że nie przyjęto w sposób wyraźny żadnego modelowego rozwiązania stosowanego w krajach europejskich.

Brak wyraźnego charakteru zmian w systemie edukacji zawodowej prowadzi do sprzeczności w działaniach reformatorskich. Zakłada się szerokie i partnerskie współdziałanie szkół i zakładów pracy (zachodni model szkolny), ale nie proponuje się konkretnych rozwiązań prawnych mogących partnerstwo usankcjonować (np. system ulg podatkowych dla pracodawców szkolących uczniów). Nie zakłada się także stosowania interwencjonizmu państwowego mogącego wymusić na pracodawcach finansowanie kształcenia ustawicznego, w tym szkolenia bezrobotnych (we Francji przedsiębiorstwa przeznaczają na ten cel 1,5% obowiązkowego odpisu z funduszu płac). Jeżeli projekt reformy ma nosić znamiona systemu szkolnego, to działania reformatorskie powinny koncentrować się na tworzeniu rozbudowanego systemu kształcenia ustawicznego. Tymczasem kształcenie ustawiczne traktowane jest w dokumentach reformy marginalnie.

Autor artykułu uważa, że swoista mieszanka różnych modeli społecznego sterowania kształceniem zawodowym ukazana w dokumentach przedstawiających założenia reformy systemu edukacji nie sprzyja zbudowaniu systemu, lecz jest przyczyną wielu sprzeczności mogących destabilizować funkcjonowanie systemu edukacji. Autor uważa, że reforma polskiego systemu edukacji zawodowej powinna być oparta na modelu szkolnym, gdyż takie mamy tradycje, a główny wysiłek działań reformatorskich powinien iść w kierunku budowy systemu edukacji ustawicznej z elementami interwencjonizmu państwowego.

PODSTAWOWE ASPEKTY PROCESU PRACY A STOPIEŃ SATYSFAKCJI Z PRACY

Rozpatrując zagadnienie zadowolenia z pracy, należy uwzględnić jego socjologiczne i psychologiczne aspekty, ponieważ jak mówi J. Sztumski „zadowolenie z pracy jest kategorią psychosocjologiczną”¹. Na zadowolenie wpływa więc cały szereg czynników zarówno obiektywnych, jak i subiektywnych związanych z osobowością jednostek. Zadowolenie odczuwane przez konkretną osobę wynika z faktu, że jednostka zdołała w procesie pracy zrealizować zamierzone cele, zaspokoić swoje potrzeby, które są zgodne z jej pragnieniami i oczekiwaniami. Do czynników mogących decydować o stopniu osiąganego zadowolenia zaliczyć można: ocenę organizacji i warunków pracy, pewność zatrudnienia, stosowany system wynagradzania, możliwości awansu, a także takie czynniki, które określają stosunek przełożonych do pracowników „Przy czym stopień tej satysfakcji, czy zadowolenia, jest odczuciem względnym”².

Podjętą realizację przedstawionego celu ogólnego, w przeprowadzonych badaniach empirycznych skoncentrowano się na ustaleniu związków zachodzących pomiędzy podstawowymi elementami sytuacji pracowniczej a cechami społeczno-demograficznymi badanych (wiek, płeć, staż pracy, wykształcenie). Problem główny uszczegółowiono poprzez następujące pytanie: *jakie aspekty procesu pracy w dynamicznie zmieniających się warunkach społeczno-ekonomicznych i gospodarczych kraju decydują/warunkują o stopniu osiąganego zadowolenia z pracy, a także, jak postrzegane są przez uczestników organizacji?*

Podstawę rozważań będą stanowiły wyniki badań empirycznych³, które przeprowadzono dwukrotnie, tj. na przełomie kwartałów – IV i I w 1996/1997 r. oraz IV i I w 1997/1998 r. w jednym z banków małego miasta Opolszczyzny (liczebność mieszkańców nie przekraczała 30 tys.). Ponieważ badane populacje nie były zbyt liczne, stąd też podkreślenia wymaga fakt, że badaniami objęto wszystkich pracowników. Zgodnie z założeniami badawczymi w latach tych, według identycznych kryteriów przebadano wszystkich uczestników organizacji, głównie za pomocą kwestionariusza ankiety. Pozwoliło to na zebranie 60 ankiet w dwóch kolejnych fazach badań. Zaznaczyć należy, że liczebność obu populacji była identyczna, gdyż w przedziale czasowym, w którym dokonywano badań,

¹ J. Sztumski, Socjologia pracy w zarysie, Warszawa 1981, s. 196.

² M. Nawojczyk, O różnicach między pracą w firmie prywatnej i państwowej, „Humanizacja Pracy” 1998, nr 3, s. 15.

³ Prezentowany materiał stanowi tylko część badań. Wykorzystano dane opracowane w pracy magisterskiej napisanej pod kierunkiem I. Gniazdowskiej.

załoga banku była stała i nie ulegała żadnym zmianom. Przyjęto, że w sytuacji gwałtownie zmieniających się warunków społeczno-ekonomicznych naszego kraju a tym samym warunków procesu pracy, okres 2 lat dzielący badane populacje pozwoli na uchwycenie pewnych tendencji i różnic w ocenach poziomu zadowolenia/niezadowolenia z pracy. Zgodnie z założeniami badawczymi i według identycznych kryteriów sporządzono tablice wynikowe, na podstawie których dokonana została analiza związku cech przy zastosowaniu technik statystycznych, a więc średnich i wskaźników procentowych. Podczas opracowania tablic wynikowych wyróżniono następujące elementy struktury społeczno-demograficznej: płeć, wiek, wykształcenie i staż pracy. Istotne właściwości badanych populacji to:

- a) dominacja kobiet (93,3%),
- b) przewaga pracowników młodych, tj. w wieku 22–31 lat (50%) i posiadających staż pracy od 4–10 lat (46,7%)⁴,
- c) większość zatrudnionych posiada wykształcenie średnie ogólne (50%)⁵.

Szukając odpowiedzi na pytanie: *jakie przyczyny i czynniki wywierają znaczący wpływ na zadowolenie bądź niezadowolenie jednostki z czynności, które wykonuje?*, ocenie poddano siedemnaście stwierdzeń wymagających zajęcia określonego stanowiska, (por. tabela nr 1). Przy czym dokonując analizy zebranego materiału wyodrębniono głównie ekonomiczno-organizacyjne i społeczno-psychologiczne uwarunkowania procesu pracy. Stwierdzenia te można ująć w trzech zakresach, a więc: organizacji formalnej; dominującego stylu kierowania; układu stosunków międzyludzkich.

Tabela 1. Ocena sytuacji pracowniczych

Lp.	SYTUACJE PRACOWNICZE	POP. I 1996/1997	POP. II 1997/1998	Średnia ogólna
1	Podejmowanie decyzji wobec osób, które Pan/Pani zna.	4,2	4,5	4,4
2	Brak informacji odnośnie oczekiwań innych osób w stosunku od Pana/Pani.	3,5	3,6	3,6
3	Uczucie, że nie jest Pan/Pani w pełni przygotowany/a do wypełniania wszystkich wymagań stawianych w pracy.	3,5	3,5	3,5
4	Uczucie, że może być Pan/Pani nieakceptowany/a przez współpracowników.	3,9	3,5	3,7
5	Uczucie, że nie jest Pan/Pani dość dobry/a, aby wypełniać powierzone obowiązki.	3,3	3,3	3,3
6	Brak informacji niezbędnych do wykonywania przez Pana/Panią powierzonych obowiązków.	3,1	3,4	3,3

⁴ Reprezentowana była także kategoria wiekowa 32–41 lat (33,3 %) i 42–51 lat (16,7 %). Natomiast w kategorii stażu pracy występują nieco inne rozkłady procentowe, tj. do 3 lat (6,7 %), 11–17 lat (20 %), 18–24 (16,7 %) oraz 25 lat i więcej (10%).

⁵ Oprócz wymienionej zmiennej reprezentowane są kategorie: średnie zawodowe (30 %), pomaturalne 2–3-letnie (13,3 %), wyższe (6,7 %).

Lp.	SYTUACJE PRACOWNICZE	POP. I 1996/1997	POP. II 1997/1998	Średnia ogólna
7	Brak informacji odnośnie oceny wykonywania przez Pana/Panią powierzonych zadań.	3,3	3,0	3,2
8	Niejasność przydzielonego zakresu czynności.	2,9	3,2	3,1
9	Troska o pewność pańskiego zatrudnienia.	3,5	2,3	2,9
10	Uczucie, że przełożony obarcza Pana/Panią zbyt dużą odpowiedzialnością.	2,6	3,1	2,9
11	Uczucie niemożności wpływu na decyzje i przedsięwzięcia przełożonego, a odnoszące się do Pana/Pani.	2,8	2,2	2,5
12	Uczucie, że musi Pan/Pani wykonywać polecenia, które są sprzeczne z pańskimi przekonaniem.	2,8	2,1	2,5
13	Uczucie, że Pan/Pani wynagrodzenie w stosunku do innych grup zawodowych nie jest oparte na uczciwych zasadach.	2,7	2,1	2,4
14	Przekonanie, że nie jest Pan/Pani w stanie wypełniać sprzecznych poleceń przełożonych.	2,5	2,3	2,4
15	Przekonanie, że w instytucji, w której Pan/Pani pracuje istnieją bardzo małe szanse awansu zawodowego.	2,6	2,1	2,4
16	Przekonanie, że ilość pracy, którą musi Pan/Pani wykonać może kolidować z jej jakością.	2,7	2,0	2,4
17	Uczucie, że jest Pan/Pani zbyt przeciążony/a obowiązkami zawodowymi, aby móc je wykonać poprawnie podczas regulaminowego czasu pracy.	2,1	2,0	2,1

W omawianym bloku siedemnastu stwierdzeń zastosowano pięciostopniową skalę Likerta, która w sensie opisowym posiadała następujące poziomy ocen: „prawie zawsze” (1), „raczej często” (2), „czasami” (3), „rzadko” (4), „nigdy” (5).

Globalnie zobrazowane dane empiryczne ujawniają, iż respondenci w obu badanych populacjach krytycznie oceniają te aspekty procesu pracy, które dotyczą zarówno pozycji zawodowej pracowników w strukturach przedsiębiorstwa, jak i te, które związane są z organizacją zakładu pracy. Inaczej mówiąc, te uwarunkowania procesu pracy, najmniej satysfakcjonują badanych w trakcie wykonywania ich codziennych obowiązków służbowych, a tym samym świadczą o niskim ich zadowoleniu.

Jak wynika z analizy materiału badawczego (por. tabela nr 1) najwyższe wskaźniki uzyskały stwierdzenia związane z psychospołecznymi uwarunkowaniami sytuacji pracowniczej.

Zgodnie z przeprowadzaną analizą ocen podstawowych sytuacji występujących w pracy okazuje się, że czynnikami, które decydują o niezadowoleniu są głównie uwarunkowania ekonomiczno-organizacyjne, natomiast psychologiczno-społeczne elementy osiągają poziom względnie pozytywny. Z analizy materiału wynika także, że w obu grupach czynniki niezadowolenia, jak i zadowolenia pokrywają się przy występowaniu pewnych różnic w ocenach sytuacji (patrz tabela nr 2 i 3).

Tabela 2. Charakterystyka sytuacji pracowniczych nieakceptowanych (x)

Zmienna Populacja	WIEK		WYKSZTAŁCENIE		STAŻ PRACY		\bar{x}	
	21-31 lat	32-51 lat	śr. ogólne	śr. zawodowe	3-10 lat	11-25 lat		
	Uczucie, że Pana/Pani wynagrodzenie w stosunku do innych grup zawodowych nie jest oparte na uczciwych zasadach.							
Pop. I 96/97 r.	2,5	2,9	2,8	2,5	2,5	2,9	2,7	
Pop. II 97/98 r.	1,8	2,5	1,6	2,5	1,9	2,4	2,1	
	Uczucie niemożności wpływu na decyzje i przedsięwzięcia przełożonego, a odnoszące się do Pana/Pani.							
Pop. I 96/97 r.	2,9	2,9	2,7	2,8	2,7	2,8	2,8	
Pop. II 97/98 r.	2,2	2,0	2,2	2,2	1,8	2,5	2,2	
	Przekonanie, że w instytucji, w której Pan/Pani pracuje istnieją bardzo małe szanse awansu zawodowego.							
Pop. I 96/97 r.	2,2	2,9	2,4	2,9	2,2	3,0	2,6	
Pop. II 97/98 r.	1,4	2,9	2,2	1,9	2,6	1,7	2,1	
	Przekonanie, że nie jest Pan/Pani w stanie wypełniać sprzecznych poleceń przełożonych.							
Pop. I 96/97 r.	1,9	3,1	1,9	3,1	2,1	2,9	2,5	
Pop. II 97/98 r.	2,5	2,1	2,5	2,1	2,5	1,9	2,3	
	Troska o pewność pańskiego zatrudnienia.							
Pop. I 96/97 r.	3,6	3,4	3,5	3,6	3,4	3,6	3,5	
Pop. II 97/98 r.	3,0	1,5	2,2	2,3	1,3	3,3	2,3	

Wśród czynników, które decydują o poziomie niezadowolenia głównie wskazywano na wynagrodzenie za pracę (pop. I – $\bar{x} = 2,7$ przy $\bar{x} = 2,1$ dla pop. II), przy czym pomiędzy oboma grupami występują dość znaczne różnice ocen. O ile w pop. I niezadowolenie badanych osiąga wartość zbliżoną do poziomu „czasami” ($\bar{x} = 2,7$), to w pop. II wartość ta spada w kierunku ujemnym ($\bar{x} = 2,1$), tzn. „raczej często”, co oznacza, że niezadowolenie respondentów z tej sytuacji pracowniczej jest o wiele wyraźniejsze niż dwa lata temu.

Szukając zmiennych różnicujących badanych zbiorowości stwierdzono, że najsilniej o niezadowoleniu decyduje wiek i wykształcenie, przy czym w miarę upływu lat poziom niezadowolenia z gratyfikacji pieniężnych ulega obniżeniu, tzn. deklaracje pracowników starszych są korzystniejsze (por. tabela nr 2). Przypuszcza się, że aspiracje materialne pracowników starszych zostały już w pewnym stopniu zaspokojone. Prawdopodobnie nakłady na tzw. podstawowe potrzeby bytowe, np. mieszkanie i jego wyposażenie, edukacja dzieci itp. zostały już zrealizowane. Natomiast młodszy respondenci być może stoją jeszcze przed tymi zadaniami, tzn. nie zaspokojili nie tylko bieżących potrzeb, ale nawet niejednokrotnie trudno im zaspokoić te podstawowe. Ponadto, należy przyjąć, że pracownicy starsi nie będą zmieniać miejsca swojego zatrudnienia nie tylko ze względu na warunki subiektywne (przywiązanie do firmy), ale także obiektywne (mniejsza atrakcyjność na rynku pracy), stąd też mniejsze ich niezadowolenie z aktualnej sytuacji społeczno-zawodowej.

Innym czynnikiem decydującym o ogólnym niezadowoleniu jest również *niemożność wpływu na decyzje i przedsięwzięcia przełożonego* – średnia ogólna wynosi $\bar{x}_o = 2,5$ (pomiędzy oboma grupami występują wyraźne różnice – patrz tabela nr 1). Największe niezadowolenie z niemożności wpływu na decyzje przełożonego wyrażają pracownicy młodzi zarówno pod względem wieku, jak i stażu pracy, przy czym w populacji II rozczarowanie respondentów wzrasta (por. tabela nr 2). Można przypuszczać, że badani uświadamiają sobie, że przełożeni nie zawsze uwzględniają ich podmiotowość i indywidualność w procesie pracy, tzn. często są traktowani „jako instrumenty do osiągnięcia wydajności wymagające ciągłej presji”⁶.

W tej sferze oczekiwań pracowniczych szczególna rola przypada w udziale kadrze kierowniczej, która z racji pełnionych funkcji winna w centrum uwagi widzieć człowieka i zespół pracowniczy. Jeżeli pracownik nie jest dobrze usposobiony do swojego przełożonego, a tym samym pośrednio do swojego zakładu pracy, to nie znajduje pozytywnego nastawienia do własnych działań. Niemożność wpływu na decyzje przełożonego odnoszące się do osoby podwładnego świadczy o stosowaniu autokratycznego stylu kierowania, co w sposób naturalny ogranicza poczucie własnej wartości, obniża wewnętrzną motywację do pracy, hamuje rozwój indywidualny, a tym samym prowadzi, co jest oczywiste, do niezadowolenia.

Wśród innych, negatywnych elementów sytuacji pracy plasują się także przekonania zatrudnionych o *bardzo małych szansach awansu zawodowego* ($\bar{x}_o = 2,4$), jak i *wykonywania sprzecznych poleceń przełożonych* ($\bar{x}_o = 2,4$), przy czym w pop. I nadzieje badanych na awans były jeszcze nieco większe niż w pop. II (pop. I $\bar{x} = 2,6$ przy $\bar{x} = 2,1$ dla pop. II). Jak wynika z analizy wyróżnionych zmiennych, w pierwszej sytuacji pracowniczej na swoje niezadowolenie wskazują przede wszystkim osoby w wieku od 21 do 31 lat oraz o stażu pracy od 11–25 lat. Natomiast na drugą sytuację – pracownicy w wieku od 32–51 lat, z wykształceniem średnim zawodowym, (por. tabela nr 2).

Nie ulega wątpliwości, że każdy zatrudniony spodziewa się, że wykonywana praca przyniesie mu nie tylko korzyści materialne ale także uznanie, awans czy sukces.

Pozycję zawodową pracownika określają struktury formalne przedsiębiorstwa, a ustalone wymagania kwalifikacyjne powinny stwarzać perspektywę rozwoju i kreacji osobowości każdego zatrudnionego. Tymczasem, jak wynika z badań empirycznych, zarówno pracownicy przygotowani zawodowo, jak i nie posiadający określonego zawodu, deklarują swoje niezadowolenie z polityki awansu, co świadczy albo o braku możliwości efektywnego doskonalenia zawodowego, albo też informuje o różnych zaburzeniach w tym zakresie. Powszechnie wiadomo, że awans poziomy i pionowy ściśle wiąże się z wykształceniem, kształceniem i doksztalcaniem zawodowym, z rozwojem kwalifikacji, umiejętności, zalet indywidualnych (kompetencji). „Najważniejszym zadaniem każdego kierownika powinna być dbałość o rozwój, o dojrzałość i samorealizację współpracownika. Starania takie winny mieć pierwszeństwo przed wszelkimi rozważaniami o gospodarności i wydajności.

Działanie wyłącznie z punktu widzenia potrzeb zakładu i zasad naukowej organizacji pracy nie może stanowić jedyne miernika. Kierowanie to nie tylko dzielenie zadań, które przez „podwładnych” mają być wykonane według najlepszej wiedzy i sumienia i następ-

⁶ W. Jacher, Styl kierowania a efektywność pracy, „Humanizacja pracy” 1997 nr 5.

nie „w górę przekazane”. Zainteresowanie pracownika w żadnym razie nie skupia się wyłącznie na produkcji dóbr i świadczeniu usług, lecz również na stosunkach międzyludzkich i klimacie socjalnym, który go otacza”⁷.

Analiza wypowiedzi i dokumentacji ujawnia, iż większość niezadowolonych, tzn. młodych pracowników o krótkim stażu pracy, nie posiada profesjonalnego przygotowania zawodowego. Z tym więc należy łączyć w dużej mierze zarówno ich stopień niezadowolenia, jak i brak wiary w szybki awans zawodowy.

Z analizy materiału wynika także, iż kierownicy nie zawsze właściwie spełniają swoją rolę. Wskazanie przez 77% pracowników na sprzeczne polecenia przełożonych informuje nie tylko o zakłóceniach i dezorganizacji wykonywanych zadań, ale także o zakłóceniach w prawidłowym przepływie informacji od „góry” do „dołu”. Niekorzystne oceny badanych w tym zakresie, wskazują być może na pewne elementy, tkwiące w postawach i zachowaniach przełożonych. Kierowanie zasobami ludzkimi „jest czymś więcej niż „technicznym” uporaniem się z robotą”⁸. Nie ulega wątpliwości, że w przyszłości musi ono sprostać nowym wymaganiom.

Ogólnie można więc stwierdzić, że zakłócenia systemu organizacyjnego, wynagrodzenie, rola przełożonego, małe szanse awansu wpływają na wyrażane przez zatrudnionych negatywne oceny funkcjonowania organizacji jako całości.

Przechodząc z kolei do omówienia sytuacji pracowniczych, które uzyskały oceny pozytywne, a więc odpowiadające poziomom skali: (5) „nigdy”, (4) „rzadko”, (3) „czasami” znalazły się stwierdzenia: *podejmowanie decyzji w stosunku do osób, które się zna* ($\bar{x} = 4,4$), *uczucie akceptacji przez współpracowników* ($\bar{x} = 3,7$), *uczucie, że nie jest się w pełni przygotowanym do wszystkich wymagań stawianych w pracy* ($\bar{x} = 3,5$) oraz *uczucie, że nie jest się dość dobrym, aby wypełniać powierzone obowiązki* ($\bar{x} = 3,3$).

Tabela 3. Charakterystyka sytuacji pracowniczych akceptowanych (x)

Zmienna populacja	WIEK		WYKSZTAŁCENIE		STAŻ PRACY		\bar{x}
	21–31 lat	32–51 lat	śr. ogólne	śr. zawodowe	3–10 lat	11–25 lat	
	Podejmowanie decyzji wobec osób, które Pan/Pani zna.						
Pop. I 96/97 r.	4,5	3,9	4,6	3,7	4,4	3,9	4,2
Pop. II 97/98 r.	4,5	4,5	4,5	4,4	4,9	4,0	4,5
	Uczucie, że może być Pan/Pani nieakceptowany/a przez współpracowników.						
Pop. I 96/97 r.	3,9	3,8	3,7	3,9	3,9	3,9	3,9
Pop. II 97/98 r.	4,0	3,0	3,6	3,4	3,7	3,3	3,5
	Uczucie, że nie jest Pan/Pani w pełni przygotowany/a do wypełniania wszystkich wymagań stawianych w pracy.						
Pop. I 96/97 r.	3,7	3,3	3,6	3,4	3,5	3,6	3,5
Pop. II 97/98 r.	3,0	4,0	2,8	4,1	2,8	4,2	3,5

⁷ Z publikacji zagranicznych „Praca i kierowanie ludźmi w zmienionych warunkach społecznych” – oprac. H. Dąbrowski, „Humanizacja pracy” 1997 nr 6, s. 60.

⁸ Tamże, s. 60.

Uzyskane wskaźniki oznaczają, że te elementy procesu pracy w zasadzie zostały ocenione przez respondentów jako dobre bez względu na ich ogólny stopień zadowolenia z pracy w tej firmie, (patrz tabela nr 1).

Podjęcie decyzji wobec innych osób uzyskuje najwyższą średnią (pop. I $\bar{x} = 4,2$; pop. II $\bar{x} = 4,5$). Porównując wartości uzyskane w kategoriach wieku, wykształcenia i stażu pracy stwierdzono, że w pop. I najrzadziej podejmują decyzje pracownicy w wieku od 21 do 31 lat ($\bar{x} = 4,5$), posiadający niewielki staż pracy, bo od 3 do 10 lat ($\bar{x} = 4,4$) oraz o wykształceniu średnim ogólnym ($\bar{x} = 4,6$); w rozkładach tych wskaźników w pop. II nie występują istotne różnice (por. tab. nr 3).

W miejscu tym należy zwrócić uwagę na fakt, że wśród wszystkich badanych przeważali pracownicy (podwładni). Jest oczywiste więc, że proporcja ta znalazła odbicie w uzyskanych odpowiedziach, bowiem w strukturach formalnych organizacji tylko decydenci (kierownicy) są uprawnieni do podejmowania decyzji w stosunku do innych osób.

Bardzo ważne pod względem społeczno-psychologicznym wydaje się stwierdzenie *troska o pewność zatrudnienia* ($\bar{x} = 2,9$), które wśród rozpatrywanych czynników procesu pracy uzyskuje w pop. I wartość zbliżoną do poziomu „rzadko” ($\bar{x} = 3,5$), w pop. II zaś osiąga poziom „raczej często” ($\bar{x} = 2,3$), co oznacza, że niepokój badanych o tę sytuację pracowniczą jest o wiele większy niż dwa lata temu. Wyraźny spadek ocen dla tego elementu procesu pracy między pop. I a pop. II, tj. z roku 1996/1997 a 1997/1998, wystąpił u pracowników w wieku od 32–51 lat (pop. I $\bar{x} = 3,4$ przy $\bar{x} = 1,3$ dla pop. II), ze stażem pracy od 3–10 lat (pop. I $\bar{x} = 3,4$ przy $\bar{x} = 1,5$ dla pop. II), por. tabela nr 3. Taki układ ocen znajduje swoje uzasadnienie. Wszak w dobie transformacji ustrojowej, której konsekwencją jest bezrobocie, młodzi pracownicy posiadający niewielki staż pracy czują się bardziej zagrożeni niż pracownicy starsi o większym stażu pracy i doświadczeniu zawodowym.

Podsumowując ogół omówionych sytuacji (elementów) procesu pracy można powiedzieć, że w zestawie 17 stwierdzeń trzy pierwsze lokaty zajmują te stwierdzenia, których występowanie, zdaniem pracowników, jest „rzadkie” lub sporadyczne, czyli bardziej pozytywne, tj. *podjęcie decyzji wobec innych osób*, *brak informacji odnośnie oczekiwań innych osób* oraz *uczucie, że nie jest się w pełni przygotowanym do wypełniania wszystkich wymagań stawianych w pracy*.

W odniesieniu do dwóch stwierdzeń, tj. *uczucia, że jest Pan/Pani w pełni przygotowany/a do wypełniania wszystkich wymagań stawianych w pracy* oraz *uczucia, że nie jest Pan/Pani dość dobry/a, aby wypełniać powierzone obowiązki* obie populacje wykazywały zgodność ocen. Natomiast pozostałe dziesięć uległo obniżeniu.

Generalnie można więc stwierdzić, że zadowolenie badanych kształtuje się na poziomie niskim lub średnim. Zdecydowanie większe niezadowolenie z podstawowych elementów sytuacji pracowniczej deklaruje populacja II, a więc z 1997/1998 r.

Z materiału badawczego wynika, że czynnikami, które decydują o niezadowoleniu są głównie aspekty ekonomiczno-organizacyjne, a zwłaszcza te, które dotyczą wynagradzania, awansu zawodowego i pewności zatrudnienia.

Natomiast wśród czynników psychologiczno-społecznych dotyczących zadowolenia wskazywano przede wszystkim na stosunki międzyludzkie. Przekonanie o akceptacji swojej osoby

w zespole pracowniczym zdecydowanie wpływa na poziom osiągniętej satysfakcji z pracy w ogóle, jest przejawem więzi społecznych występujących wśród zespołów pracowniczych.

Reasumując, brak zadowolenia z sytuacji pracy badani najczęściej odnoszą do uwarunkowań ekonomiczno-organizacyjnych, rzadziej zaś do uwarunkowań społeczno-psychologicznych.

Omówiony w opracowaniu materiał badawczy naświetla jedynie niektóre, wybrane sytuacje pracy, które wpływają na zadowolenie bądź niezadowolenie uczestników organizacji z wykonywanej działalności.

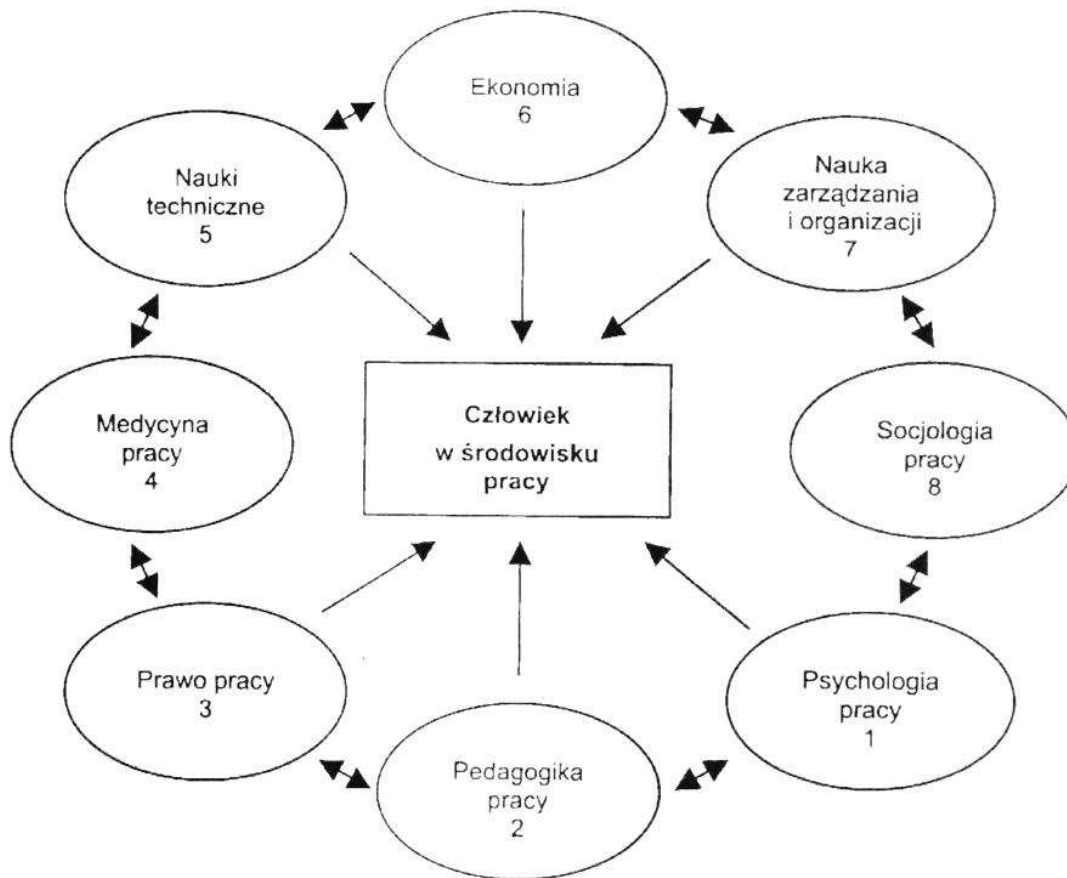
Teresa Sagan

Instytut Technologii Eksploatacji

PRZEŻYJMY NASZĄ PRACĘ – 50 LAT DZIAŁALNOŚCI CENTRALNEGO INSTYTUTU OCHRONY PRACY

W ostatnich latach daje się zauważyć zainteresowanie naukami technicznymi, społecznymi i biologicznymi związanymi z ochroną człowieka w środowisku pracy. Wynika to z coraz powszechniejszego społecznego przekonania o szczególnej wartości zdrowia i życia. Zgodnie z Konstytucją to „Praca znajduje się pod ochroną Rzeczypospolitej Polskiej. Państwo sprawuje nadzór nad warunkami pracy”. (Art. 24), „Każdy ma prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków pracy (Art. 66) oraz „Każdy ma prawo do ochrony zdrowia”(Art. 68). Natomiast zgodnie z Art. 207 §2 Kodeksu Pracy „Pracodawca jest obowiązany chronić zdrowie i życie pracowników przez zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków pracy przy odpowiednim wykorzystaniu osiągnięć nauki i techniki”.

Głównymi elementami działań państwa na rzecz ochrony pracy jest ustawodawstwo ochronne, organizacja instytucji sprawujących nadzór nad warunkami pracy (np. Państwowa Inspekcja Pracy), działalność profilaktyczna (bezpieczeństwo i higiena pracy), finansowanie badań dotyczących zagrożeń ze strony środowiska pracy. Innym ważnym podmiotem ochrony pracy są związki zawodowe (społeczna inspekcja pracy). Jednak najlepsze przepisy prawa z zakresu ochrony pracy, najdoskonalsze normy nie zapewnią człowiekowi zadowolenia z pracy i motywacji do pracy przy zachowaniu jednoczesnej skuteczności jego działania. Można wyróżnić osiem dyscyplin naukowych, które zajmują się człowiekiem w środowisku pracy (rys. 1).



Rys. 1. Dyscypliny naukowe obejmujące problemy człowieka w środowisku pracy [2]

Przedmiotem badań **psychologii pracy** jest badanie kształtu procesów psychicznych człowieka, wśród warunków, zadań i innych ludzi realizujących swoje cele.

Pedagogika pracy natomiast obejmuje całość problematyki pedagogicznej, wynikającej z zetknięcia się człowieka z pracą i obejmuje wpływ pracy na człowieka oraz kształcenie i wychowywanie ludzi przygotowujących się do pracy i już zatrudnionych.

Wpływem współzależności między pracą i zawodem z jednej strony a człowiekiem, jego zdrowiem i chorobami z drugiej strony zajmuje się **medycyna pracy**. Bada fizyczne i psychiczne reakcje człowieka na pracę i jego otoczenie związane z pracą. Znaczenie dorobku poszczególnych dyscyplin naukowych jest różne, zmienia się w czasie, ale zmiany i odkrycia w jednej z nich mają wpływ na pozostałe.

Nauka powinna pomóc w rozwiązaniu problemu, zdefiniowanego, na konferencji prasowej z okazji 50. CIOP jako: „Przeżyjmy naszą pracę”. Jest to głęboko humanistyczne przesłanie. W pracy spędzamy 1/3 naszego dorosłego życia, a teraz coraz częściej czas ten wydłuża się. Jakże należałoby podjąć działania, aby czas pracy dawał satysfakcję i zadowolenie dla większości z nas? Każdy człowiek żyje i działa w różnych sytuacjach, a praca wymaga od niego aktywności i działania adekwatnego do wymagań środowiska pracy. To właśnie CIOP zajmuje się bezpieczeństwem pracy i ergonomią zarówno w ujęciu ekonomicznym, jak i humanitarnym.

Misją Centralnego Instytutu Ochrony Pracy (CIOP), który został powołany na podstawie ustawy z dnia 4 kwietnia 1950 r. jest:

- działalność naukowo-badawcza prowadząca do nowych rozwiązań technicznych i organizacyjnych użytecznych w kształtowaniu warunków pracy zgodnych z zasadami bezpieczeństwa pracy i ergonomii,
- ustalanie podstaw naukowych do właściwego ukierunkowywania polityki społeczno-ekonomicznej państwa w tym zakresie.

Główne zadania CIOP to:

- prowadzenie badań naukowych w zakresie kształtowania warunków pracy zgodnych z wymaganiami bezpieczeństwa pracy i ergonomii, przyjętymi w państwach Wspólnot Europejskich,
- ustalanie najwyższych stężeń (NDS) i natężeń (NDN) czynników szkodliwych dla zdrowia w środowisku pracy,
- opracowywanie i opiniowanie polskich norm z zakresu bezpieczeństwa pracy i ergonomii z uwzględnieniem wymagań norm międzynarodowych,
- wykonywanie ekspertyz oraz udzielanie konsultacji zakładom pracy w celu rozpoznania oraz eliminacji lub ograniczenia występujących tam zagrożeń zawodowych,
- prowadzenie działalności promocyjno-informacyjnej w zakresie bezpieczeństwa pracy i ergonomii z wykorzystaniem własnych oraz międzynarodowych baz danych,
- prowadzenie działalności wydawniczej.

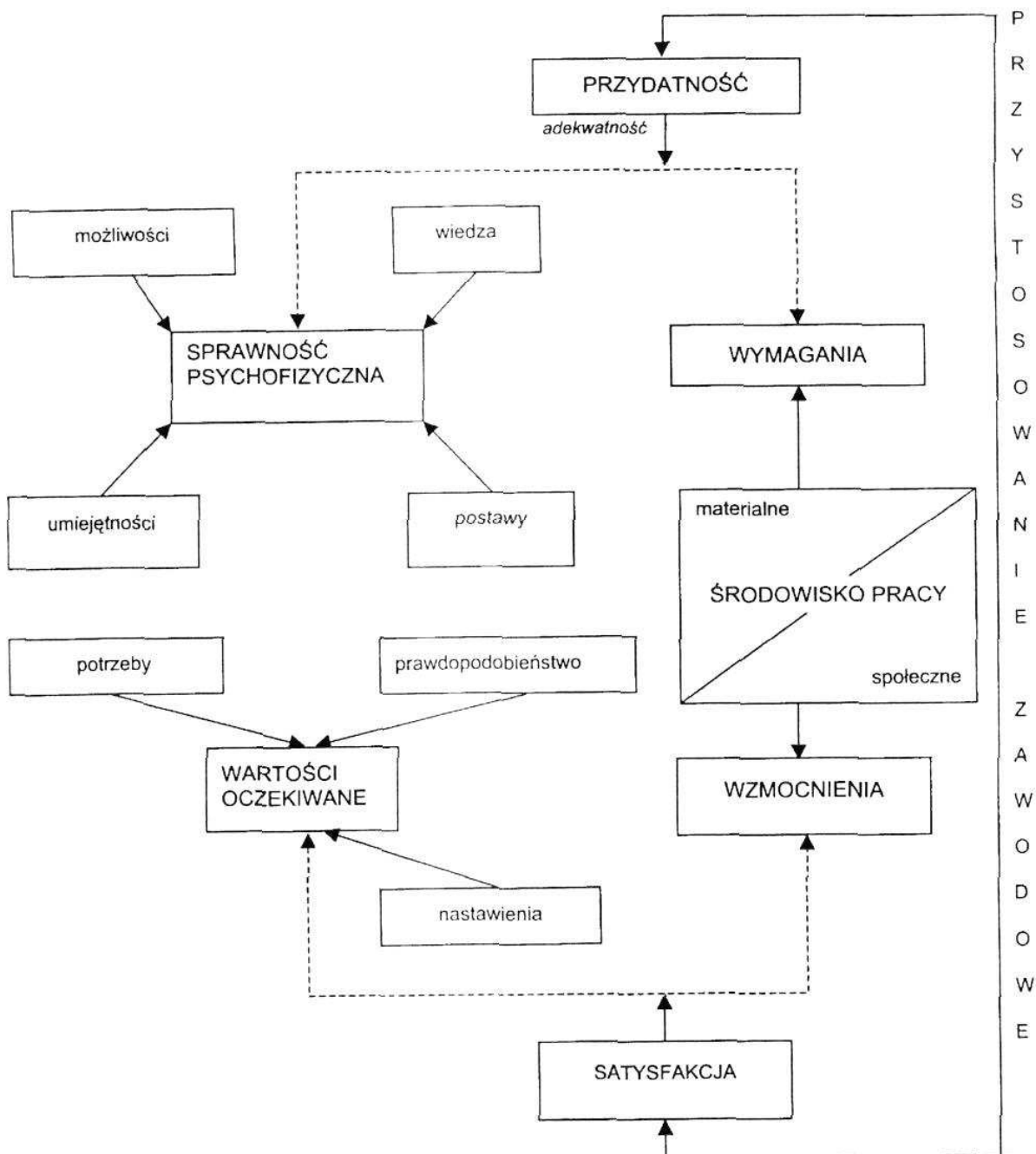
W CIOP jest zatrudnionych 30 osób z tytułem naukowym profesora lub ze stopniem naukowym doktora habilitowanego oraz 27 osób ze stopniem naukowym doktora. Posiada prawo doktoryzowania w zakresie ochrony środowiska.

Wydawnictwa CIOP wydają periodyki: *Journal of Occupational Safety and Ergonomics* (kwartalnik naukowy w języku angielskim wydawany od 1995 r.), *Bezpieczeństwo Pracy – Nauka i Praktyka* (miesięcznik ukazujący się od 1971 r.), *Podstawy i Metody Oceny Środowiska Pracy* (wydawnictwo ciągłe Międzyresortowej Komisji ds. NDS i NDN) oraz monografie, katalogi, materiały szkoleniowe i konferencyjne.

W strukturze CIOP znajduje się 6 zakładów: Zakład Zagrożeń Akustycznych i Elektromagnetycznych, Zakład Zagrożeń Chemicznych i Pyłowych, Zakład Ergonomii, Zakład Ochrony Osobistych, Zakład Techniki Bezpieczeństwa oraz Zakład Zarządzania Bezpieczeństwem i Higieną Pracy.

Problem funkcjonowania człowieka w środowisku pracy definiuje **model przystosowania zawodowego** (Rys. 2). Podstawową zasadą tego modelu jest stosunek zgodności między pracownikiem a jego środowiskiem pracy. Na przystosowanie zawodowe człowieka składa się jego przydatność i satysfakcja. Podstawowe elementy modelu przystosowania zawodowego to:

- sprawność zawodowa (system możliwości pozwalający na wykonywanie pracy zgodnie z jej wymaganiami i warunkami środowiska),
- wartości oczekiwane (system oczekiwań pracownika wobec zakładu pracy),
- środowisko pracy (wszystkie składniki warunków pracy, które można podzielić na: środowisko materialne, czyli warunki pracy, zadania, otoczenie, procedury działań, akty prawne oraz środowisko społeczne, czyli inni ludzie).



Rys. 2. Model przystosowania człowieka do środowiska pracy [2]

Satysfakcja z pracy jest to odpowiedniość między wartościami oczekiwanymi przez pracownika a wzmocnieniami (karami i nagrodami) uzyskiwanymi przez niego w pracy. Satysfakcji z pracy zawodowej oraz wyższego poziomu motywacji do wykonywanej pracy należy również szukać poza materialnymi czynnikami, takimi jak: prestiż firmy, dobre warunki pracy, niski poziom stresu, pewność zatrudnienia, bezpieczeństwo, możliwość kreowania własnego rozwoju, urozmaicona praca, dobre kontakty interpersonalne itp. Nie bez znaczenia na satysfakcję z pracy ma również czas pracy.

Przydatność zawodowa jest to odpowiedniość między sprawnością zawodową pracownika a wymaganiami stawianymi przez środowisko pracy.

Praca ludzka, która jest źródłem oczekiwanych pożądaných skutków, niesie ze sobą czasem negatywne skutki. Poważnymi problemami jest zarówno przeciążenie pracą prowadzące do stresu i wypalenia zawodowego, jak również brak dostępu do zatrudnienia.

We współczesnej psychologii stres jest ujmowany jako zakłócenie lub zapowiedź zakłócenia równowagi pomiędzy zasobami lub możliwościami jednostki z jednej strony a wymaganiami otoczenia z drugiej strony. Sytuacja stresowa pobudza do aktywności człowieka ukierunkowanej na poprawę jego relacji, to jest na przywrócenie równowagi pomiędzy wymaganiami a możliwościami oraz na poprawę stanu emocjonalnego. Ten sposób aktywności określany jest jako „radzenie sobie ze stresem”. Jeśli jednak podejmowane sposoby okażą się zawodne, to przedłużający się stres powoduje proces wypalenia zawodowego, który prowadzi do chronicznego wyczerpania fizycznego, poczucia wykorzystania przez innych, samoobwiniania się, poczucia braku głębszego sensu działania.

Nowa cywilizacja, postępujące szybko zmiany technologiczne, bezrobocie również wpływają na zachowanie społeczne ludzi i nie powinny oznaczać kresu przyjaźni, miłości, poczucia obowiązku i bezpieczeństwa oraz troski o drugiego człowieka. W bogatych krajach daje się zaobserwować objawy załamania psychicznego. Według szacunków Komisji do Spraw Zdrowia Psychicznego w Waszyngtonie co najmniej jedna czwarta wszystkich obywateli USA cierpi na rozstrój nerwowy. Ponadto następuje wzrost wskaźnika samobójstw wśród młodocianych oraz przejawów wandalizmu i przestępczości.

Przedstawione problemy, mimo zaangażowania wielu środowisk naukowych są w dalszym ciągu nie rozwiązane. Specjaliści zajmujący się profesjonalnie metodami i technikami zapobiegania stresowi wymieniają kilkanaście technik, jednak nie gwarantujących pożądanego efektu. Również sami ludzie, poprzez „magiczną” terapię starają się odnaleźć swoją zagubioną tożsamość opartą głównie na psychoanalizie, religiach Wschodu oraz na teoriach odrodzenia religijnego.

Psychologia pracy oraz inne dyscypliny naukowe zajmujące się człowiekiem w środowisku pracy powinny nieść ludziom pomoc w przystosowywaniu się do rynku pracy poprzez kształtowanie świadomości zawodowej i optymalnego wyboru zawodu oraz poprzez wskazanie sposobów na radzenie sobie ze stresem zawodowym i rozwiązywaniem problemów bezrobocia.

Społeczeństwo nie jest przygotowane do aktywnego i efektywnego poszukiwania pracy oraz do zmieniających się warunków. Jak wynika z analizy rynku pracy znacznie częściej poszukiwane są osoby posiadające duży wachlarz umiejętności obejmujący kilka zawodów, aniżeli osoby posiadające wąską specjalizację. Szczególnie widać to przy zatrudnianiu osób w małych zakładach pracy. Znaczącą rolę w przystosowaniu człowieka do pracy odgrywa system edukacji zawodowej oraz doradztwo zawodowe. Do zadań szkoły zawodowej należy przygotowanie aktywnego mobilnego i skutecznie działającego pracownika gospodarki rynkowej. We wprowadzonej reformie szkolnictwa zostało to uwidocznienie poprzez odwrócenie hierarchii celów kształcenia – nie wiedza, ale uczeń a właściwie jego postawa staje się najważniejsza, a potem w kolejności nabywanie umiejętności i wiadomości. Inną formą doboru zawodowego jest system poradnictwa zawodowego i edukacyjnego. Poradnictwo zawodowe prowadzą: jednostki oświatowe (poradnie psychologiczne, szkoły) oraz Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej przy pomocy Krajowego Urzędu Pracy.

Z powodu burzliwych przemian gospodarczych wymogi ochrony pracy zgodne ze źródłami powszechnie obowiązującego prawa nie zawsze mogą być spełniane, a nieprzygotowany człowiek nie radzi sobie ze stresem wynikającym zarówno z nadmiaru pracy, jak i jej braku. Inicjatywa Centralnego Instytutu Ochrony Pracy, aby pomóc człowiekowi „przeżyć pracę” wydaje się w pełni uzasadniona.

Literatura

1. Encyklopedia pedagogiczna. Fundacja Innowacja, Warszawa 1996.
2. Karney J.E: Człowiek i praca. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. Międzynarodowa Szkoła Menadżerów. Warszawa 1998.
3. Ministerstwo Edukacji Narodowej o szkolnictwie zawodowym. Biblioteka reformy. Warszawa, luty 1999.
4. Psychologia. Podręcznik akademicki. Tom 3. Jednostka w społeczeństwie i elementy psychologii stosowanej pod redakcją naukową J. Strelau. Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.
5. Toffler A: Trzecia fala. Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1997.

Eleonora Sapia-Drewniak
Uniwersytet Opolski

POLSKIE SZKOLNICTWO PRZYWIĘZIENNE WOBEC DOŚWIADCZEŃ WYBRANYCH KRAJÓW EUROPEJSKICH

Pozbawienie człowieka wolności jest najbardziej ostrą reakcją wobec jednostki nie spełniającej jego wymagań¹. Kara pozbawienia wolności jest najczęściej realizowana w warunkach specjalnej izolacji, co wielokrotnie może prowadzić do zmian osobowościowych. Na osadzonych oddziałują czynniki frustracyjne, traumatyzujące, często są oni nieodpowiednio traktowani przez personel zakładu karnego, czego konsekwencją są różnego typu zaburzenia zachowania.

¹ Tekst został wygłoszony na konferencji naukowej Letnia Szkoła Młodych Andragogów we wrześniu 1999 r.

W warunkach izolacji penitencjarnej typowymi zaburzonymi zachowaniami są:

- A – zachowania instrumentalno-wymuszające (manipulacyjne), których celem jest:
 - wymuszenie zmiany decyzji przez odmowę przyjmowania posiłków,
 - wprowadzanie ciał obcych do przewodu pokarmowego,
 - wymuszanie na administracji zmiany decyzji dotyczącej przykładowo kary dyscyplinarnej przez próbę samouszkodzenia,
 - zmiana pozycji osadzonego w grupie nieformalnej przez fizyczny atak na funkcjonariusza służby więziennej, próba dokonania ucieczki.
- B – zachowania protestacyjne mające charakter roszczeniowy występujące w sytuacji zagrożenia fizycznego lub psychicznego, gdy osadzony jest w stanie silnej frustracji lub deprywacji, którym towarzyszy silne podniecenie emocjonalne.
- C – zachowanie będące następstwem reakcji przygnębienia, depresji, załamania, powstające na podłożu silnego napięcia emocjonalnego².

Te trudne sytuacje wpływają na konieczność radzenia sobie z nimi, przewycięzania ich poprzez stosowanie tzw. mechanizmów obronnych, czyli działań zmierzających do rozładowania napięcia emocjonalnego, zmniejszenia lęku, rozwiązania konfliktu bez zmiany obiektywnej rzeczywistości, w jakiej skazany się znajduje³.

Dla pozytywnego funkcjonowania w środowisku zakładu karnego osoby osadzonej ważne jest ograniczenie deprywacji, np. przez uczestnictwo w edukacji. Wypełnienie czasu wolnego zajęciami szkolnymi wpływa na zmniejszenie odczuwania dolegliwości kary pozbawienia wolności, tzn. iż szkoła pełni wobec uczniów funkcję terapeutyczną, ważną dla zdrowia psychicznego skazanych⁴.

Powszechne dążenie do integracji Europy powoduje, iż koncepcje systemu edukacji, w tym i edukacji dorosłych, powinny stwarzać realną szansę równoległego kształcenia i wychowania zarówno człowieka, obywatela, jak i pracownika. Państwo polskie ratyfikowało wiele układów międzynarodowych, w których zwracano uwagę na sprawy edukacji wszystkich obywateli niezależnie od ich aktualnej sytuacji politycznej i społecznej. Należy do nich m.in. Międzynarodowy Pakt Praw Obywatelskich i Politycznych z 16.12.1966 r. W art. 10 czytamy, iż: *każda osoba pozbawiona wolności będzie traktowana w sposób humanitarny i z poszanowaniem przyrodzonej godności ludzkiej*. Jednym ze środków humanitarnego traktowania człowieka jest umożliwienie mu edukacji na poziomie zgodnym z jego przygotowaniem oraz oczekiwaniami.

W nowym polskim Kodeksie Karnym Wykonawczym obowiązującym od 1.09.1998 r. w art. 130 napisano:

§ 1. W zakładach karnych prowadzi się nauczanie obowiązkowe w zakresie szkoły podstawowej, a także nauczanie w zakresie ponadpodstawowym i na kursach zawodowych.

² Benedyczak S., Jędrzejak K., Nowak B., Szczepaniak P., Urbańska I., Wprowadzenie do metodyki pracy penitencjarnej. Kalisz 1994, s. 200.

³ Lewicki A., Psychologia kliniczna. Warszawa 1974, s. 465.

⁴ Sapia-Drewniak E., Współczesne tendencje oświatowe a ich realizacja w warunkach izolacji. Przegląd Więziennictwa Polskiego 1994, nr 8.

§ 2. Zakład karny ma obowiązek prowadzenia nauczania stosownie do możliwości i uzdolnień młodocianych skazanych.

§ 3. Pierwszeństwo w uzyskaniu możliwości objęcia nauczaniem w zakładzie karnym mają skazani, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej lub nie mają wyuczonego zawodu albo po odbyciu kary nie będą go mogli wykonywać.

Jeżeli skazany zachowuje się poprawnie podczas odbywania kary i nie zagraża porządkowi publicznemu, to za zgodą dyrektora zakładu karnego może uczyć się w szkołach wolnościowych może też brać udział w konsultacjach oraz zdawać egzaminy poza murami więzienia⁵.

W polskich zakładach karnych istnieją możliwości edukacji na wszystkich poziomach. Obecnie funkcjonują 24 zespoły szkół w 30 jednostkach penitencjarnych. W skład zespołu szkół wchodzi:

- szkoła podstawowa – najczęściej klasa ósma,
- zasadnicza szkoła zawodowa (o różnych specjalnościach),
- średnie studium zawodowe,
- technikum zawodowe,
- liceum ogólnokształcące.

W roku 1998 na ponad 60 tys. skazanych różnymi formami nauczania objętych było 7 tys. osób. W szkołach uczyło się 4300, a pozostali, tj. około 2700 osadzonych brało udział w różnorodnych kursach zawodowych. Co najmniej 80% spośród uczących się edukację podjęło z własnej inicjatywy.

W nowym Kodeksie Karnym Wykonawczym słuchaczem szkoły może stać się skazany, który wyraził zgodę na odbywanie kary pozbawienia wolności w systemie programowanego oddziaływania⁶.

Naukę w roku szkolnym 1997/1998 we wszystkich szkołach przywieziennych zakończyło 1500 absolwentów. Spośród nich 76 pomyślnie zdało egzaminy dojrzałości⁷. W polskich zakładach karnych klasy uczniów, w porównaniu do szkół wolnościowych, są bardzo nieliczne. Uczestniczy w nich kilkanaście, czasami ponad 20 osób. Stwarza to szansę na indywidualizację procesu nauczania. W szkołach przywieziennych najczęściej zatrudnia się 2 lub 3 nauczycieli na pełnym etacie, a pozostałych na kontrakcie, by mogli zrealizować program nauczania (najczęściej kilka godzin w ciągu tygodnia). Większość zatrudnionego grona pedagogicznego legitymuje się bardzo długim stażem w zawodzie, co nie zawsze jest pozytywne dla organizacji procesu nauczania. Długoletnia praca w tak specyficznej placówce powoduje często przyzwyczajenie do stereotypów pewnych zachowań, sposobów i metod organizowania pracy dydaktycznej, a niechęć do innowacji. Czasami nauczyciele nie potrafią stosować nowoczesnych metod, bowiem wolą te, które się sprawdziły⁸ przynosząc pozytywne efekty dydaktyczne.

⁵ Kodeks Karny Wykonawczy. Warszawa 1997, s. 305.

⁶ Raport o stanie więziennictwa. Warszawa CZSW Czerwiec 1998.

⁷ Raport o stanie więziennictwa. Warszawa CZSW Czerwiec 1998.

⁸ Sapia-Drewniak E., Specyfika pracy nauczycieli szkół przywieziennych. Edukacja Dorosłych 1996, nr 4.

Dzisiejszy skazany ma wiele możliwości spędzenia czasu w celi, np. oglądając telewizję satelitarną, filmy na kasetach wideo. Dlatego też szkoła winna wypracować sposoby zainteresowania skazanych dalszym zdobywaniem wiadomości i kwalifikacji. Najistotniejszym jest jednak, jak się wydaje, dostosowanie profilu nauczania do aktualnych wymogów rynku pracy. W placówkach przywieziennych nie proponuje się zdobywania wykształcenia w zawodach aktualnie przydatnych na rynku pracy, lecz takich, których ukończenie z góry skazuje absolwenta na brak możliwości znalezienia pracy po odzyskaniu wolności, np. rolnik, mechanik obróbki skrawaniem, kaletnik, frezer itp.

Jest to w pewnym zakresie uzależnione od sytuacji materialnej zakładów karnych oraz konieczności zapewnienia możliwości zdobywania konkretnych umiejętności praktycznych, np. w warsztatach szkolnych, w pracowniach, w przedsiębiorstwach przywieziennych, jak i od wyposażenia samych placówek. Kształcący się w nich uczniowie realizują taki sam program nauczania, jak w placówkach wolnościowych, a na świadectwach ukończenia szkoły (każdego szczebla) na terenie zakładu karnego nie odnotowuje się tego faktu, by w ten sposób „z góry” nie ograniczać im możliwości bądź to znalezienia pracy, bądź też podjęcia dalszej edukacji.

Jeżeli władze więzienne wyrażą zgodę, osadzony może kontynuować naukę na uczelniach wyższych. Są to jednak sytuacje wyjątkowe i w skali kraju nieliczne. Działalność dydaktyczna szkół przywieziennych wszystkich szczebli w Polsce ma 50-letnią tradycję, lecz, tak jak i wolnościowy system edukacyjny, nie zawsze jest dostosowana do aktualnych potrzeb społeczno-gospodarczych.

W państwach europejskich wzrasta ranga edukacji przywieziennej. Jest to spowodowane znacznym wzrostem przestępczości oraz koniecznością prewencji. Uważa się, iż edukacja nie musi oznaczać systemu klasowo-lekcyjnego, lecz ma to być edukacja społeczna. Realizowane programy przygotowania zawodowego mają prowadzić nie tylko do uzyskania konkretnych kwalifikacji zawodowych, ale przede wszystkim powinny pomóc osadzonym dostosować się do codziennego, normalnego funkcjonowania w społeczeństwie, jak również przygotować ich do zmiany poprzedniego stylu i sposobu życia, uznawanych wartości i celów.

Jak zatem zorganizowane jest nauczanie osób pozbawionych wolności?

W Finlandii przyjmuje się jako zasadę, iż kara powinna być wykonywana w taki sposób, by pociągała za sobą tylko utratę wolności. Podkreśla się, iż negatywne skutki spowodowane utratą wolności powinny być w stopniu, w jakim to jest możliwe łagodzone. Liczba osób osadzonych ciągle ulega zmniejszeniu. Odbywający karę są zobowiązani do pracy, co wynika z założenia, iż praca jest normalnym atrybutem ludzkiego życia. Ale może on wybierać pomiędzy pracą i nauką, co jest jednakowo opłacane. Osoby osiągające lepsze wyniki w nauce i będące w wyższych klasach otrzymują wyższą kwotę kieszonkowego, podobnie jak i lepiej pracujący w produkcji⁹.

⁹ Górski J., System penitencjarny w Finlandii. Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny 1991, nr 18.

Nauczanie odbywa się w szkołach i na kursach, głównie o charakterze zawodowym, lecz zezwala się na uczęszczanie do szkół różnych szczebli na wolności i na kursy poza terenem zakładu karnego. Proces dydaktyczny jest organizowany przez nauczycieli z zewnątrz, bowiem nie przewiduje się w więzieniach dla nich etatów. W 1992 r. około 20% ogółu osadzonych, tj. 1937 osób uczyło się w więzieniu lub poza nim. Z tej liczby 418 osób brało udział w edukacji podstawowej, która jest obowiązkowa. Część z nich (60%) uczyła się pod okiem nauczyciela, a pozostali samodzielnie. Systematyczna edukacja podstawowa i średnia jest organizowana w 7 zakładach karnych przez lokalne szkoły dla dorosłych (spoza więzienia). Fińskie Ministerstwo Edukacji wydaje zezwolenie na prowadzenie szkoły, do której uczęszczają osadzeni młodociani i dorośli¹⁰.

Edukacja podstawowa musi trwać minimum 1 rok. Absolwenci muszą się wykazać wiedzą i umiejętnościami zgodnymi z programem nauczania, mimo tego, że często wymagania stawiane im są zminimalizowane. W szkołach średnich niższych i wyższych nauczanie jest prowadzone przez lokalne instytuty dla dorosłych, w których skazani mogą uzyskać kwalifikacje zawodowe potwierdzone świadectwem.

Organizowane są też kursy z zakresu umiejętności obywatelskich oraz takie, które są bezpośrednio związane z możliwością normalnego funkcjonowania w społeczeństwie, np. zwalczanie alkoholizmu, narkomanii. W 7 placówkach w 1992 r. przeprowadzono 16 kursów trwających od 2 do 17 tygodni, a wzięło w nich udział 127 osób. Liczba podejmujących naukę w różnych zakładach karnych jest zróżnicowana. Jeśli jest to tylko kilka osób, wtedy organizowana jest dla nich nauka indywidualna. Przeciętnie w klasie jest od 4 do 12 uczniów. Pracujący z nimi nauczyciele stosują podręczniki i metody pracy dydaktycznej odpowiednie dla osób dorosłych. Szeroko stosowana jest indywidualizacja nauczania, zgodnie z możliwościami i potrzebami uczących się.

Prowadzona jest też alfabetyzacja – jeden nauczyciel zajmuje się 5 osobami. Są przygotowane i realizowane specyficzne programy nauczania dla osadzonych osób narodowości cygańskiej.

Tak jak i szkoły wolnościowe, placówki przywięzienne są finansowane przez państwo i samorządy, a od 1993 r. w kosztach muszą też partycypować same zakłady karne¹¹.

Na podobnych zasadach funkcjonuje **norweski system** penitencjarny w zakresie szkolenia więźniów. Proces resocjalizacji, reedukacji jest tam określany mianem terapii. Nie jest ona obowiązkiem więźnia, lecz jego prawem. Znaczy to, iż nie można uzasadniać względami resocjalizacyjnymi wymiaru surowszej kary lub ograniczania praw więźnia, lecz trzeba mu umożliwić korzystanie ze świadczeń przygotowywanych przez administrację w ramach programu terapii. Do podstawowych instrumentów terapii należą: szkolenie więźniów, praca i zajęcia sportowe oraz kulturalno-oświatowe¹².

¹⁰ Kirsti Kuivajarvi, Basic education in Finnish prisons.//Basic Education in Prisons, Baltimore 1995, s. 84.

¹¹ Tamże.

¹² Płatek M., Norweski system penitencjarny. Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny 1989, nr 14–15.

Spośród 40 zakładów karnych szkolenie jest prowadzone w 26, a uczestniczy w nim około 500 osób. Najwięcej uczniów, bo 250 osób, jest w 9-klasowej obowiązkowej szkole podstawowej, 20% jest studentami wyższych uczelni, a pozostali uczą się w szkołach średnich. Obok prowadzonego nauczania ogólnego można zdobywać kwalifikacje zawodowe na różnorodnych kursach. Zapotrzebowanie skazanych na określone uprawnienia zawodowe powoduje, że taki odpowiedni kurs jest dla nich organizowany.

Część uczących się naukę pobiera poza zakładem karnym, a część uczy się w jego obrębie. Do nich przychodzą nauczyciele ze szkół wolnościowych. Doświadczenia norweskie wskazują, iż znacznie efektywniejsze jest uczenie się więźniów w szkołach wolnościowych. Ułatwia ono kontakt ze środowiskiem ludzi wolnych, a z drugiej strony pozwala ludziom na wolności odrzucać fałszywe mity na temat odmienności więźniów. Prowadzone w więzieniach klasy liczą od 4 do 6 osób, co sprzyja indywidualnej pracy nauczyciela z uczniem i rozwiązywaniu trudności przyswajania obowiązującego programu nauczania¹³.

W **niemieckich** zakładach karnych edukacja jest najważniejszym czynnikiem resocjalizacji osób skazanych. Jej bezpośrednimi organizatorami są organizacje społeczne, publiczne, kościelne. Niejednokrotnie też szkoły dla dorosłych nadzorują i organizują nauczanie. Jest to problem ważny, bowiem około 48% uwięzionych nie posiada świadectwa ukończenia szkoły. Edukacja pozwala im na zdobywanie kwalifikacji zawodowych i zdawanie różnego typu egzaminów, co w przyszłości daje szansę znalezienia pracy oraz pozwala radzić sobie z różnymi trudnymi i konfliktowymi sytuacjami. Organizatorzy tego nauczania mają poważne problemy ze zdobyciem kadry pedagogicznej, bowiem upowszechnił się fałszywy stereotyp o pracy ze skazanymi. Z drugiej strony natomiast wymagania stawiane nauczycielom są bardzo wysokie, a z tym nie korespondują warunki finansowe. A przecież nauczyciel w takich placówkach musi być jednocześnie pracownikiem socjalnym, psychologiem i słuchającym partnerem. Również warunki organizowania pracy dydaktycznej są mało zachęcające. Brak jest sprzętu audiowizualnego, wystrój klas jest bardzo surowy, co jest niekorzystne pod względem psychologicznym zarówno dla nauczycieli, jak i dla uczniów¹⁴.

Niemiecka ustawa o wykonywaniu kary pozbawienia wolności wskazuje że:

§ 37:

- 1) praca, terapia pracą, nauka oraz doksztalcanie mają na celu w szczególności wyposażenie więźniów w umiejętności pozwalające na zarobkowanie po zwolnieniu, utrwalenie tych umiejętności bądź ich pogłębienie
- 2) więźniom posiadającym stosowne predyspozycje należy stworzyć warunki do kształcenia zawodowego, kontynuowania nauki zawodu lub przekwalifikowania bądź uczestnictwa w innych formach szkoleniowych lub formach pozwalających na doksztalcanie.

¹³ Płatek M., Norweski system penitencjarny. Przegląd Penitencjarny i Kryminologiczny 1989, nr 14–15.

¹⁴ Drucke M., Prinz M., The German-learning needs of non Germans in prisons in North-Westphalia. Basic Education in Prisons, Baltimore 1995, s. 124.

§ 38

- 1) dla więźniów posiadających stosowne predyspozycje, którzy nie ukończyli szkoły podstawowej, należy prowadzić nauczanie o kierunkach zawodowych szkoły podstawowej lub nauczanie odpowiadające nauczaniu w szkołach specjalnych. W procesie nauczania zawodowego lub nauczania zmieniającego kwalifikacje należy stosować odpowiednie szkolenie prowadzące do opanowania zawodu. Ma to również zastosowanie do zajęć będących kontynuowaniem szkolenia, jeżeli wymaga tego rodzaj zastosowanej metody.
- 2) nauczanie powinno być prowadzone w czasie przewidzianym na pracę.

§ 40

Świadectwo nauczania nie powinno wskazywać na fakt uwięzienia osoby uczestniczącej w szkoleniu¹⁵.

Te przedstawione w bardzo skrótowej formie możliwości edukacji w Polsce i w innych krajach europejskich wskazują, iż są one bardzo do siebie podobne. Na tle skandynawskiej i niemieckiej szkoły przywięziennej polskie doświadczenia wypadają korzystnie. Polskie szkolnictwo przywięzienne nastawione jest na organizowanie szkół w obrębie zakładów karnych, posiadających własne zespoły nauczycielskie i wyposażonych, chociaż skromnie, w odpowiednie pomoce dydaktyczne. I chociaż klasy – jak się wydawało – są mało liczne, to w porównaniu z doświadczeniami przedstawionych krajów są przeludnione. Już teraz kaszty utrzymania tych placówek są bardzo wysokie przy kilkunastu uczniach w klasie, więc zmniejszenie ich do kilku osób jest niemożliwe do realizacji. W scharakteryzowanych wyżej systemach zezwala się osadzonym na uczestniczenie w szkołach wolnościowych dla dorosłych. Daje to im możliwość wyboru odpowiedniego do ich potrzeb, zgodnego z predyspozycjami i zainteresowaniami profilu szkoły. Jest też znacznie tańsze. W naszym kraju z takich możliwości korzystają nieliczne osoby, głównie odbywające karę pozbawienia wolności w zakładach półotwartych i otwartych. Zarówno nauczyciele, jak i administracja zakładów karnych nie akceptują propozycji uczęszczania skazanych do szkół wolnościowych. Polski wymiar sprawiedliwości jest stosunkowo surowy i prawie wszyscy skazani karą pozbawienia wolności odbywają w zakładach zamkniętych. W krajach europejskich natomiast większość więzień ma charakter otwarty lub półotwarty. Wydaje się, że w perspektywie przyszłej, zintegrowanej Europy, polska polityka kształcenia zawodowego powinna podlegać pewnym modyfikacjom. Przede wszystkim szkoły powinny przygotowywać do życia i pracy w demokratyczno-pluralistycznym ustroju społecznym, przekazując umiejętności zawodowe odpowiadające potrzebom systemu zatrudnienia, jak również uświadamiać potrzebę zawodowego i ogólnego kształcenia ustawicznego.

¹⁵ Rzepliński A. (red.), Zachodnie ustawy penitencjarne. Kalisz 1994, s. 162–163.

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

*Małgorzata Łukaszewska
Śląskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
Stowarzyszenia Oświatowców Polskich*

Edukacja ekologiczna a zarządzanie środowiskiem

Czystsza produkcja jest nową strategią zarządzania środowiskiem naturalnym. Ministrowie Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa oraz Przemysłu i Handlu podpisali 30 sierpnia 1993 r. List Intencyjny w sprawie współdziałania w zakresie Czystszej Produkcji (CP).

Zgodnie z „Agendą 21” (dokumentem końcowym Światowego Szczytu Ekologicznego – Rio de Janeiro 1992 r.), aby osiągnąć konkretne, wymierne efekty ekologiczne, należy m.in.:

- wprowadzić idee CP do programów nauczania w szkołach średnich i na uczelniach,
- poszerzyć zakres edukacji ekologicznej społeczeństwa poprzez organizację regionalnych szkół CP.

Celem publikacji jest zachęcenie nauczycieli do poznania idei i założeń CP oraz zaproponowanie sposobu realizacji tego zagadnienia metodami aktywizującymi w szkołach. Ich upowszechnienie niewątpliwie przyczyni się do zmiany świadomości, przekonań i wyeliminowania złych nawyków społeczeństwa, a w tym młodzieży.

Czystsza produkcja jako nowa strategia zarządzania środowiskiem

Skażenie środowiska osiągnęło stan wręcz katastrofalny. Możemy to zaobserwować nie tylko w Polsce, ale także w innych częściach świata. Konieczne stało się więc podjęcie w skali globalnej działań na rzecz ochrony środowiska. Początek dała tzw. Konferencja Sztokholmska w 1972 r. oraz jej Deklaracja i powołanie w strukturze ONZ Agencji Programu Ochrony Środowiska.

Po 20 latach zwołano Światowy Szczyt Ekologiczny w Brazylii. Przebieg i dokumenty RIO '92 potwierdziły zagrożenie środowiska oraz potrzebę stworzenia „Światowego Programu Naprawczego”. Światowy Program Naprawczy, nazwany Agenda '21, jest zbiorem zadań i zaleceń adresowanych do narodów, rządów, lokalnych społeczności, przemysłów i zakładów produkcyjnych. Agenda '21 jest jednak przede wszystkim skierowana do każdego z nas, bowiem zawarto w niej pilną potrzebę zmiany „Postaw Ludzkich” na takie, które zapewniają, że nie będziemy żyć kosztem przyszłych pokoleń. Ten nowy model rozwoju świata nazwano „Rozwojem Zrównoważonym”.

Idea ekorozwoju polega na takim gospodarowaniu zasobami przyrody, aby nie dopuścić do ich degradacji i wyczerpania.

Główne cele zrównoważonego rozwoju:

- utrzymanie środowiska w takim stanie, by nie zagrażało zdrowiu ludzi,
- zachowanie równowagi ekologicznej w podstawowych ekosystemach,
- przygotowanie niezbędnych warunków odnowy biologicznej sił człowieka,
- dalszy rozwój gospodarczy w zgodzie z prawami przyrody.

Zgodnie z filozofią zrównoważonego rozwoju CP oznacza ciągle stosowanie kompleksowej, prewencyjnej strategii ochrony środowiska ograniczającej ryzyko, jakie niesie produkcja i jej wytwory ludziom i ich otoczeniu.

Światowy Szczyt Ekologiczny nadał pierwszeństwo wszelkim działaniom o charakterze prewencyjnym w zarządzaniu środowiskiem naturalnym. Dlatego ruch CP ma oddzielne ramy organizacyjne w Agencji Ochrony Środowiska ONZ, zmierza on do rozpowszechnienia idei CP w świecie, wsparcia krajów i ich przemysłu w programowaniu nowego podejścia do zarządzania produkcją i środowiskiem, ułatwienia transferu technologii zgodnych z ideą zawartą w Agendzie '21.

Narastanie negatywnych skutków działalności przemysłowej wyprzedza możliwości ich usuwania, które zawsze kosztuje, ale zapobieganie ich powstawaniu jest bardzo opłacalne.

Czystszą produkcję uzyskuje się poprzez stosowanie know-how (działania porządkowe), usprawnienie technologii, zmianę postaw ludzkich.

Taka docelowa strategia zarządzania środowiskiem naturalnym czyni zbędnym kosztowne usuwanie skutków działalności produkcyjnej, a tym samym czyni produkcję bardziej efektywną.

Czystsza produkcja:

- wymusza przyjęcie idei, która jest przeciwstawieniem idei usuwania skutków oddziaływania produkcji na środowisko naturalne,

- pozwala na usuwanie skutków, które w naszym podejściu do ochrony środowiska są złem koniecznym, ostatnim ogniwem działania, gdyby wszystkie inne sposoby lub możliwości wcześniej zostały wyczerpane,
- ma miejsce wówczas, gdy zrzuty zanieczyszczeń do środowiska docelowo utrzymane są poniżej norm i w konsekwencji prowadzą do produkcji bezodpadowej,
- zapewnia możliwość zarządzania i sterowania produkcją, w sposób, który zapobiega marnotrawstwu pracy ludzkiej, materiałów i energii lub je przynajmniej ogranicza.

30.08.1993 r. w Warszawie Ministrowie Przemysłu i Handlu oraz Ochrony Środowiska, Zasobów Naturalnych i Leśnictwa podpisali List Intencyjny w sprawie współdziałania w zakresie CP, który między innymi zaleca przedsiębiorstwom podpisanie Deklaracji CP i stosowanie tej strategii w praktyce, mając na uwadze konieczność głębokiej restrukturyzacji. Celem takiej deklaracji jest rozwój gospodarki z poszanowaniem zasobów środowiska naturalnego. Wychodząc z założeń zrównoważonego rozwoju proponuje się wprowadzenie do programów produkcji i rozwoju przedsiębiorstw zasad prewencyjnego zarządzania środowiskiem naturalnym. W zakresie ochrony środowiska celem omawianych zasad jest ciągła redukcja ilości odpadów stałych, ciekłych i gazowych wytwarzanych w procesie produkcyjnym z równoczesnym osiągnięciem korzyści ekonomicznych.

Tak więc w Polsce przyjęto formalne uporządkowanie i rozpowszechnienie idei CP przez przystąpienie przedsiębiorstw do ruchu CP i podpisanie deklaracji CP. Wsparciem i przygotowaniem do podpisania takiego aktu dobrej woli jest program techniczny obejmujący szkolenie

ekspertów projektowania CP w przemyśle. Podstawowym i najważniejszym elementem programu jest szkoła projektowania CP. W Polsce powstał między innymi polsko-norweski program realizowany przez NOT. Strukturą organizacyjną jest Szkoła CP, która ma za zadanie praktyczne przygotowanie polskich inżynierów do programowania, projektowania i prowadzenia CP w zakładach przemysłowych. Program ten zakłada:

- promocję idei czystszej produkcji,
- wdrażanie efektów Programu CP w przedsiębiorstwach i gminach,
- szkolenie i doskonalenie kadr,
- edukację ekologiczną społeczeństwa.

Wiele przedsiębiorstw przystąpiło do krajowego ruchu na rzecz CP. W całym okresie swego istnienia program czystszej produkcji przyniósł wiele wymiernych korzyści ekologicznych i ekonomicznych. Najśłabszym ogniwem programu jest edukacja ekologiczna społeczeństwa.

Właściwa i skuteczna ochrona środowiska naturalnego uzależniona jest od poziomu wiedzy społeczeństwa i od preferowanych stylów życia. Zarówno wiedza, jak i styl życia podlegają ciągłym zmianom, przede wszystkim dzięki edukacji. Edukacja ekologiczna społeczeństwa nie jest tylko wewnętrzną sprawą polską, ale ma istotne implikacje międzynarodowe. W ciągu ostatnich lat odbyło się na ten temat wiele konferencji, wypracowane i przyjęte tam dokumenty zainspirowały Stowarzyszenie Oświatowców Polskich i Stowarzyszenie „Polski Ruch Czystszej Produkcji” do opracowania programu kursu doskonalenia dla nauczycieli szkół podstawowych, gimnazjów, liceów (profilowanych, technicznych), techników, zasadniczych szkół zawodowych w zakresie edukacji ekologicznej i zarządzania środowiskiem, zgodnie z założeniami reformy oświaty. Kurs nosi nazwę „I SZKOŁA

NOWOCZESNYCH METOD OCHRONY ŚRODOWISKA dla nauczycieli. CZYSTSZA PRODUKCJA, SYSTEMY ZARZĄDZANIA ŚRODOWISKIEM”. Patronat naukowy objął prof. dr hab. inż. Zygfryd Nowak.

Celem kursu jest przygotowanie nauczycieli do pracy w zreformowanej szkole. Po ukończeniu kursu nauczyciel powinien umieć m.in.:

- prowadzić edukację ekologiczną w szkole zgodnie z założeniami CP,
- kształtować odpowiedzialność indywidualną,
- zapoznać uczniów z nowoczesnymi strategiami ochrony środowiska,
- wprowadzić ideę i założenia CP do realizowanego programu nauczania,
- propagować minimalizację odpadów komunalnych,
- propagować ideę trwałego i zrównoważonego rozwoju,
- przedstawić złożoność problemów związanych z gospodarką odpadami,
- przedstawić aktualne problemy w zakresie ochrony wód, powietrza, gleby itp.
- propagować wiedzę dotyczącą nowoczesnej ochrony i zarządzania środowiskiem,
- współpracować (stosownie do potrzeb) z odpowiednimi służbami ochrony środowiska,
- przeprowadzać lekcje metodami aktywizującymi.

Absolwenci kursu będą rozumieć potrzebę:

- stałego rozwoju zawodowego,
- ochrony środowiska w powiązaniu ze zrównoważonym rozwojem przemysłu,
- zarządzania środowiskiem z zastosowaniem nowoczesnych metod,
- świadomego projektowania programów nauczania,
- umiejętnego komunikowania się,
- aktualizacji wiedzy przedmiotowej.

Szkoła CP realizowana będzie w wymiarze 120 godzin, w tym wykłady, ćwiczenia, praca samodzielna kierowana (scenariusz lekcji), konsultacje indywidualne, wizyta w wybranym zakładzie realizującym strategię CP, seminarium podsumowujące.

Warunkiem ukończenia szkoły przez nauczycieli jest czynne uczestnictwo we wszystkich zajęciach oraz wykonanie pracy końcowej w postaci scenariusza lekcji propagującej czystsza produkcję i zawierającej praktyczny przykład jej zastosowania, przeprowadzenie lekcji w klasie (zajęcia hospitowane). Każda edycja kursu przewidziana jest dla 30 nauczycieli. Treści kształcenia uzgodniono z Polskim Centrum Czystszej Produkcji w Katowicach – instytucją posiadającą 10-letnie doświadczenie we wdrażaniu światowego programu CP-UNEP w Polsce. Absolwenci otrzymują zaświadczenie o ukończonej formie doskonalenia oraz „Certyfikat Nauczyciela Nowoczesnych Metod Ochrony Środowiska”.

Osoby zainteresowane udziałem w zajęciach „szkoły nowoczesnych metod ochrony środowiska dla nauczycieli. Czysta produkcja, systemy zarządzania środowiskiem” proszone są o kontakt ze Śląskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Dąbrowie Górniczej, ul. Chopina 34, tel./fax (0 32) 764-51-02.

Literatura

1. Materiały szkoleniowe XV Szkoły CP.
2. „Sejmik Samorządowy” nr39, Katowice z dnia 26.12.93 r. (nr 39).
3. „Agenda '21” – wybór zaleceń zawartych w dokumencie końcowym konferencji Środowisko i Rozwój” (UNCED) Rio de Janeiro 3–14 czerwca 1992 r.
4. Skalmowski – „Poradnik gospodarowania odpadami”.

Ewa Maciąg

Katedra Filozofii i Socjologii, Zakład Socjologii, Akademia Rolnicza SGGW, Warszawa

Jolanta Maciąg

Instytut Filozofii i Socjologii, Polska Akademia Nauk, Warszawa

Ruskin College – charakterystyka placówki kształcenia dorosłych w Oxfordzie

Prezentacja placówki

Ruskin College – instytucja edukacji dorosłych w Oxfordzie jest uczelnią o charakterze rezydencjalnym. Funkcjonuje ona na bazie dwóch kompatybilnych placówek. Jedna – Ruskin College zlokalizowana jest w samym centrum Oxfordu i stanowi instytucjonalną podstawę tego typu uczelni. Druga – Ruskin Hall mieści się w dzielnicy Headington odległej od centrum Oxfordu o ok. 5 km. Obydwie części stanowią jednak integralną całość funkcjonując na tych samych zasadach i pod wspólnym kierownictwem.

Aby stać się słuchaczem Ruskin College, nie trzeba charakteryzować się żadnymi określonymi kwalifikacjami. Jedyne obwarunkowaniami jest wiek (dolna granica wieku – 20 lat, brak górnego limitu wieku) oraz zdolność finansowa (którą często można uzyskać ze źródeł gminy, z której słuchacz się wywodzi, jak też w postaci różnych grantów, kredytów etc. oferowanych i proponowanych przez Ruskin College. Ważnym czynnikiem jest jednak przede wszystkim zainteresowanie samego zainteresowanego kształceniem się. Wiąże się to bezpośrednio z propagowaną przez Ruskin College cechą dobrovolności uczestnictwa w kształceniu dorosłych członków społeczeństwa.

Podłoże historyczne rozwoju placówki

Ruskin College (początkowo zresztą określane mianem Ruskin Hall – stąd w późniejszym czasie nazwa drugiej części college'u) założony był 22 lutego 1899 roku z początkową siedzibą w wydzierżawionych budynkach innego college'u na ulicy St. Giles. Fundatorami Ruskin College byli dwaj młodzi Amerykanie – Charles Austin Beard i Walter Watkins Vrooman, którzy niezależnie spotkali się w Oxfordzie, a ich znajomość zaledwie w przeciągu kilku miesięcy zaowocowała powołaniem do życia oryginalnej zarówno wówczas, jak i dziś instytucji edukacji dorosłych¹. To właśnie oryginalność charakteru tej placówki zdecydowała o jej popularności i egzystencji nawet w okresach wysoce niesprzyjających. Ruskin College w momencie swojego powstania był czymś więcej niż tylko kolejną instytucją zajmującą się oświatą dorosłych. Ruskin College stanowił odpowiedź na potrzeby ogromnej części angielskiego społeczeństwa, odpowiedź na potrzeby edukacyjne grup społecznych mających do edukacji bardzo ograniczony dostęp. Większość stanowili robotnicy zatrudnieni w przemyśle, wywodzący się jednak często z obszarów wiejskich, gdzie ze względu na charakter gospodarki państwa, w rolnictwie nie mogli znaleźć zatrudnienia. Kolejnym nowatorskim elementem działalności Ruskin College było udostępnienie możliwości kształcenia również kobietom, co wydaje się być ściśle powiązane z narastającymi już wówczas w Anglii ruchami o charakterze feministycznym. W odróżnieniu od klasycznej edukacji systemu Oxford University Ruskin College położył nacisk na nauki społeczne, na teoretyczne przygotowanie

sluchaczy do rozumienia procesów społecznych zachodzących we współczesnym świecie oraz do praktycznej umiejętności wykorzystania tej wiedzy. Ideowym założeniem omawianej placówki było przygotowanie słuchaczy do pełnienia ról lokalnych liderów w swoich środowiskach po ukończeniu kursów. Praktyka wskazywała jednak na szersze zainteresowanie tą placówką, często również wśród obcokrajowców. Tak jest i współcześnie.

Pierwszy nabór słuchaczy w 1899 roku na różnego typu kursach liczył sobie ok. 80 słuchaczy. Współcześnie liczba ta jest kilkukrotnie wyższa. Pierwszym, w historii Ruskin College, pryncypałem był James Dennis Hird, który sprawował swój urząd do 1909 roku. Następne kilkanaście lat działalności tej uczelni to lata trudności finansowych, ale zarazem krystalizacja małego wówczas popularnego charakteru tej placówki. Charakteru ukierunkowanego na respektowanie praw grup społecznych w angielskim systemie klasowym małym uprzywilejowanym. Ani w trakcie działań wojennych I, ani II wojny światowej college nie przerwał swoich działań oświatowych. Pomimo że od początku II wojny światowej aż do 1945 roku budynek college'u oddany był do dyspozycji szpitala położniczego, kursy odbywały się w większości na drodze korespondencyjnej lub krótkoterminowe – organizowane były w środowiskach lokalnych. Zainteresowanie w tamtym czasie działalnością oświatową omawianej placówki było ogromne. Najlepszym przykładem takiego stanu rzeczy był fakt, że w latach 1944–1945 na różnego typu kursach prowadzonych pod nadzorem Ruskin College zarejestrowanych było ponad siedem tysięcy osób².

Lata 60. to pełna krystalizacja współczesnej infrastruktury Ruskin College

¹ Harold Pollins, *The history of Ruskin College*, Oxford 1984, Ruskin College Library, occasional publication, nr 3, s. 11.

² Harold Pollins, op. cit., s. 43.

z podziałem na siedzibę główną zlokalizowaną na Walton Street i Ruskin Hall w Headington.

Charakterystyka słuchaczy

Ze względu na różnorodność ofert programowych Ruskin College trudno mówić o jakiejś jednej konkretnej kategorii słuchaczy zainteresowanych ofertą edukacyjną tego college'u. Obok podstawowego warunku ukończenia 20 roku życia, zgodnie ze swoją polityką wyrównywania szans społecznych, Ruskin College nie stosuje żadnych innych ograniczeń. W związku z tym, że słuchacze wywodzą się nie tylko z różnych regionów Wielkiej Brytanii (często również z różnych krajów Europy czy wreszcie z różnych kontynentów), ale także z różnych klas społecznych to także i motywy, którymi się kierowali przy decyzji podjęcia wysiłku dalszego kształcenia się są różne. Największy procent słuchaczy rekrutuje się z angielskiej klasy robotniczej (*working class*). Są to zarówno mieszkańcy wielkich aglomeracji (Londyn, Menczester, Birmingham, Lancaster etc.), jak osoby wywodzące się z obszarów wiejskich (Oxfordshire, Yorkshire etc.), gdzie jednak ze względu na wielkoobszarową strukturę angielskiego rolnictwa, nie utrzymują się z działalności w tym sektorze gospodarki narodowej. Wśród słuchaczy Ruskin College są również reprezentanci angielskiej klasy średniej (*middle class*). Pobyt w takiej placówce, obok innych korzyści daje im możliwość uzyskania dodatkowych punktów przy częstych, w tej kategorii, staraniach o możliwość kształcenia się w uczelniach o charakterze wyższym i aspiracjach uzyskania przynajmniej podstawowego, w angielskim systemie akademickim, stopnia naukowego – stopnia bachelora (*B. Sc.*).

Według przeprowadzonych przeze mnie obserwacji i wywiadów sondażowych najczęściej pojawiającymi się odpowiedziami na pytanie o motywy kształcenia było wskazanie dwóch z trzech proponowanych opcji:

- motyw ekonomiczny (np. konieczność podwyższania i zdobywania nowych kwalifikacji),
- motyw osobisty (np. chęć zmiany dotychczasowego stylu życia, poznania nowych aspektów życia),
- motyw społeczny (np. wykorzystanie nadarzających się okoliczności, presja ze strony rodziny, pracodawcy etc).

Najczęściej wskazywanymi motywami były aspekty: osobisty i społeczny. Aspekt ekonomiczny, chociaż obecny, plasował się w swojej popularności daleko w tyle.

Ruskin College zatrudnia ok. 30 wykładowców i rocznie rekrutuje ok. 180 studentów.

Słuchaczami mogą być zarówno osoby o ustabilizowanej sytuacji życiowej, jak i ci, którzy nie posiadają stałego miejsca zamieszkania ani stałych dochodów. College dostosowany jest również do potrzeb osób niesprawnych, chorych (w tym nosicieli wirusa HIV i osób chorych na AIDS). Specjalne rozporządzenia i funkcjonująca w college'u instytucja psychologa chronią prawa tych wszystkich grup, jak również słuchaczy o nietypowych orientacjach seksualnych czy wywodzących się z odmiennych kręgów kulturowych. Jest to szczególnie ważne, gdyż przy równym traktowaniu wszystkich słuchaczy nie pogłębiają się kompleksy indywidualnych osób wywodzących się z środowisk społecznie mało uprzywilejowanych. Istnieje wręcz szansa połączenia rozwoju osobowego jednostki z jej rozwojem społecznym i naukowym. Nie zdobywanie określonych kwalifikacji jest najbardziej istotną cechą

działalności opisywanej placówki, ale proces wyrównywania szans społecznych. Jest to szczególnie istotne dla ludzi wywodzących się z małych, zamkniętych społeczności lokalnych, którym sytuacja życiowa nie pozwoliła na kontynuację kształcenia po przekroczeniu obowiązkowego wieku szkolnego.

Ciekawą kwestię stanowiły odpowiedzi na pytanie o reakcję najbliższych ludzi w życiu respondenta (rodzina, przyjaciele) co do podjęcia przez respondenta decyzji o powrocie do edukacji. Wśród trzech zaproponowanych opcji najczęściej wskazywanymi była akceptacja oraz bierna akceptacja. Nierzadko jednak respondenci wskazywali na brak akceptacji i zrozumienia przez najbliższe otoczenie podjętej przez nich decyzji.

Kwestie motywów kształcenia wiążą się pośrednio z osiągnięciami studentów, tym bardziej że w Ruskin college nie trudności czy ich brak w kwestiach merytorycznych ale zaangażowanie i wysiłek słuchaczy świadczą o powodzeniu ich edukacyjnej inicjatywy.

System edukacyjny – cele i zasady funkcjonowania placówki

Ruskin College (nazwa ta funkcjonuje dla określenia całości instytucji – Ruskin College i Ruskin Hall, a nie tylko jej jednej części) jest jedną z rezydencjalnych instytucji edukacji dorosłych funkcjonujących w systemie dalszego kształcenia (*further education*). Taka przynależność określa już zarówno podstawowe ramy działalności tej placówki jak i pewne cele edukacyjne. W systemie dalszego kształcenia funkcjonuje natomiast Ruskin College jako placówka o charakterze ogólnokształcącym (*non vocational*), której ukończenie nie daje żadnych kwalifikacji i zawodowych.

System edukacyjny bazujący na starannym doborze wysoko kwalifikowanej kadry odpowiednio przygotowanej do współpracy z dorosłymi słuchaczami oparty jest na:

- systemie tutorialnym (*tutorial system*),
- seminariach (*seminars*),
- wykładach (*lectures*).

Te trzy elementy pozwalają zarówno na udział w zajęciach grupowych, gdzie wymaga się aktywnego udziału słuchaczy (seminaria), udział w wykładach, z których student powinien wynieść pewne treści merytoryczne, jak i ścisłą indywidualną współpracę studenta z nauczycielem prowadzącym (system tutorialny). Połączenie tych elementów daje z jednej strony możliwość rozwoju słuchaczom, z drugiej natomiast taka kombinacja umożliwia prowadzenie zajęć zarówno w sposób konwencjonalny (wykłady i seminaria), jak i daje możliwość dotarcia do każdego indywidualnego studenta, co jest szczególnie ważne w przypadku pracy z dorosłymi, którzy często zatracili nawyki samokontroli w kwestiach edukacji, a w związku z tym potrzebują nadzoru i pomocy, jak również w kwestiach czysto merytorycznych.

Ruskin College prowadzi przede wszystkim długie kursy roczne składające się z trzech dziesięcioletniowych semestrów zaczynających się we wrześniu, a kończących na przełomie czerwca–lipca.

Alternatywnymi opcjami są:

- magisterialny, dwuletni kurs prowadzony w systemie zaocznym,
- kursy krótkie (czterotygodniowe i dziesięcioletniowe),
- krótkie, nierezydencjalne kursy bezpłatne dla osób chcących powrócić do edukacji z regionu Oxfordshire (od sześciu tygodni do sześciu miesięcy).

W ramach **kursu rocznego** (*One Year Certificate*) funkcjonują trzy jednostki orga-

nizacyjne (*Board*), których polskim uczelnianym odpowiednikiem może być zakład. Pierwszym jest **zakład nauk humanistycznych** (*Board of Humanities*) prowadzący kursy z następujących przedmiotów:

- historia i historiografia,
- studia z zakresu języka i literatury angielskiej,
- studia feministyczne.

Zakład pracy i studiów społecznych (*Board of Labour & Social Studies*) oferuje następujące kursy:

- polityka,
- socjologia,
- ekonomia,
- studia z zakresu pracy (*Labour Studies*),
- relacje w przemyśle (*Industrial Relations*).

Zakład społecznych studiów stosowanych (*Board of Applied Social Studies*) prowadzi swoją działalność na poziomie kursów, które oferują następujące zagadnienia:

- praca społeczna,
- praca w obrębie gminy (*Community Work*).

Działalność **kursów krótkich** skierowana jest z jednej strony na potrzeby słuchaczy zagranicznych i polega na możliwości wyboru określonych przedmiotów z oferty kursu rocznego oraz uzupełnieniu tej oferty kursem języka angielskiego (*English as a foreign Language – EFL*). W ramach tego typu kursów prowadzony jest również, na użytek wszystkich słuchaczy, kurs języka francuskiego oraz różnorodne kursy z zakresu obsługi komputerów.

Kursy w systemie zaocznym prowadzą działalność w następujących dziedzinach:

- magisterialny kurs w zakresie studiów feministycznych,

- magisterialny kurs w zakresie historii i historiografii,
- projekt uczenia się (*Ruskin Learning Project*).

Tak więc podstawową cechą systemu edukacyjnego Ruskin College jest jego **otwartość i dostępność** dla wszystkich zainteresowanych spełniających podstawowe kryteria wieku i zdolności finansowej. Przy czym w przypadku tej ostatniej Ruskin College oferuje różnorodne formy pomocy finansowej dla swoich słuchaczy umożliwiając im regulowanie odpłatności kosztów edukacji i utrzymania w Ruskin College. Najbardziej popularne granty i stypendia oferowane przez różnego rodzaju związki i stowarzyszenia, a dostępne w Ruskin College to:

- Millie Miller Memorial Scholarship,
- Hollway Scholarship,
- College TU Appeal Fund,
- Stonham Scholarship,
- Webb Memorial Trust,
- Nuffield Foundation,
- A Bevan Memorial Trust

oraz liczne stypendia i dofinansowania oferowane przez różnorodne związki zawodowe.

To pozwala niezamożnym słuchaczom przezwyciężyć bariery ekonomiczne i w pełni korzystać z edukacyjnych możliwości oferowanych przez college. Jest to niezwykła oferta, zwłaszcza dla niezamożnych osób wywodzących się ze środowisk wiejskich. Już sama lokalizacja college'u w jednym z najbardziej na świecie znanych miast uniwersyteckich dodaje splendoru decyzji o powrocie do edukacji, podnosząc jednocześnie możliwości korzystania z szerokiej infrastruktury akademickiej Oxfordu. Mieli to na uwadze już sami założyciele tej placówki skupiając swoją uwagę, co pozostało tradycją do dnia dzisiejszego, na takim

kształceniu ludzi, aby po ukończeniu kursów w Ruskin College mogli sprawować w swoich lokalnych środowiskach rolę formalnych lub nieformalnych liderów.

To z kolei bezpośrednio wiąże się z kolejną cechą systemu edukacyjnego zaadaptowanego w Ruskin College, którą stanowi **edukacja obywatelska** (*education for citizenship*)³. Ruskin College powołany został do życia w kontekście szerokiego ruchu warstw społecznie upośledzonych nie tylko w Anglii, ale przybierającego różnorodne formy w całej Europie. Głównym zadaniem tej i innych placówek edukacji dorosłych powstających w tamtym czasie miało być udostępnienie oświaty szerokim masom jako środka walki z zacofaniem i prymitywizmem, jako narzędzia przemian społeczno-polityczno-ekonomicznych. Chociaż prezentowana uczelnia funkcjonuje w odmiennych niż sto lat temu warunkach społeczno-politycznych zadanie rozwijania świadomości i wrażliwości społeczno-politycznej na pojawiające się problemy w skali od kwestii lokalnych do problemów globalnych jest kontynuowane i ciągle ten typ kształcenia cieszy się ogromną popularnością.

Kolejną istotną cechą systemu edukacyjnego Ruskin College jest **nauczanie demokracji**⁴. Wiąże się to z przewyciężaniem pewnego typu stereotypów społecznych, przełamywaniem skostniałego konserwatyizmu, dążeniem do przekraczania, ciągle w Anglii istniejących, granic klasowych. Oczywiście współcześnie nie ma miejsca w tym względzie na działania o charakterze agresywnym. Wręcz przeciwnie –

umiejętność rozumienia pewnych procesów głęboko osadzonych w kontekście historycznym pozwala na lepszą orientację, gdzie i jak pewne granice mogą być bezboleśnie przełamywane. Głęboko dystans pomiędzy ludnością zamieszkującą obszary o charakterze wiejskim ich sytuacją życiową i statusem społecznym, a angielskimi elitami chociaż wciąż nie do pokonania, zmniejsza się poprzez wyrównywanie szans społecznych, które daje edukacja.

Innym ważnym elementem systemu edukacyjnego omawianej placówki jest **partnerstwo**. Jest to zarówno przygotowanie słuchaczy do uczestnictwa w szeroko rozumianym partnerstwie funkcjonowania w społeczeństwie, jak również praktyczna demonstracja reguł partnerstwa wbudowana w zasady funkcjonowania college'u.

Janusz Moos

*Wojewódzkie Centrum Doskonalenia
Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego
w Łodzi*

Doskonalenie nauczycieli i dyrektorów szkół wdrażających nowe modele edukacji

Wojewódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi organizuje od kilku lat krajowe spotkania nauczycieli i dyrektorów szkół wdrażających nowe modele kształcenia. W każdym seminarium i w zajęciach warsztatowych bierze udział ponad 100 nauczycieli i dyrektorów szkół, które wdrażają model kształcenia w liceum technicznym. Tematyka seminariów „Kształtowanie umiejętności prozawodowych w li-

³ Anna Frankel & Frank Reeves, *The further education curriculum in England – an introduction*. Bilston 1996, Published by Bilston Community College Publications, s. 27.

⁴ Keith Wymer, *Further education & democracy*, Bilston 1996, Published by Bilston Community College Publications, s. 51.

ceum i organizacja kształcenia w szkole policealnej” obejmowała zagadnienia:

- modelowanie kształcenia prozawodowego w liceum technicznym i kształcenia zawodowego w szkole policealnej;
- kształtowanie umiejętności uniwersalnych – ponadzawodowych;
- funkcje wspierające nauczyciela (nauczyciel jako doradca);
- rola nauczyciela kształcenia ogólnego w liceum technicznym;
- umiejętność jako cel kształcenia;
- operacjonalizacja celów kształcenia; modularyzacja kształcenia (moduły umiejętności zawodowych, jednostki modułowe, pakiety edukacyjne);
- system oceniania osiągnięć szkolnych ucznia – ocena diagnostyczna, formatywna i sumatywna;
- organizacja szkolnego systemu edukacji informatycznej ze szczególnym uwzględnieniem edukacji multimedialnej i komputerowego wspomaganie projektowania;
- certyfikowanie umiejętności uczniów; metoda projektów jako dominująca strategia dydaktyczna w liceum profilowanym prozawodowo;
- organizacja procesu doskonalenia umiejętności nauczycieli na potrzeby reformowanej szkoły – wewnętrzne doskonalenie nauczycieli, doskonalenie umiejętności nauczycieli poprzez materiały wspomagające; organizacja procesu kształcenia w bloku tematycznym „przedsiębiorczość”;
- rola jakości w reformowaniu szkoły;
- projektowanie liceum o profilu prozawodowym na podbudowie programowej gimnazjum;
- kształcenie policealne wobec postulatów reformy edukacji;

- monitorowanie rynku pracy na potrzeby edukacji.

Wyżej wymienione zagadnienia były omówiane podczas sesji plenarnej przez Janusza Moosa i koordynatorów zespołów autorskich – Annę Koludo, Marię Koszmider, Marię Suligę, Zofię Sepkowską, Marka Szymańskiego, Bożenę Zając oraz przez doradców zawodowych i konsultantów – Joannę Gruszczyńską, Elżbietę Ciepuchę. Dla uczestników seminariów przygotowano zestaw 30 opracowań na temat organizacji kształcenia oraz zestaw znowelizowanej dokumentacji programowej dla wszystkich profili liceum technicznego i 63 zawodów (kształcenie w szkole policealnej) zapisanych na płytach CD. W drugiej części spotkań zorganizowano zajęcia w następujących grupach tematycznych:

- Organizacja procesu kształcenia w liceum technicznym o profilu elektronicznym i elektryczno-energetycznym; metody kształcenia stymulujące aktywność uczniów, wybrane zagadnienia pomiaru dydaktycznego, wewnętrzny system doskonalenia nauczycieli.
- Organizacja procesu kształcenia w liceum technicznym o profilu chemicznym; mierzenie jakości pracy szkoły.
- Organizacja procesu kształcenia w liceum technicznym o profilu ekonomiczno-administracyjnym, rolniczo-spożywczym i usługowo-gospodarczym; organizacja procesu nauczania-uczenia się w bloku tematycznym „przedsiębiorczość”, kształtowanie umiejętności myślenia i działania przedsiębiorczego; edukacja ekonomiczna jako ścieżka międzymodułowa; metoda projektów w edukacji ekonomicznej.
- Organizacja procesu kształcenia w liceum technicznym o profilu „kształtowanie środowiska”, „leśnictwo i technologia drewna” i profilu tekstylnym;

edukacja informatyczna – komputeryzacja; szkolny system oceniania; organizacja obozu integracyjnego; nauczyciel jako doradca.

- Organizacja procesu kształcenia w liceum technicznym o profilu mechanicznym i transportowym; metoda projektów w kształceniu mechaników.

Podczas seminariów zaprezentowano nowe publikacje na temat kształcenia w liceum technicznym i w szkołach prowadzących kształcenie w zawodach szerokoprofilowych.

Na uwagę zasługuje również prezentacja prac nierozzerwalnie związanych z procesem reformowania szkolnych systemów edukacji zawodowej:

- wstępna projekcja kształcenia w liceum profilowanym prozawodowo;
- założenia programowo-organizacyjne i programy kształcenia w blokach tematycznych i modułach w 12 profilach liceum technicznego;
- pakiety edukacyjne (materiały dla nauczyciela i ucznia) dla liceum technicznego;
- założenia programowo-organizacyjne kształcenia modułowego w szkole policealnej;
- programy kształcenia w zawodach stanowiskowych w szkole policealnej (karty modułów umiejętności zawodowych, karty jednostek modułowych – zadań zawodowych, organizacja i prowadzenie kształcenia w 63 zawodach stanowiskowych).

W ramach seminariów zorganizowano spotkania konsultacyjne dla nauczycieli i dyrektorów szkół w laboratoriach i pracowniach Wojewódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi. Tematyka konsultacji dotyczyła następujących zagadnień: kształcenie zadaniowe, kształcenie w systemie labora-

toryjnym (podział zespołów na grupy uczniowskie), organizacja obozów naukowych i obozów integracyjnych; kształtowanie umiejętności korzystania ze źródeł informacji, rola i funkcje biblioteki szkolnej, organizacja stacji dydaktycznej na potrzeby kształcenia prozawodowego, dobór treści kształcenia, organizacja i prowadzenie procesu certyfikowania umiejętności uczniów i in.

We wszystkich seminariach wzięło udział ponad 500 nauczycieli i dyrektorów szkół oraz przedstawicieli kuratoriów i starostw powiatowych, m.in. Białegostoku, Bielska Podlaskiego, Białymostka, Koszalina, Bytomia, Chełma, Gubina, Gostynina, Grudzędza, Inowrocławia, Jabłonki Orawskiej, Janowa k. Mińska Mazowieckiego, Jeleniej Góry, Jasła, Kalisza, Kwidzyna, Krościenka, Krynicy Górskiej, Leska, Lubina, Lublina, Łasku, Makowa Podhalańskiego, Myśliborza, Ostrowca Świętokrzyskiego, Płocka, Pruszkowa, Pułtuska, Przemyśla, Rzeszowa, Starachowic, Tarnowa, Torunia, Zielonej Góry, Zamościa, Zambrowa.

Seminaria rekomendują stwierdzenia i wnioski formułowane podczas spotkań konsultacyjnych, zajęć warsztatowych i sesji plenarnych:

1. Nowe modele edukacji zawodowej wymagają kontynuowania prac zespołów autorskich nad organizacją i prowadzeniem szkoleń dla dyrektorów i nauczycieli. Szczególnie wskazane jest prowadzenie następujących kursów: „Metoda projektów w kształceniu ogólnym i prozawodowym w liceum technicznym”, „Proces kształtowania umiejętności myślenia i działania przedsiębiorczego”, „Edukacja informatyczna w liceum technicznym”, „Wybrane zagadnienia psychoedukacji”, „Kształtowanie umiejętności korzystania z różnych źródeł informacji” oraz kursów z zakresu organizacji i prowadzenia

kształcenia w różnych profilach liceum technicznego.

2. Na potrzeby przygotowania dyrektorów i nauczycieli do wdrażania modelu kształcenia prozawodowego wskazane jest upowszechnianie materiałów wspomagających organizację procesu nauczania–uczenia się, a zwłaszcza materiałów dotyczących następujących zagadnień: organizacja obozu naukowego i integracyjnego, komunikacja interpersonalna, kształtowanie postaw przedsiębiorczych, stosowanie metod stymulujących aktywność uczniów, metody projektowe w kształceniu prozawodowym, edukacja multimedialna, wewnątrzszkolny system oceniania, pomiar dydaktyczny w liceum technicznym, edukacja czytelnicza, organizacja i prowadzenie kształcenia modułowego.
3. Organizacja kształcenia modułowego w szkole policealnej wymaga kontynuowania prac nad przygotowaniem pakietów edukacyjnych i innych materiałów wspomagających proces szkolnej edukacji.

Krajowe seminaria dla dyrektorów i nauczycieli szkół wdrażających nowe modele edukacji stanowią podsumowanie kolejnego etapu prac wykonywanych w ramach krajowego programu „KSZTAŁCENIE PROZAWODOWE I KSZTAŁCENIE ZAWODOWE MODUŁOWE W SZKOLE POLICEALNEJ”.

Na odnotowanie zasługują te prace nad modelowaniem kształcenia prozawodowego w liceum technicznym i kształcenia zawodowego – specjalistycznego w szkole policealnej, które mają szczególne znaczenie dla reformowanej szkoły zawodowej.

Mogą o nich informować następujące stwierdzenia:

1. Model kształcenia w 12 profilach liceum technicznego koresponduje z projektem liceum profilowanym prozawodowo. Struktura dokumentacji programowej umożliwia szybkie jej przystosowanie do układu kształcenia w 3-letnim liceum profilowanym. Te możliwości wynikają z następujących faktów:

- kształcenie ogólnozawodowe w liceum technicznym rozpoczyna się w klasie trzeciej i trwa przez dwa lata,
- dokumentacja programowa kształcenia ogólnozawodowego ma budowę modułową,
- najważniejszym elementem programu kształcenia są zoperacjonalizowane cele kształcenia wyrażone odpowiedziami na pytanie „co uczeń będzie umiał po zorganizowanym procesie kształcenia?”
- umiejętności i treści kształcenia zostały zawarte w blokach tematycznych (dokonano odprzedmiotowania procesu kształcenia), bloki tematyczne i ich elementy składowe (moduły) umożliwiają tworzenie różnych konfiguracji treściowych programu kształcenia, a więc szybkie dostosowanie do 3-letniego cyklu kształcenia.

2. W modelu kształcenia w liceum technicznym uwzględniono wszystkie założenia planowanych przemian edukacyjnych, a przede wszystkim:

- likwidację encyklopedycznego kształcenia,
- włączenie do procesu kształcenia takich zagadnień, jak: przygotowanie do samodzielnego życia – kształtowanie umiejętności komunikowania się z innymi, pracy w grupie, kierowania grupą, kształtowanie wszystkich umiejętności zakwalifi-

kowanych do układu umiejętności kluczowych,

- przygotowanie założeń organizacji obozów integracyjnych, zajęć fakultatywnych i procesu indywidualizacji kształcenia,
 - zaprojektowanie kształcenia w systemie laboratoryjnym i rozwiązań następujących problemów: stosowanie metod kształcenia aktywizujących uczniów, przede wszystkim metody projektów, ewaluacja procesu kształcenia, tworzenie przez nauczyciela własnego systemu metodycznego,
 - kształtowanie umiejętności korzystania z komputera i stosowania jego oprogramowania w procesie rozwiązywania różnych problemów (blok tematyczny „komputeryzacja”),
 - przygotowanie absolwenta do myślenia i działania przedsiębiorczego (blok tematyczny „przedsiębiorczość”),
 - kształtowanie umiejętności wytwarzania pomysłów rozwiązań problemów,
 - określenie zadań dla uczniów, precyzyjne sformułowanie wymagań oraz zasad oceniania osiągnięć szkolnych ucznia (pomiar diagnostyczny, kształujący, sumatywny).
3. Opracowano koncepcje kształcenia na podbudowie programowej liceum technicznego oraz dokumentację programową dla kształcenia modułowego w 68 zawodach stanowiskowych.
4. Opracowano pakiety edukacyjne dla 35 zawodów (karta modułu umiejętności zawodowych, karty jednostek modułowych – zadań zawodowych, porada dla ucznia i inne elementy).

Problematyka doskonalenia nauczycieli kształcenia ogólnozawodowego i specjalistycznego została zarysowana w trze-

cim zeszycie BIBLIOTECZKI REFORMY oraz uszczegółowiona w zeszycie czwartym. Szczególnie ważne są formy doskonalenia zorientowane na modyfikację czynności pedagogicznych, zmianę komunikacji w układzie nauczyciel–uczeń i ukształtowanie umiejętności tworzenia szkolnych systemów kształcenia.

Wydaje się, że dotychczasowe prace Wojewódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi nad organizacją i prowadzeniem systemu doskonalenia nauczycieli liceów technicznych w pełni korespondują z koncepcjami doskonalenia nauczycieli na potrzeby reformowanej szkoły.

W Wojewódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi zorganizowano, w ramach działalności Zespołu Programowego ds. Liceum Technicznego, kursy i inne formy doskonalenia dla dyrektorów i nauczycieli liceów technicznych. W latach 1995–1997 przeprowadzono łącznie ponad 100 kursów, warsztatów i seminariów (kursy 40-godzinne i 32-godzinne), w których wzięło udział około 2000 nauczycieli kształcenia ogólnego i ogólnozawodowego. W latach 1998 i 1999 zorganizowano kolejne formy doskonalenia – 46 kursów i warsztatów, w których wzięło udział ponad 1700 osób.

Przyjęto, iż kierownikami wszystkich kursów są konsultanci kształcenia zawodowego – członkowie zespołów autorskich liceum technicznego.

Łącznie dla dyrektorów i nauczycieli liceów technicznych zorganizowano przez Wojewódzkie Centrum i Zespół Programowy ponad 200 kursów, warsztatów i seminariów (łącznie udział wzięło we wszystkich formach doskonalenia około 4000 nauczycieli kształcenia ogólnego, ogólnozawodowego i dyrektorów szkół).

Do Wojewódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi wpłynęło ponad 1000 nowych zgłoszeń z obszaru kraju do udziału w kursach 40–32-godzinnych w 1999 roku (nowe szkoły wprowadzające kształcenie w liceach technicznych, przygotowanie do nowych ról, kształtowanie umiejętności myślenia i działania przedsiębiorczego, przemiany w edukacji informatycznej, kształcenie zintegrowane, organizacja kształcenia ogólnozawodowego z wykorzystaniem metod projektowych). **Doskonalenie umiejętności nauczycieli liceów technicznych stanowi bardzo ważny obszar pracy ukierunkowany na przygotowanie nauczycieli do pracy w liceach profilowanych.**

Z dokonanej analizy prac nad organizacją i prowadzeniem dotychczasowych kursów dla dyrektorów i nauczycieli liceów technicznych wynikają optymistyczne wnioski dotyczące doskonalenia nauczycieli liceów technicznych:

1. **Z przeprowadzonej ewaluacji wszystkich kursów wynika wysoka ocena organizacji i doboru treści oraz metod doskonalenia.**
2. **Dyrektorzy i nauczyciele zgłaszają potrzeby kontynuowania kursów z zakresu psychoedukacji, przedsiębiorczości, metod stymulujących aktywność uczniów, komputerowego wspomaganie projektowania, edukacji czytelniczej, kształcenia zintegrowanego, pomiaru umiejętności uczniów.**
3. **Dyrektorzy i nauczyciele liceów technicznych zgłaszają potrzeby kontynuowania w Wojewódzkim Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi kursów na temat organizacji procesu kształcenia w bloku ogólnozawodowym.**

4. Istnieje potrzeba zabezpieczenia finansowego dalszej organizacji doskonalenia nauczycieli liceów technicznych.

Treści kursów dla nauczycieli i dyrektorów liceów technicznych, organizowanych poprzez Wojewódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi w ramach działalności Zespołu Programowego można zakwalifikować do następujących obszarów tematycznych:

- założenia programowo-organizacyjne kształcenia w liceum technicznym,
- rola zadań psychoedukacyjnych w integracji klasy i uruchamianiu inwencji twórczych,
- kształtowanie umiejętności kluczowych,
- metoda projektów jako strategia dydaktyczna,
- kształcenie zintegrowane w liceum technicznym,
- projektowanie programu pracy wychowawczej, organizacja obozu integracyjnego, obszary tematyczne kontraktu edukacyjnego,
- pomiar dydaktyczny umiejętności ogólnozawodowych,
- jakość w zarządzaniu pracą szkoły,
- system laboratoryjny kształcenia w liceum technicznym,
- kształtowanie postaw przedsiębiorczych – organizacja procesu kształcenia w bloku tematycznym „Przedsiębiorczość”,
- ścieżki międzyprzedmiotowe – międzymodułowe,
- kształcenie ogólne w liceum technicznym,
- edukacja czytelnicza – kształtowanie umiejętności korzystania ze źródeł informacji,

- edukacja informatyczna, w tym komputerowe wspomaganie projektowania, edukacja multimedialna,
- nauczyciel jako doradca – informacja zawodowa, poradnictwo zawodowe,
- organizacja procesu kształcenia ogólnozawodowego w 12 profilach liceów technicznych,
- organizacja kształcenia modułowego w szkole policealnej na podbudowie programowej liceum technicznego.

Zofia Kaczor-Jędrzycka
Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych

Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych

Towarzystwo powstało zaraz po II wojnie światowej na walnym zgromadzeniu w Pabianicach koło Łodzi (11–13.11.1945) i nawiązało w swym programie działania do bogatych tradycji polskich uniwersytetów ludowych, a przede wszystkim Wiejskiego Uniwersytetu Orkanowego w Szycach k. Krakowa (1024–1929) i w Gaci Przeworskiej (1931–1939), prowadzonego przez Zofię i Ignacego Solarów. Zadaniem towarzystwa było reprezentowanie interesów i zaspokajanie potrzeb uniwersytetów ludowych w całym kraju, których po wojnie do 1948 r. powstało 79. Niestety nasilająca się „zimna wojna” i nacisk indoktrynacji stalinowskiej w Polsce spowodowały likwidację tak TUL, jak i placówek UL.

Idea powrotu do tej formy ruchu oświatowego pojawiła się wraz z powstaniem Związku Młodzieży Wiejskiej w 1956 r., kilka uniwersytetów ludowych przywróco-

no do życia pod patronatem właśnie ZMW, nie było natomiast zgody władz politycznych PRL na restytucję TUL. Dopiero sierpień 1980 r. i powstanie „Solidarności” ośmieliło dawnych działaczy UL i ZMW do zorganizowania TUL, który został powołany na Zjeździe delegatów w Bałtyckim Uniwersytecie Ludowym w Opaleniu w grudniu 1981 r. i natychmiast rozwiązany po ogłoszeniu dnia 13 grudnia 1981 r. stanu wojennego w Polsce. Dopiero w 1984 r. władze polityczne wyraziły zgodę na powtórne wybory i rozpoczęcie działalności przez towarzystwo, które od tego czasu funkcjonuje jako pozarządowa, oświatowa organizacja prowadząca i zakładająca placówki UL i inne zbliżone duchowo, wychowawczo, formy edukacji dorosłych uczniów, szczególnie szkół rolniczych i innych położonych na terenach wiejskich.

W programie TUL, przyjętym na zjeździe delegatów w Warszawie w 1989 roku, już po przełomie ustrojowym w Polsce, przyjęto następujące cele towarzystwa, które są aktualne do dziś: „Podstawową formą pracy TUL będą niedzielne i internatowe uniwersytety oraz wszechnice ludowe, organizowane we wsiach i małych miasteczkach, zwłaszcza przy szkołach rolniczych, ośrodkach kształcenia rolniczego i upowszechnienia postępu w rolnictwie”. Działają pod opieką i z bezpośrednim wsparciem pedagogicznym Zarządu Krajowego TUL znane placówki w kraju, wykazujące dużą inicjatywę edukacyjną. Ekologiczny Uniwersytet Ludowy w Głuchowie koło Skierniewic, Uniwersytet Ludowy w Barlewickach koło Elbląga, znany z bliskiej współpracy merytorycznej z Niemieckim Związkiem Uniwersytetów Ludowych i inne, niektóre w stadium organizacji bądź bez własnych lokali i internatów. Do tych ostatnich należy wybitny, działający nieprzerwanie od kilkunastu lat Uniwersytet Ludowy w Ożarowie koło

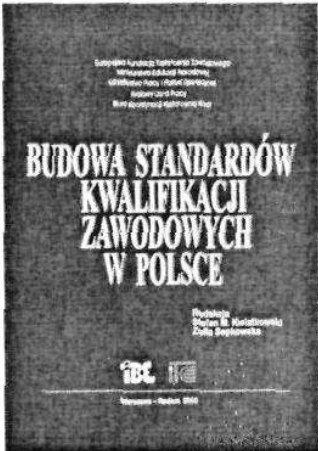
Warszawy, blisko współpracujący z miejscowymi spółdzielcami, którzy pomagają mu materialnie i udostępniają pomieszczenia na działalność odczytową, artystyczną, turystyczną. Takich środowiskowych (niedzielnych) uniwersytetów bez własnych pomieszczeń, gościnnie rozwijających działalność, jest w kraju około setki i są one prowadzone – wspomagane zwykle przez oddziały wojewódzkie TUL.

TUL jest także współinicjatorem założenia w Rudnie koło Warszawy międzynarodowego Ekumenicznego Uniwersytetu Ludowego, którego budowę rozpoczęto, lecz czasowo przerwano z braku środków inwestycyjnych. Natomiast dużym powodzeniem i uznaniem cieszy się Komisja Humanistycznych Inicjatyw Edukacyjnych TUL, działająca od 1989 r., i skupiająca przede wszystkim nauczycieli, organizująca kilka razy do roku zwykle w czasie ferii czy wakacji szkolnych w różnych miejscach kraju Nauczycielski Uniwersytet Ludowy – tematyczny, z dyskusjami z wybitnymi

uczonymi, warsztatami pedagogicznymi, wycieczkami, występami artystycznymi, sportowymi itp. Oprócz tego w ramach Zarządu Krajowego TUL działają:

1. Komisja młodzieżowa organizująca osobne obozy dla młodych członków i sympatyków TUL i redagująca pismo pt. „Drzazga”.
2. Komisja Historyczna, organizująca wydawnictwa TUL, seminaria, zbiory dokumentów i pamiątek z historii ruchu UL.
3. Komisja Turystyki rokrocznie organizująca obozy wędrowne najciekawszymi szlakami turystycznymi Polski i innych krajów.

Z inicjatyw o znaczeniu ogólnospołecznym na uwagę zasługuje działający od lat Radiowy Uniwersytet Ludowy w formie półgodzinnej audycji niedzielnej redagowanej przez dziennikarzy i działaczy TUL. Towarzystwo wydaje też kwartalnik „Polski Uniwersytet Ludowy” i serie wydawniczą „Biblioteka TUL”.



BUDOWA STANDARDÓW KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH W POLSCE

Redakcja: Stefan M. Kwiatkowski, Zofia Sepkowska

112 stron, B5
165 × 240
ISBN 83-7204-149-0

- **Standardy kwalifikacji zawodowych – pojęcia i definicje**
- **Metodyka badań treści standardu kwalifikacji**
- **Wyniki badań**
- **Metodologia tworzenia standardów kwalifikacji zawodowych**
- **Wersja językowa polska i angielska**

(Developing Professional Qualification Standards in Poland)

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Stanisław Suchy

Komenda Główna Ochotniczych Hufców Pracy

OCHOTNICZE HUFCE PRACY WOBEC WYZWAŃ EDUKACJI I ZATRUDNIENIA

Wyzwania w sferze edukacji i zatrudnienia są pochodną zmian gospodarczych i społecznych, które niejako wymusiły konieczność przystosowania podmiotów edukacyjnych do nowej rzeczywistości ustrojowej oraz postępującej integracji europejskiej. Odnosi się to zarówno do struktur organizacyjnych oświaty, jak też treści programowych i standardów kwalifikacyjnych. Muszą one nadążać za wymaganiami nowoczesnej gospodarki. Sprostanie tym wymaganiom zależne jest od przyjętej koncepcji kształcenia ustawicznego młodzieży i dorosłych. Wskazane przesłanki legły u podstaw polityki, która zakłada istnienie i rozwój różnych podmiotów i ogniw edukacyjnych, a w tym także Ochotniczych Hufców Pracy (OHP).

OHP – ważne ogniwo edukacji młodzieży i dorosłych

Ochotnicze Hufce Pracy są nie tylko ważnym ogniwem oświaty (art. 2, pkt 8 ustawy z 7 września 1991 r. o systemie

oświaty – Dz. U. Nr 95 poz. 425 z późn. zm.), ale także systemem zatrudniania i przeciwdziałania bezrobociu. W myśl ustawy z 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu Ochotnicze Hufce Pracy są państwową jednostką organizacyjną, nadzorowaną przez Ministra Pracy i Polityki Społecznej, wypełniającą zadania w zakresie zatrudnienia. Ustawa określa, że do zadań Ochotniczych Hufców Pracy należy w szczególności:

- organizowanie zatrudnienia młodzieży,
- tworzenie warunków uzyskiwania i podwyższania kwalifikacji zawodowych i ogólnych oraz przekwalifikowania zawodowego młodzieży,
- udzielanie pomocy młodzieży zaniebanej wychowawczo i wymagającej specjalnej troski.

Szczegółowe zadania Ochotniczych Hufców Pracy w tym względzie wynikają z rozporządzenia Rady Ministrów z 23 maja 1995 r. w sprawie Ochotniczych Hufców Pracy (Dz. U. Nr 59, poz. 309). Rozporzą-

dzenie to określa, że Ochotnicze Hufce pracy wykonują zadania państwa w zakresie zatrudniania i wychowania młodzieży w wieku powyżej 15 lat.

Ochotnicze Hufce Pracy dzielą się na:

- stacjonarne lub bez zakwaterowania dla nie pracującej i nie uczącej się młodzieży w wieku od 15 do 18 lat, w których zdobywa ona przygotowanie zawodowe i uzupełnia wykształcenie,
- stacjonarne lub bez zakwaterowania dla nie pracującej i nie uczącej się młodzieży w wieku powyżej 18 lat, w których zdobywa ona zawód lub przyucza się do wykonywania określonej pracy oraz uzupełnia wykształcenie,
- wakacyjne i śródroczne dla młodzieży szkolnej w kraju i za granicą, dla uczestników międzynarodowych obozów młodzieży.

Obok hufców pracy tworzy się ośrodki szkolenia i wychowania. Są to placówki stacjonarne lub bez zakwaterowania dla młodzieży zaniedbanej wychowawczo i wymagającej specjalnej troski w celu umożliwienia jej uzupełnienia wykształcenia i zdobycia zawodu lub przekwalifikowania zawodowego w zależności od potrzeb miejscowego rynku pracy.

Godne uwagi są powstałe w 1994 r. Centra Kształcenia i Wychowania. Są to organizacje najpełniej realizujące statutowe zadania OHP.

Modelowe centrum kształcenia i wychowania w swej strukturze zawiera:

- ośrodek szkolenia i wychowania,
- ośrodek kształcenia kadr OHP,
- kuratorski ośrodek pracy z młodzieżą,
- poradnię zawodową, psychologiczną i terapeutyczną,
- klub pracy,
- ośrodek szkolenia zawodowego.

Ważną rolę w zatrudnianiu młodzieży odgrywają młodzieżowe biura pracy. Są to dobrze obsadzone w środowiskach lokalnych wyspecjalizowane jednostki OHP, poszukujące ofert pracy, prowadzące pośrednictwo pracy, informujące młodzież o możliwościach przyjęcia do hufców pracy itp. Skuteczną formą wspierania działalności OHP na rzecz młodzieży bezrobotnej są kluby pracy, przygotowujące młodzież do umiejętnego i skutecznego poszukiwania pracy.

Zatrudnianie uczestników OHP odbywa się na zasadach określonych w kodeksie pracy, natomiast kształcenie na podstawie obowiązujących programów nauczania. Odpowiednie warunki w tym względzie zapewniają władze oświatowe. One też sprawują nadzór pedagogiczny nad działalnością edukacyjną hufców pracy. Na podkreślenie zasługuje współdziałanie urzędów pracy z jednostkami organizacyjnymi OHP w zakresie rekrutacji uczestników do hufców pracy, organizowania kształcenia zawodowego, poradnictwa zawodowego, przyuczenia do zawodu, przekwalifikowania, pośrednictwa pracy, organizowania prac interwencyjnych i robót publicznych oraz tworzenia miejsc pracy dla młodzieży.

Naczelnym zadaniem statutowym OHP jest pomoc młodzieży o zmniejszonych w stosunku do rówieśników szansach życiowych, pochodzącej z rodzin niepełnych, zubożałych, niewydolnych wychowawczo – często ze środowisk patologicznych, a niekiedy kryminogennych w zdobyciu wykształcenia i pracy.

Zasadnicze problemy związane z pomocą tym młodym ludziom wynikają z faktu, iż znaczna ich część wypadła z normalnego toku nauczania nie kończąc

szkoły podstawowej, bądź zamknęła swoją edukację na poziomie tej szkoły, co powoduje, iż w obecnych uwarunkowaniach nie mają szans na znalezienie pracy, a tym samym na osiągnięcie samodzielności życiowej i zawodowej.

Uwarunkowanie działalności OHP

O skali trudności realizowanych przez OHP obowiązków świadczą dane statystyczne charakteryzujące również zasięg i skuteczność OHP.

Do Ochotniczych Hufców Pracy dysponujących ok. 450 jednostkami organizacyjnymi działającymi na rzecz młodzieży, takimi jak: hufce pracy, ośrodki szkolenia i wychowania, centra kształcenia i wychowania trafia w skali roku blisko 30 tysięcy młodzieży.

Młodzież ta od kilku już lat charakteryzuje się następującą strukturą pod względem poziomu wykształcenia: wykształcenie podstawowe – ok. 60%, niepełne podstawowe – ok. 40%.

Wśród młodzieży z ukończoną szkołą podstawową:

- 31% powtarzało klasę jeden raz,
- 17% powtarzało klasę dwa razy i więcej,
- 17% tych, którzy bez powodzenia próbowali kontynuować naukę w szkołach ponadpodstawowych.

Natomiast wśród uczestników nie posiadających ukończonej szkoły podstawowej 4% musi uzupełnić trzy klasy, 66% dwie klasy oraz 30% jedną klasę.

Uczestników OHP pochodzących z rodzin niepełnych i domów dziecka jest ok. 20%, z rodzin wielodzietnych 37%, z rodzin dotkniętych bezrobociem 35%. Warto pod-

kreślić, że ponad 26% młodzieży przed wstąpieniem do OHP było objętych procesem resocjalizacji, w tym 10% karanych za czyny przestępcze mniejszej wagi. W tej sytuacji godny uwagi jest fakt, że blisko 95% z nich kończy szkołę podstawową i uzyskuje przygotowanie zawodowe umożliwiające zdobycie pracy.

System kształcenia ogólnego i zawodowego OHP jest bowiem elastyczny i adekwatny do zmian, jakie zaszły w edukacji i na rynku pracy. Jednocześnie każdy uczestnik OHP ma zapewnione nie tylko wykształcenie ogólne i zawodowe, ale także opiekę wychowawczą i socjalną, pomoc w znalezieniu miejsca pracy. Dużą aktywność w tym zakresie przejawiają Młodzieżowe Biura Pracy OHP oraz Kluby Pracy OHP organizując warsztaty związane z zachowaniem się na rynku pracy.

Takie kompleksowe zajęcie się młodzieżą jest możliwe dzięki przemyślanemu i modyfikowanemu w zależności od zmieniającej się sytuacji społecznej i potrzeb młodzieży systemowi wychowawczemu, profilaktycznemu i resocjalizacyjnemu realizowanemu przez skorelowany system specjalistycznych jednostek organizacyjnych.

Pozytywne efekty działań jednostek organizacyjnych OHP zależne są od wielu czynników. Najważniejszym staje się właściwe dotarcie do młodych ludzi potrzebujących opieki i wsparcia. Jako priorytetowe zadania w procesie rekrutacji traktowane jest współdziałanie OHP z różnymi instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz pomocy młodzieży społecznie nieprzystosowanej.

Wyrazem tej idei jest opracowana i wdrożona w 1996 roku nowatorska forma działalności hufców pracy – koncepcja hufca środowiskowego. Hufce te realizują

zadania na rzecz młodzieży w pełnej integracji i współpracy ze środowiskiem lokalnym, w tym przede wszystkim z samorządem lokalnym. Funkcjonują one na zasadzie kontraktu społecznego między Ochotniczymi Hufcami Pracy a przedstawicielami środowiska lokalnego, realizując wspólnie wypracowany program działania, adekwatny do potrzeb środowiska i stanowiący jego integralną część. Środowiskowe hufce pracy są jednostkami wychowawczo-dydaktycznymi o szerokim profilu działań opiekuńczych, kształceniowych i doradczych, **tworzącymi wyspecjalizowane formy pracy z młodzieżą zorganizowaną w OHP ale także i tą ze środowiska.**

Bardzo dobrze w tym zakresie układała się współpraca z pracownikami wydziałów prewencji Policji oraz dzielnicowymi inspektorami do spraw nieletnich, którzy współuczestniczą w indywidualnych działaniach profilaktycznych i resocjalizacyjnych oraz pomagają w kontaktach z domami rodzinnymi podopiecznych. Policja wyposaża placówki OHP w posiadane materiały dydaktyczne oraz udziela stałej pomocy jednostkom OHP w programowaniu i realizacji działalności profilaktycznej i resocjalizacyjnej.

Mając na względzie dobro młodzieży zagrożonej i niedostosowanej społecznie, a także fakt, że taka młodzież znajduje się w centrum zainteresowania OHP, zawarto porozumienia o współpracy pomiędzy Komendantem Głównym OHP, a Komendantem Głównym Policji. W jego wyniku dokonuje się realizacja tej współpracy na szczeblu wojewódzkim oraz lokalnym. Są to przedsięwzięcia wychowawcze, profilaktyczne i resocjalizacyjne organizowane dla młodzieży OHP, a także innych młodych ludzi „zagrożonych”. W roku 1999 współ-

praca ta była powiązana z akcją „Bezpieczne Miasto”, w ramach której realizowano programy informacyjno-educacyjne o stanie zagrożenia przestępczością i innymi zjawiskami patologicznymi.

W ramach Porozumienia zawartego 23 września 1993 roku między Ministrem Sprawiedliwości i Komendantem Głównym OHP w niektórych jednostkach organizacyjnych OHP utworzono kuratorskie ośrodki pracy z młodzieżą lub nawiązano współpracę z ośrodkami kuratorskimi przy sądach. Na bieżąco przekazywane są właściwym rejonowym sądom i jednostkom prokuratury wykazy jednostek organizacyjnych OHP wraz z zasadami rekrutacji młodzieży, a także informacje o wolnych miejscach w placówkach. Organizowane spotkania kadry OHP z przedstawicielami wymiaru sprawiedliwości owocują wymianą poglądów i doświadczeń, dają początek nowym inicjatywom, pozwalają ustalać wspólne kierunki działań oraz prowadzić ocenę ich efektów.

Z roku na rok wzrasta liczba uczestników karanych sędownie przed wstąpieniem do OHP, zwiększa się także liczba objętych dozorem kuratorskim, stąd też koniecznością staje się zwiększenie liczby placówek o charakterze kuratorskim oraz szersze włączenie OHP do programu działań profilaktycznych prowadzonych przez Ministerstwo Sprawiedliwości.

Efekty, jakie osiągają działające przy niektórych jednostkach kuratorskie ośrodki pracy z młodzieżą potwierdzają zasadność ich tworzenia.

Działania resocjalizacyjne w tych placówkach realizowane są bezpośrednio przez kadre wychowawczą OHP. Wychowawcy poprzez systematyczną współpracę z rodzinami, nauczycielami w szkole, in-

struktorami praktycznej nauki zawodu, psychologami czy kuratorami sądowymi w odniesieniu do uczestników będących pod nadzorem sądowym korygują formy i metody pracy z wychowankami.

Kadrę wychowawczą OHP w znakomitej części stanowią doświadczeni pedagodzy z odpowiednim przygotowaniem zawodowym. Na tej kadrze opiera się praca z uczestnikami w nowo tworzonych ośrodkach kuratorskich. Bardziej szczegółowa współpraca pomiędzy sądami a OHP określa zawarte porozumienia np. w zakresie naboru i szkolenia kuratorów społecznych spośród kadry OHP, programu pracy wychowawczej z podopiecznymi.

Bardzo ważnym partnerem OHP w rozwiązywaniu problemów edukacyjno-zatrudnieniowych młodzieży jest rzemiosło. Jego rola jest znacząca, zwłaszcza w zakresie praktycznej nauki zawodu uczestników OHP, którzy zatrudnieni są w tym celu w zakładach rzemieślniczych. Zadania w tym zakresie zostały określone w porozumieniu między Związkiem Rzemiosła Polskiego a Komendą Główną OHP (4.02.1999 r.). Współpraca ta polega głównie na:

- zapewnieniu w zakładach rzemieślniczych miejsc na przygotowanie zawodowe uczestników OHP,
- korzystaniu z programów nauki zawodu,
- przyjęciu pracodawców szkolących uczestników OHP na kursy pedagogiczne,
- kierowaniu uczestników OHP po ukończonej nauce zawodu i szkoły zasadniczej na egzaminy czeladnicze,
- częstych kontaktach pracowników OHP i Rzemiosła w celu wzajemnego informowania się o problemach nauki zawodu, dokształcania teoretycznego, programów nauczania, egzaminów sprawdzających, kursów i naboru do OHP.

Znaczące efekty przynosi również współpraca OHP z Towarzystwem Krzewienia Kultury Fizycznej, Związkiem Harcerstwa Polskiego i innymi organizacjami pozarządowymi, zwłaszcza w zakresie sportu, turystyki i rekreacji.

OHP wobec bezrobocia młodzieży

Ponadto Ochotnicze Hufce w ramach swoich zadań statutowych inicjują liczne przedsięwzięcia skierowane do bezrobotnej młodzieży, mieszczące się w obszarze aktywnych form zwalczania bezrobocia i łagodzenia jego negatywnych skutków, realizując tym samym ważne zadanie w zakresie profilaktyki społecznej, szczególnie w odniesieniu do grup młodzieży tzw. „dużego ryzyka”, potencjalnie zagrożonej demoralizacją.

W swoich strukturach OHP posiadają sieć wyspecjalizowanych Młodzieżowych Biur Pracy – zajmujących się pośrednictwem pracy oraz Klubów Pracy – zajmujących się przede wszystkim ochroną psychiki młodych bezrobotnych. W lokalach tych istnieje również potencjalna możliwość tworzenia kuratorskich ośrodków pracy z młodzieżą, ewentualnie prowadzenia innych form działalności profilaktycznej (np. popularyzacja prawa).

Ochotnicze Hufce Pracy inicjują liczne przedsięwzięcia, skierowane do bezrobotnej młodzieży, mieszczące się w obszarze aktywnych form zwalczania bezrobocia i łagodzenia jego skutków, dostosowane do specyfiki lokalnego środowiska. Należą do nich m.in.:

- opracowane i realizowane przez Komendy Regionalne i Wojewódzkie OHP lokalne programy przeciwdziałania bezrobociu młodzieży.

- programy szkolenia i przekwalifikowania zawodowego, realizowane przez Ośrodki Szkolenia Zawodowego OHP.
- prowadzone przez Młodzieżowe Biura Pracy i Kluby Pracy pośrednictwo pracy, poradnictwo zawodowe, kształtowanie wśród bezrobotnej młodzieży aktywnych postaw na rynku pracy, krótkoterminowe zatrudnienie młodzieży szkolnej.

Przedsięwzięcia te owocują zwiększoną skutecznością działania w dziedzinie walki z bezrobociem.

Jedną z efektywniejszych form zmniejszania bezrobocia jest realizowany przez jednostki organizacyjne OHP program Absolwent, stanowiący integralną część lokalnych programów walki z bezrobociem. Program ten adresowany jest do absolwentów trzecich i czwartych klas szkół średnich i zawodowych.

W ramach przedsięwzięć z tego zakresu przeprowadzone są cykle zajęć i spotkań o charakterze informacyjnym, w czasie których podawane są prognozy na rynku pracy, przewidywane preferencje pracodawców. Udzielane są również porady z zakresu prawa pracy i orientacji zawodowej osobom młodym, zgłaszającym się indywidualnie.

W ramach współpracy z innymi podmiotami rynku pracy Komendy R/W OHP inicjują działania na rzecz rozszerzenia już posiadanej listy partnerów spoza OHP. Najczęściej współpracowano z kuratoriami oświaty, a także regionalnymi stowarzyszeniami i fundacjami.

Pozwala to na pełniejsze realizowanie zamierzeń i skuteczniejsze docieranie do młodzieży potrzebującej wsparcia i pomocy.

Komendy OHP prezentują na sesjach wojewódzkich rad zatrudnienia zarówno długofalowe zamierzenia, jak i wyniki dotychczasowej działalności, co pozwala **uaktualnić je i dostosować do bieżących wymogów i potrzeb lokalnych środowisk.**

Uczestnicy OHP wobec wyzwań kształcenia ustawicznego

Kształcenie ustawiczne rozumiane jest w OHP jako idea całościowego uczenia się młodzieży i dorosłych oraz jako forma obejmująca osoby dorosłe po ukończeniu określonego typu szkoły.

Proces wychowawczy w OHP można oceniać m.in. skalą przygotowania młodzieży do ustawicznego uczenia się, pojmowanego jako konieczność ciągłego poszerzania i pogłębiania wiedzy ogólnej i kwalifikacji zawodowych w okresie całego życia człowieka. Konieczność tę wzmagają czynniki subiektywne i obiektywne. Do czynności subiektywnych można zaliczyć:

- niemożność opanowania takiego zasobu wiedzy w wieku szkolnym, który wystarczyłby na całe życie człowieka;
- cechy pamięci ludzkiej, która podlega prawom zapominania.

Najbardziej znaczące i przekonujące w kształceniu ustawicznym są czynniki obiektywne, wśród których dominuje postęp naukowo-techniczny i organizacyjny, a ostatnio także transformacja ustrojowa i restrukturyzacja gospodarki, wymuszające dostosowanie kwalifikacji społeczeństwa do nowych potrzeb gospodarczych. Oznacza to, że wiedza

i kwalifikacje młodzieży wymagają uzupełnienia, będącego warunkiem utrzymania się jej na rynku pracy. Generalnie mówi się o potrzebie wypełnienia luki edukacyjnej pomiędzy wiedzą i kompetencjami społeczeństwa a wymaganiami społeczno-ekonomicznymi, wynikającymi z przejścia gospodarki centralnie sterowanej do gospodarki rynkowej. Luki tej nie zlikwiduje import technologii, może ją zewrzeć dobrze funkcjonujący system kształcenia, inspirowany ideą uczenia się przez całe życie.

Placówki edukacyjne powinny realizować taki program, którego głównym założeniem byłoby:

- przebudowa świadomości społecznej w kierunku zrozumienia konieczności uczenia się przez całe życie – uczyć się, aby być;
- przygotowanie młodzieży do ustawicznej edukacji poprzez rozbudzenie zainteresowań i korzystanie ze wszystkich źródeł informacji, wiedzy ogólnej i zawodowej;
- ochrona młodzieży przed stresami wynikającymi z konieczności ciągłych zmian zawodów, specjalności i pracy (zmiana, a nie stagnacja jest stanem naturalnym);
- ukazywanie związku pomiędzy awansami w pracy a wiedzą, umiejętnościami a kompetencjami;
- zapobieganie utracie pracy i bezrobociu młodzieży m.in. przez uczenie prezentowania swoich mocnych stron w zawodzie;
- uczenie młodzieży dokonywania bilansu wiedzy i kwalifikacji oraz określanie na jego podstawie programu samokształcenia się;

- przekazywanie młodzieży wiadomości kluczowych będących kanwą ustalania metodyki i form ustawicznego uczenia się;
- wyrabianie zrozumienia dla europejskich standardów jakości wiedzy i kwalifikacji jako warunku osiągnięcia dobrych wyników w kształceniu ustawicznym i w pracy zawodowej;

Realizacja tych założeń wychowawczych, których głównym celem jest przygotowanie młodzieży do edukacji ustawicznej w sensie doboru treści, form i sposobów uczenia się, potwierdzania zdobytej wiedzy certyfikatami o znaczeniu ogólnospołecznym przybierze wymierne efekty pod warunkiem, że młodzież będzie umotywowana do korzystania z systemu edukacji ustawicznej dorosłych.

Kształcenie ustawiczne kadry OHP

Kadra pedagogiczna kształcąca w szkołach uczestników OHP poszerza swoją wiedzę i kompetencje w ramach systemu kształcenia ustawicznego nauczycieli. System ten zarysował się w materiale opracowanym przez MEN pt. „Strategia kształcenia ustawicznego nauczycieli” (projekt).

Pozostała zaś kadra – komendanci, dyrektorzy – kierownicy, pedagodzy, wychowawcy i instruktorzy praktycznej nauki zawodu są objęci systemem doskonalenia kadry kierowniczej i pracowników OHP.

Na system ten składają się:

- szkolenie internistyczne (wewnętrzne),
- kształcenie eksternistyczne (zewnętrzne), szkoły i kursy prowadzone przez

wyspecjalizowane jednostki organizacyjne,

- samokształcenie kierowane.

Szkolenie internistyczne (wewnętrzne) obejmuje kursy, seminaria i konferencje oraz narady szkoleniowe. Zakłada się, że każdy pracownik OHP będzie objęty w okresie 2 lat co najmniej jedną z ww. form szkolenia.

Szkolenie stosownie do potrzeb i możliwości OHP jest organizowane na szczeblu centralnym i wojewódzkim, w oparciu o własne ośrodki w Dobieszowie, Trzebini, Lanckoronie, Oleśnicy i Gołdapi. Programy szkoleń są opracowywane przez organizatorów szkolenia, a zatwierdzane przez KG OHP i KW OHP.

Kształcenie i doskonalenie pracowników OHP w systemie eksternistycznym (zewnętrznym) ma charakter fakultatywny i odnosi się do pracowników zdolnych, rokujących nadzieję dobrej, co najmniej 3-letniej pracy w OHP. Rozmiary tego kształcenia i doskonalenia są ściśle związane z możliwościami finansowymi OHP.

Samokształcenie kierowane rozwijane jest we wszystkich jednostkach organizacyjnych OHP jako bardzo skuteczna i tania forma podnoszenia poziomu wiedzy i kompetencji pracowników. Polega ono na określaniu tematów z zakresu organizacji pracy, kształcenia zawodowego, zarządzania personelem, rynku pracy i bezrobocia oraz zagadnień pedagogicznych. Tematykę samokształceniową dobierają bezpośredni przełożeni, kierując się troską o podniesienie poziomu i jakości pracy. Oni też ewalują skuteczność i efektywność tej nowoczesnej formy edukacji.

W przedstawionym ogólnie systemie kształcenia i szkolenia kadry OHP swoje miejsce znajdują:

- pracownicy pedagogiczni,
- kadra kierownicza,
- pracownicy poziomu ekonomiczno-finansowego,
- służby logistyczne.

Celem kształcenia i szkolenia kadry OHP jest pogłębianie jej wiedzy ogólnej oraz zwiększenie kompetencji zawodowych. Ważność zadań oraz duża odpowiedzialność za ich realizację wymaga stworzenia takiego systemu kształcenia i szkolenia, którego struktura byłaby związana z organizacją placówek OHP, a programy dydaktyczne stanowiły o jednolitym systemie edukacyjnym kadry OHP.

Aby w pełni ten cel zrealizować, należy przed przystąpieniem do planowania kształcenia i szkolenia kadry OHP zdiagnozować jej potrzeby edukacyjne wynikające z wymagań stanowisk pracy. Chodzi głównie o ustalenie, czy wiedza i kompetencje pracowników są równe wymaganiom stanowisk pracy, czy są mniejsze czy większe. Ma to bowiem duże znaczenie dla ustalenia ścieżek awansu zawodowego pracowników oraz ich dalszego rozwoju i doskonalenia zawodowego. Jest to ściśle związane zarówno z czynnikami wewnętrznymi, jak i zewnętrznymi. Do czynników wewnętrznych należą oczekiwania kadry OHP, która z wiedzą i kompetencjami wiąże awans zawodowy i swój rozwój osobisty. Czynniki zewnętrzne zaś to postęp cywilizacyjny oraz zmiany w strukturze wykształcenia młodzieży na korzyść wiedzy ogólnej. Czynniki te nie mogą pozostać obojętne dla systemu kształcenia

i szkolenia pracowników oraz polityki personalnej w OHP.

Konieczność dalszego rozwoju OHP

Ochotnicze Hufce Pracy realizując zadania statutowe kierują do młodych ludzi bogatą ofertę programową. Starają się dotrzeć do jak najszerszej grupy młodzieży gwarantując jej pomoc i otaczając opieką. Przez opiekę rozumie się nie tylko działania osłaniające, ale przede wszystkim takie, które mają mobilizować, motywować i inspirować do podejmowania działań na rzecz poprawy własnej sytuacji. Należy podkreślić, że OHP działają ze świadomością ogromu potrzeb i wyzwań, jakie stawia przed instytucją zmieniająca się rzeczywistość.

Ochotnicze Hufce Pracy objęły swoim zasięgiem cały kraj organizując sprawnie działającą strukturę wyspecjalizowanych jednostek organizacyjnych, wśród których jednostkami monitorującymi i organizującymi działania systemu pomocy młodzieży są: Komenda Główna oraz komendy wojewódzkie wraz z delegaturami.

Komenda Główna OHP określa formalno-prawne podstawy organizacji poszczególnych form, koordynuje i doskonali kierunki działania jednostek organizacyjnych Ochotniczych Hufców Pracy na terenie całego kraju.

Komendy wojewódzkie i regionalne wraz z delegaturami odpowiadają za właściwą organizację i merytoryczną realizację poszczególnych zadań. Poprzez swoje jednostki organizacyjne realizują zadania statutowe związane z kształceniem, wy-

chowaniem i zatrudnieniem oraz dokonują kompleksowego rozpoznawania lokalnych rynków pracy, tworzą lokalne programy przeciwdziałania bezrobociu łącznie z organizacją optymalnych form realizacji tych programów na terenie regionu, województwa.

Jednostkami realizującymi bezpośrednio podstawowe zadania statutowe Ochotniczych Hufców Pracy, dostosowanymi do procesów społecznych i ekonomicznych zachodzących w kraju, a przede wszystkim potrzeb młodzieży są: hufce pracy, ośrodki szkolenia i wychowania, centra kształcenia i wychowania, młodzieżowe biura pracy, kluby pracy, ośrodki szkolenia zawodowego.

Zakres działalności i zadania OHP zostały określone ustawami o systemie oświaty oraz zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, a struktury organizacyjne Rozporządzeniem Rady Ministrów¹.

Akty te sytuują OHP jako ważne i niezbędne ogniwo systemu oświaty, zatrudniania młodzieży oraz zwalczania bezrobocia, a także przeciwdziałaniu jego powstawaniu. Pozytywne efekty działalności w tym zakresie wskazują na konieczność jej dalszego rozwoju i harmonizowania ze zmieniającymi się potrzebami młodzieży i gospodarki.

¹ Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 roku (Dz. U. z 1996 Nr 67, poz. 329); Ustawa o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu z dnia 14 grudnia 1994 r. (Dz. U. Z 1995 Nr 1 poz. 1); Rozporządzenie Rady Ministrów z dnia 23 maja 1995 r w sprawie Ochotniczych Hufców Pracy (Dz. U. Nr 59 poz. 309).

SKUTECZNA KOMUNIKACJA INTERPERSONALNA JAKO PODSTAWA DZIAŁALNOŚCI PRACOWNIKA SOCJALNEGO

Znajomość procesów wyznaczających przebieg komunikacji międzyludzkiej ma istotne znaczenie dla zrozumienia i interpretacji zachowań ludzkich. Bezpośrednie kontakty, system powiązań, wpływów zachodzących w czasie indywidualnych spotkań to podstawa wszelkich sytuacji, w których występują inni ludzie, zatem śmiało można zaryzykować stwierdzenie, że funkcjonowanie wszystkich ludzi, praca, nauka, zabawa, to typowe sytuacje społeczne, w których uczestniczymy każdego dnia.

W niniejszym opracowaniu zamierzam zwrócić szczególną uwagę na specyfikę kontaktów społecznych, które są udziałem pracowników socjalnych realizujących zadania służbowe.

Podstawowym elementem kontaktu między pracownikiem socjalnym a petentem, niezależnym od postawy petenta czy roli, jaką podejmuje pracownik socjalny, jest **wzajemne komunikowanie się** obu stron. Składa się na nie zarówno odbieranie informacji przez pracownika socjalnego od klienta, jak i dostarczanie informacji. W procesie tym wyróżnić można nadawcę i odbiorcę (przy czym funkcje te posiadają na przemian obie osoby). Funkcją nadawcy jest przekład własnych myśli, uczuć

i zamiarów na słowną wypowiedź, a funkcją odbiorcy jest odbiór tej wypowiedzi i interpretacja jej znaczenia.

Przebieg procesu komunikowania się może być oceniany za pomocą kilku kryteriów. Jednym z nich może być skuteczność komunikowania. Miarą skuteczności jest stopień zgodności między tym, co jeden z partnerów chciał zakomunikować drugiemu a tym, co ten drugi rozumiał. Dobrze kogoś zrozumieć, to znaczy wiedzieć, „co ma na myśli”, trafnie domyśleć się tego, „co chciał przekazać”. Uzyskanie takiego właśnie zrozumienia jest rezultatem tego, co robią obaj komunikujący się partnerzy. O prawidłowej komunikacji możemy mówić wtedy, gdy wypowiedź nadawcy oddaje jego myśli, uczucia i zamiary oraz gdy odbiorca rozumie tę wypowiedź zgodnie z intencjami nadawcy.

Przeszkody w skutecznej komunikacji mogą mieć swoje źródło zarówno po stronie nadawcy komunikatu, jak i po stronie jego odbiorców:

- po stronie nadawcy, gdy wypowiedź nie oddaje jego myśli, uczuć i zamiarów;
- po stronie odbiorcy, gdy interpretuje on wypowiedź nadawcy niezgodnie z jego intencjami.

Nadawca komunikatu zmniejsza szansę na poprawny jego odbiór przez (odbiorcę), gdy:

- nie kontroluje i nie sprawdza, czy jego komunikat dotarł do petenta; powinien oczekiwać na informację zwrotną dotyczącą zrozumienia komunikatu.
- nie przekazuje informacji w bezpośrednim kontakcie wzrokowym z petentem;
- nie uwrażliwia siebie na uczucia, przekonania, oczekiwania i słownictwo petenta;
- nie przedstawia informacji jako swojej własnej poprzez użycie zaimków osobowych „ja” i „mój” i nie przyjmuje w sposób jasny odpowiedzialności za wypowiedziane słowa;
- nigdy nie powtarza dwa razy tej samej informacji;
- nie przekazuje tej samej informacji dwoma sposobami, np. jednocześnie ustnie i pisemnie;
- nie dba o to, czy istnieje zgodność pomiędzy jego słowami, a jego gestami, postawą ciała, mimiką i tonem głosu;
- nie przekazuje komunikatu całkowitego i jasnego, razem ze wszystkimi ubocznymi informacjami, które mogą być potrzebne petentowi do zrozumienia jego punktu widzenia.

Wzajemne komunikowanie się pracownika socjalnego i petenta przebiega nie tylko drogą werbalną, ale również niewerbalną. W skład niewerbalnego sposobu komunikowania się wchodzi:

- mimika (marszczenie brwi, uśmiech, płacz, śmiech),
- gestykulacja i postawa ciała,
- relacje przestrzenne zachodzące pomiędzy pracownikiem socjalnym a petentem,

- właściwości mowy, takie jak: ton głosu, intonacja wypowiedzi i indywidualne cechy języka zarówno pracownika socjalnego, jak i petenta.

Poszczególne reakcje twarzy (np. uśmiech, kontakt wzrokowy), gesty (np. „zapraszający do wejścia”), zachowania przestrzenne (np. zbliżenie lub oddalenie od drugiej osoby) czy zmiany w sposobie mówienia stanowią w komunikacji niewerbalnej rodzaj wypowiedzi o pewnym znaczeniu, podobnie jak słowa i zdania w komunikacji werbalnej. Język zachowań niewerbalnych stosowany jest przede wszystkim do komunikowania uczuć (*lubię Cię – nie lubię Ciebie*). Przy odczytywaniu znaczenia komunikatu niewerbalnego konieczna jest jednak duża ostrożność, ponieważ komunikaty te, w porównaniu z komunikatami werbalnymi są bardziej wieloznaczne. Wartość komunikatów niewerbalnych, jakie wysyła petent polega przede wszystkim na możliwości porównania ich z komunikatami werbalnymi, jakie płyną od niego w tym samym czasie.

Stosunek komunikacji niewerbalnej do werbalnej może być dwojaki: potwierdzający i wzmacniający siłę komunikatu werbalnego (np. *Lubię z Tobą rozmawiać, pochylenie ciała do przodu, uśmiech*); zaprzeczający komunikatowi werbalnemu (np. *Lubię z Tobą rozmawiać, odchylenie ciała do tyłu, grymas na twarzy*).

W drugim przypadku mamy do czynienia z tzw. „podwójnym wiązaniem” – sytuacją, gdy dwa komunikaty, werbalny i niewerbalny, są wzajemnie sprzeczne. Znacznie trudniej jest petentowi sprawować świadomą kontrolę nad wysyłanymi komunikatami niewerbalnymi niż nad werbalnymi. Fakt ten może być wykorzystany przez pracownika socjalnego do

sprawdzenia wiarygodności i szczerości wypowiedzi petenta, np. poprzez prośbę *Proszę na mnie popatrzeć i powiedzieć mi, czy rzeczywiście...?* Brak zgodności pomiędzy deklaracją wyrażoną słowami a deklaracją wyrażoną mimiką, gestami, postawą ciała i tonem głosu może być słusznie zinterpretowany jako nieszczerłość lub świadome kłamstwo.

Istnieje wiele takich zachowań, na podstawie których ustalić można wzajemne nastawienie emocjonalne uczestników relacji, ich gotowość do zaangażowania się w rozwiązanie problemu, towarzyszące im myśli i uczucia:

1. Dystans przestrzenny może być przejawem dystansu emocjonalnego, szacunku, ale także... chęci zbliżenia;
2. Zajmowanie pozycji wobec partnera świadczy o rodzaju kontaktu;
3. Kontakt wzrokowy informuje o chęci nawiązania kontaktu, pewności siebie, lub odwrotnie;
4. Wyraz twarzy podobnie jak ruchy głowy i gestykulacja oraz jękanie się, powtarzanie sylab czy dźwięków, czerwienie się, blednięcie, pocenie się, to zewnętrzne objawy zdenerwowania, niepokoju, niepewności;
5. Pozycja ciała wyraża nie tylko samopoczucie w trakcie spotkania dwu lub więcej osób, jest również sposobem prezentacji swego statusu społecznego, zajmowanej pozycji czy stanowiska. Pozycja może zatem wyrażać równocześnie np. zainteresowanie kontaktem (lub jego brak), radość (smutek) i uległość (dominację);
6. Wygląd zewnętrzny, jako odzwierciedlenie stanu emocjonalnego może przyciągać lub odpychać, zachęcać do wejścia w relację lub odwrotnie.

Te i inne przejawy komunikacji niewerbalnej nie tylko wzmacniają kontakt, lecz stanowią również podstawowe warunki uważnego, aktywnego słuchania i mówienia.

Za przejaw barier w komunikacji niewerbalnej między pracownikiem socjalnym a petentem można uznać np. uporczywe milczenie, demonstracyjne pochylenie się (w pozycji siedzącej), przesadne zajmowanie się dokumentami, prowadzenie rozmów na boku, gesty pogardy, okazywanie znudzenia (ziewanie, zerwanie kontaktu wzrokowego), uśmiechanie się z wyższością, nieustanne potrząsanie głową, okazywanie bezradności. Aby zwiększyć skuteczność słuchania, pracownik socjalny powinien patrzeć na swego klienta, kiedy on mówi. Należy przy tym utrzymać naturalną pozycję ciała wyrażającą zainteresowanie i taki dystans przestrzenny, który jest adekwatny do stopnia bliskości emocjonalnej z klientem, stosować naturalne gesty i mimikę wyrażające uczucia. Mówiąc, a zwłaszcza przekazując informacje pracownik socjalny musi pamiętać o tym, aby wysławiać się rzeczowo, w sposób przejrzysty i klarowny. Tylko część przekazywanych informacji zostaje bowiem usłyszana, jeszcze mniejsza zrozumiana i zaakceptowana, a zupełnie niewielka ilość informacji zapamiętana. Aby zatem komunikat zgodny był z oczekiwanym efektem, jakim jest zrozumienie i zapamiętanie informacji i aby stanowił on pomost – nie barierę – w obustronnym kontakcie, warto, aby pracownik socjalny przestrzegał następujących zasad sprzyjających skutecznemu wypowiedaniu się:

1. Przed rozpoczęciem rozmowy warto uświadomić sobie, co i w jakim celu będziemy mówić i w jakim jesteśmy stanie emocjonalnym;

2. Uwzględnić ilość czasu, jakim dysponują rozmówcy i w jakim stanie emocjonalnym jest rozmówca oraz jaki jest poziom jego zainteresowania przedmiotem rozmowy;
3. Należy zadbać o to, aby być zrozumianym. Można to uzyskać poprzez: wyraźną artykulację głosek, odpowiednie tempo mówienia, ton głosu, budowanie prostych zdań zawierających zrozumiałe wyrazy; dbałość o powtarzanie ważnych ustaleń, ilustrowanie rozmowy przykładami, stosowanie pomocy graficznych (np. schematów, ilustracji, materiałów);
4. Przeciwdziałając znużeniu klienta warto wprowadzić element ożywiający rozmowę, np. odpowiednią anegdotę, włączanie gestów i mimiki, okazanie osobistego zaangażowania, umiejętne posługiwanie się własną mową (tempo, ton głosu);
5. Ważne jest, aby rozmowa przebiegała w atmosferze dającej poczucie bezpieczeństwa. Osiągnąć to można dzięki unikaniu takich postaw, gestów czy mimiki, które mogłyby zostać odebrane jako przejaw lekceważenia.

Przedstawione spostrzeżenia, jeszcze raz uświadamiają wagę tych elementów psychologicznych, które w konkretnej relacji między pracownikiem socjalnym a jego klientem umykają. Wydają się być mało istotne w porównaniu z wagą rozwiązywanych problemów, a przecież świadomość własnych zachowań, uważna obserwacja zachowań klientów, aktywne słuchanie i skuteczne mówienie mogą przyczynić się do lepszej i bardziej skutecznej komunikacji. Natomiast niefrasobliwość w tym zakresie może prowadzić do zakłóceń w komunikacji i stać się barierą, granicą udzielanej pomocy.

W tym miejscu pragnę przytoczyć kilka zasad, których przestrzeganie może niweczyć owe bariery, zwłaszcza te „niewidzialne”, a mianowicie:

1. Należy podchodzić do aktu przyjęcia klienta z wyobraźnią, wrażliwością i taktem. Starać się, aby czuł się dobrze, swobodnie: – nie oceniać; – wykazać troskę o niego, poświęcić uwagę jego problemowi.
2. Należy zająć się nim jako człowiekiem. Poruszać sprawy osobiste w profesjonalny sposób: – okazać zaniepokojenie, odnosić się z życzliwością i zrozumieniem; zainteresować się klientem, jego rodziną i jego sprawami, a nie tylko problemem; – słuchać uważnie, „całym sobą” jego wypowiedzi.
3. Należy ustalić oczekiwania osoby wspieranej i odnieść je do zobowiązań i możliwości placówki. Działać aktywnie, pomagać i nie zawodzić: – klienti winni uważać aktywność pracownika za przejaw autentycznego zainteresowania; – korzystając z wymiernych, konkretnych form pomocy (które mogą być skutecznym środkiem do działania długodystansowego), nie należy bagatelizować innych, mniej wymiernych sposobów pomagania. Wsparcie psychiczne, czy po prostu możliwość „wygadania się”, jest wartością samą w sobie.
4. Należy być dobrym doradcą – tzn. nie tylko prezentującym dużą sprawność i umiejętności. „Dobry” doradca, to człowiek autentyczny, ciepły, o nieformalistycznym podejściu i z nie oceniającą życzliwością.
5. Należy pamiętać, że rola pracownika socjalnego stawia go w sytuacji władzy i uprzywilejowania. Nie można od tego uciec ani temu zaprzeczyć. Należy

uczciwie i otwarcie określić zakres odpowiedzialności placówki udzielającej pomocy.


6. Pracownik socjalny zawsze powinien wzbudzać zaufanie, być rzetelny – oznacza to jasne przedstawianie faktów, nawet gdyby były one nieprzyjemne dla klienta. Wymaga także stanowczości i konsekwentnego postępowania wobec klienta.

Podsumowując, należy pamiętać o tym, iż pracownik socjalny jest urzędnikiem państwowym, który spotykając się w swej pracy z różnymi osobami i ich problemami, powinien zdać się na własną, profesjonalną ocenę sytuacji i zależnie od tego stosować określone strategie działania. Nie może on jednak zapominać o tym, iż szeroko pojęte dobro klienta to podstawa jego działania opartego przede wszystkim na życzliwości, która nie tylko ułatwia przebieg kontaktu między jego uczestni-

kami, czyniąc pracę łatwiejszą i przyjemniejszą, rozładowuje również napięcia, czasami nawet zapobiega ich powstawaniu.

Literatura

1. Argyle M.: Psychologia stosunków międzyludzkich. Warszawa PWN 1991.
2. Bańka A.: Bezrobocie. Poznań 1992.
3. Mellibruda J.: Ja, Ty, My. Psychologiczne możliwości ulepszania kontaktów międzyludzkich. Warszawa 1980.
4. Okoń W.: Nowy słownik pedagogiczny. Warszawa 1995,.
5. Rybczyńska D., Olszak-Krzyżanowska B.: Aksjologia pracy socjalnej – wybrane zagadnienia. Warszawa 1995.
6. Słownik języka polskiego pod red. prof. M. Szymczaka, t. I, PWN Warszawa 1998.



METODYKA NAUCZANIA TEORETYCZNYCH PRZEDMIOTÓW ZAWODOWYCH (t. I, II)
Czesław Plewka

T. I; 396 stron, B5
165 x 240
ISBN 83-7204-075-3

T. II; 314 stron, B5
165 x 240
ISBN 83-7204-076-1

- Cele kształcenia ogólnego i zawodowego
- Podstawowe uwarunkowania procesu nauczania-uczenia się zawodu
- Zasady nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych
- Analiza treści programowych nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych
- Środki dydaktyczne w kształceniu zawodowym

Praktyka pedagogiczna

Sylwetki wybitnych oświatowców

Alicja Kaliszuk – Tym, co zdobywa, dzieli się z innymi



Zdobyła wiele – i jak wynika z ostatnich lat działalności na stanowisku dyrektora Zespołu Szkół Społecznych Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Płocku i prezesa SOP w tym mieście – nie zamierza rezygnować z dalszego samorozwoju.

Urodzona tuż przed zakończeniem II wojny światowej w Barcikowie przygotowanie do zawodu nauczycielskiego zdobyła w latach 1963–1965 w Studium Nauczycielskim w Płocku i podjęła pracę w Szkole Podstawowej w Smardzewie. W 1969 roku złożyła egzamin kwalifikacyjny. To była w owym czasie gwarancja stabilizacji w zawodzie. To zaś jednocześnie było podstawą do ciągłego doskonalenia w zawodzie i działalności społecznej w szerokich wymiarach.

Jako specjalizację, już w Studium Nauczycielskim, obrała filologię polską. Konsekwentnie podjęła studia na tym samym kierunku w Wyższej Szkole Nauczycielskiej w Siedlcach i ukończyła je w 1973 roku. Następnie zaś w Uniwersytecie Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie uzyskała w 1976 roku tytuł magistra filologii polskiej. To jednak nie wystarczyło Alicji Kaliszuk i dlatego w latach 1982–1984 podjęła Studia Podyplomowe na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Warszawskiego i ukończyła 30 maja 1984 roku z wynikiem bardzo dobrym.

W 1987 roku złożyła przed Wojewódzką Komisją Kwalifikacyjną egzamin i uzyskała drugi stopień specjalizacji w zakresie nauczania języka polskiego. Na tym nie koniec. W lutym 1992 roku ukończyła w Ośrodku Twórczości Pedagogicznej Kurs „Menagerów Oświaty”. A zatem przygotowuje się formalnie do kierowania placówkami oświatowymi. Mówię o stronie formalnej, bo jak wynika z drogi życiowej, faktycznie te umiejętności zdobywała. Podstawy teoretyczne z zakresu organizacji i kierowania szkołą zdobyła podczas studiów w Wyższej Szkole Pedagogicznej w Siedlcach.

Od 1974 roku zdobywała doświadczenia pedagogiczne w Zespole Szkół Zawodowych nr 1 w Płocku. Od 1 IX 1987 roku otrzymała funkcję nauczyciela metodyka w zakresie kształcenia ustawicznego przy Oddziale Doskonalenia Nauczycieli w Płocku. Ta funkcja być może zdecydowała o podjęciu działalności w skali wiele szerszej. W tym bowiem czasie zaangażowała się w powołanie Oddziału Stowarzyszenia Oświatowców Polskich, którego dziesięciolecie obchodzono pod koniec roku 1999 na specjalnym seminarium.

Praca od 1 IX 1974 roku w Zespole Szkół Zawodowych w Płocku, a następnie jak już zostało powiedziane pełnienie funkcji nauczyciela metodyka, to wielostronne dojrzewanie do pracy w zespołach nauczycielskich i w środowiskach innych. Zdobyte doświadczenia pedagogiczne, działalność społeczna oraz zamiłowanie do pracy wychowawczej z młodzieżą były dostrzegane i nagradzane przez przełożonych.

Gdy była Radną Wojewódzkiej Rady Narodowej w Płocku od 1974 roku, na jednej z sesji, o czym informowała prasa, prezentowała problemy pracy wychowawczej i działalności oświatowo-kulturalnej. Wskazywała m.in. na niepełne wykorzystanie środków przeznaczonych na wyposażenie szkół i na opiekę nad młodzieżą. Dlatego zapewne w 1975 roku została odznaczona Złotą Odznaką „Za zasługi dla województwa warszawskiego”.

Najbardziej wzrusza się Alicja Kaliszuk wtedy, gdy rozmawia się z nią o pracy instruktora ZHP od 1966–1985 roku, poprzedzonej uczestnictwem od 1961 roku w szkole średniej. Myślę, że warto do tego dodać fakt zajmowania się w Zespole Szkół Zawodowych w Płocku samorządem uczniowskim, za co została wyróżniona w 1987 roku Nagrodą Dyrektora Szkoły. A zatem nie tylko nauczyciel, nauczyciel metodyk, ale i harcemistrz, a następnie dyrektor dużego Zespołu Szkół Społecznych.

Na tym ostatnim stanowisku zasługi Alicji Kaliszuk są szczególnie wielorakie, a to zapewne dlatego, że jest otwarta na innowacje i skutecznie je podejmuje. Podkreślano to w różnych wypowiedziach na spotkaniu z okazji X-lecia Oddziału SOP w Płocku. Począwszy od stworzenia bazy materialnej dla zespołu szkół, a kończąc na wykształceniu kilku roczników absolwentów w różnych formach: młodzieżowych i dla dorosłych. Może warto przytoczyć treść pisma skierowanego dla Alicji Kaliszuk przez przedstawicielkę Delegatury Kuratorium Mazowieckiego: „Sojusznikowi w dziele edukacji z okazji X-lecia istnienia Płockiego Oddziału Stowarzyszenia Oświatowców Polskich składam najlepsze życzenia dalszego dynamicznego rozwoju, wielu przyjaciół i satysfakcji z realizacji zadań statutowych. W krajobrazie płockiej oświaty niepublicznej Szkoły Stowarzyszenia Oświatowców Polskich zajmują jedno z czołowych miejsc nie tylko z racji wielości ich typów, ale także kierunków i form kształcenia. Pomiędzy skromnymi początkami a dniem dzisiejszym mieści się kilka roczników absolwentów liceum i technikum oraz dyplomantów szkół policealnych...”.

W aktach dyrektor Alicji Kaliszuk znajdujemy wiele różnych podziękowań, nagród i innych wyrazów uznania, jak np. odznaczenie Złotym Krzyżem Zasługi. Wśród nich nagrody i podziękowania od Zarządu Głównego Stowarzyszenia Oświatowców Polskich.

W czym szczególnie, moim zdaniem, przejawia się sylwetka Oświatowca Pani Alicji? W połączeniu opiekuńczości z konsekwencją wymagań po sformułowaniu celów. Opiekuńczość skuteczna przejawia się m.in. w języku, w sposobie zwracania się do wszystkich

uczących się, niezależnie od wieku. Są to podmioty, osobowości, a więc zasługujące na szacunek bardzo ciepły, prawie macierzyński. Skuteczność takiego postępowania uwiadacza się w wielu sytuacjach, które miałem możliwość obserwować.

Konsekwencją zaś to głównie pomoc i zachęta do doskonalenia się całego zespołu pedagogicznego. Jednym z przykładów było zorganizowanie seminarium w nawiązaniu do raportu dla UNESCO opracowanego pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa pt. „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”. Co ważne, że nie są to wydarzenia jednorazowe, a przez to niejednokrotnie ulotne.

Mgr Alicja Kaliszuk ma niewątpliwie talent, ale i świadomość trwałego pozyskiwania przedstawicieli środków masowej informacji. Nie wiem, czy jest druga palcówka oświatowa, która posiada tak obszerne opracowania zamieszczane w prasie i w radiu. Do tego w szkole powstaje i systematycznie się ukazuje pismo „SOPELEK”, zaprawiające uczących się do krytycznego spoglądania na rzeczywistość z jednoczesnym uczeniem kulturalnego wypowiedzenia swoich sądów.

Jednym ze źródeł dopracowania się swoistego stylu pracy kierowniczej jest zapewne praktyka nauczycielska, wychowawcza. Warto odnotować pismo klasy IV B LZ z 7.06.1982 roku dziękujące za czteroletnią opiekę wychowawczą i pracę dydaktyczną słowami Cz. Janczarskiego:

„... Słowo – miłość za Jej troski.
Słowo – wdzięczność za Jej trud.
Dar to skromny, dar uczniowski
Wyśpiewany z serc jak z nut...”

Mówi się czasami o zaniku postaw społecznikowskich. Prawdopodobnie coś takiego występuje. Postawa mgr Alicji Kaliszuk, oświatowca na „pierwszej linii frontu”, nakazuje wierzyć, że może być inaczej.

Stanisław Kaczor

Ludwika Gawron

– ciągły rozwój własnej osobowości dla służby społecznej



Absolwentka II Liceum Ogólnokształcącego im. J. Tarnowskiego w Tarnowie (1951–1955), a następnie Politechniki Krakowskiej – Wydział Budownictwa Wodnego (1955–1961), poza roczną pracą w Dyrekcji Budowy Osiedli Robotniczych w Tarnowie w charakterze inżyniera ds. przygotowania produkcji, całą swoją drogę zawodową związała z oświatą.

W 1963 roku rozpoczęła pracę w Zasadniczej Szkole Zawodowej Centralnego Związku Spółdzielczości Pracy w Tarnowie jako nauczyciel przedmiotów zawodowych, a od 1973 roku została zastępcą dyrektora szkoły. A zatem przez dziesięć lat w tej samej szkole, przechodząc poszczególne szczeble „wtajemniczenia” opanowuje rzemiosło i zbliża się konsekwentnie do mistrzostwa pedagogicznego.

W 1975 roku została dostrzeżona przez władze oświatowe i przyjęła propozycję pracy w Kuratorium Oświaty w Tarnowie w charakterze starszego wizytatora. Nietrudno jej się porozumieć z dyrektorami i nauczycielami odwiedzanych szkół, zna bowiem praktykę od różnych stron. Zdolności do kontaktowania się i cenie partnerów pozostawiły na wiele lat miłe wspomnienia, co można było usłyszeć od wielu nauczycieli.

Następnie pracuje jako wicekurator oświaty w Tarnowie. Znowu ma okazję zdobywać doświadczenie w szerokiej skali.

Często bywa tak, że po pełnieniu funkcji w administracji oświatowej kuratorzy lub wicekuratorzy wracają do pracy w szkołach na różnych stanowiskach. Niezbyt często jednak do szkoły „macierzystej”. Ludwika Gawron wróciła do Zespołu Szkół Odzieżowych w Tarnowie przy ul. Brodzińskiego 9 i kierowała tą szkołą w latach od 1982 do 1997. Już będąc na emeryturze podjęła pracę w Kuratorium Oświaty w Tarnowie na pół etatu jako wizytator do przestrzegania praw ucznia. Przez rok zdobyła niemałe doświadczenie w sprawach wielce humanistycznych, a praktycznie bardzo złożonych i delikatnych, w wielu przypadkach zaskakujących.

W przedstawionej drodze ściśle zawodowej Ludwika Gawron odzwierciedla się w całej pełni idea, zasada uczenia się przez całe życie przez doświadczenie. Gdyby zdarzenia te były na bieżąco dokumentowane, mogłaby powstać interesująca praca uogólniająca taką drogę życiową. Właśnie życiową, a nie tylko zawodową, ponieważ L. Gawron uzyskująca ocenę pracy „szczególnie wyróżniającą”, miała do tego podstawy przez ciągłe procesy doskonalenia, w łączeniu praktyki z teorią i teorii z praktyką. Oto tylko od 1990 roku przez cztery lata uczestniczyła (i organizowała u siebie) w seminariach dla nauczycieli-badaczy Instytutu Kształcenia Zawodowego. Uczestniczyła w 1994 roku w konserwatorium dla


kadry kierowniczej Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego w Tarnowie. Aby dobrze przygotować się do rozumienia prawnych aspektów sytuacji dzieci brała udział w seminarium „Poradnictwo prawne w sprawach dotyczących dzieci” w ramach programu Komitetu Integracji Europejskiej „Fiesta II”. W związku z podjętą reformą systemu oświaty w latach 1998 i 1999 zainteresowała się seminarium „Wdrażanie reformy oświaty w WOM” oraz kursem promotorów reformy w Studium Edukacyjnym w Warszawie.

Już w 1988 roku zdobyła II stopień specjalizacji zawodowej w zakresie organizacji i zarządzania oświatą, a w latach 1983–1997 przewodniczyła zespołowi samokształceniowemu dyrektorów szkół zawodowych.

Miałem możliwość i przyjemność uczestniczyć w jednym z takich spotkań, które, jak wynikało z wypowiedzi i zachowań uczestników, były oczekiwane.

Była przez 17 lat prezesem zarządu Wojewódzkiego Polskiego Towarzystwa Schronisk Młodzieżowych, a co może najważniejsze dla podsumowania i przyszłości, od 1997 roku pełni ważną funkcję społeczną Prezesa Oddziału Stowarzyszenia Oświatowców Polskich w Tarnowie. Jest to oddział jeszcze „młody”, a już zaznacza się na mapie tej organizacji. Myślę, że nie bez osobistej zasługi mgr inż. Ludwika Gawron, która przyciąga swoją osobowością zawodowo-społeczną otoczenie oraz poszczególne jednostki.

Stanisław Kaczor



PEDAGOGIKA I EDUKACJA WOBEC NADZIEI I ZAGROŻEŃ WSPÓŁCZESNOŚCI
Materiały z III Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego pod redakcją **J. Gniteckiego i J. Rutkowiak**
608 stron, B5
165 × 240
ISBN 83-7204-118-0

- **Wybrane referaty wygłoszone podczas obrad plenarnych w szesnastu sekcjach tematycznych Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego**
- **Kompendium wiedzy i analiza zjawisk pedagogicznych przełomu tysiącleci**

Konferencje, seminaria, sympozja

Otwarta przestrzeń zawodowa

Mińsk, Białoruś, 29.11–02.12.1999 r.

Konferencja była kontynuacją II Kongresu UNESCO: Kształcenie w ciągu całego życia pomostem w przyszłość – spojrzenie na XXI wiek, jaka odbyła się w Seulu 26–30.04.1999 r. W rezolucji Kongresu dotyczącej kształcenia zawodowo-technicznego wyróżniono zagadnienia:

1. Zmiana wymagań i warunków w XXI wieku. Propozycja modernizacji kształcenia zawodowo-technicznego.
2. Doskonalenie systemu oświatowego, zapewnienia kształcenia przez całe życie.
3. Wdrożenie innowacji do procesu kształcenia.
4. Kształcenie zawodowo-techniczne dla wszystkich.
5. Nowe role i funkcje rządu i innych partnerów kształcenia zawodowo-technicznego.

Colin N. Pauer przedstawiła zadania zaplanowane w programie UNESCO na pierwsze dziesięciolecie XXI wieku:

- Umocnienie kształcenia zawodowo-technicznego jako integralnej części kształcenia w ciągu całego życia;
- Orientacja kształcenia zawodowo-technicznego na stały rozwój;
- Kształcenia zawodowe dla wszystkich w aspektach: współdziałanie z pań-

stwami nad formułowaniem struktury organizacyjnej, umocnienie współpracy międzynarodowej.

Pragnę zwrócić również uwagę na wystąpienia Hermanna Schmidta i M.A. Masari. W rozmyślaniach o nadchodzących przemianach autorzy zwracają uwagę na informacyjne technologie i ich wpływ na realizację celów: ucz się uczyć, nowa organizacja i stosunki pracy, ekologia i dążenie do zmniejszenia podziałów w świecie. Oświata, kształcenie jest szansą przeciwdziałania niepewności i nieokreśloności jutra poprzez doskonalenie umiejętności uczenia się.

Konferencja: *Otwarta przestrzeń zawodowa* zgromadziła w Mińsku pracowników naukowych, nauczycieli i przedstawicieli administracji oświatowej, urzędów pracy z 17 krajów m.in.: Francji, Niemiec, Wielkiej Brytanii, Szwecji, Grecji, Polski, Słowacji Litwy, Łotwy, Armenii, Uzbekistanu, Rosji i Kazachstanu. Problemy kształcenia zawodowego – przygotowanie człowieka do pracy zawodowej w XXI wieku w świetle przedstawionych raportów określają stan ekonomiki, tempo zmian środowiska pracy, rynku pracy i powstającego społeczeństwa informacyjnego. Wielorakość form i ustawiczność kształcenia w ciągu całego życia powodują, że człowiek XXI wieku musi posiadać znacznie więcej wiedzy i umiejętności pedagogicznych. Zwracano uwagę na integrację treści kształce-

nia, zawodów i zwiększenie zakresu wiedzy i umiejętności ponadzawodowych niezbędnych w każdym zawodzie.

Problemem jest nie tylko nowa organizacja, formy i treści kształcenia młodzieży, ale szczególnie doksztalcanie dorosłych zatrudnionych i bezrobotnych, którzy posiadają znacznie niższy poziom wykształcenia i wykazują w tym względzie znacznie mniejszą aktywność od nowych pokoleń. Globalizacja produkcji, usług, komunikacji powoduje wyrównywanie poziomów i unifikacji kształcenia zawodowego w krajach rozwiniętych gospodarczo.

W referacie: *Polski system ustawicznej edukacji zawodowej wobec międzynarodowego rynku pracy* przedstawiłem niektóre z wyżej wymienionych tez, które w dyskusji były wielokrotnie potwierdzone. Wstępnie został zaaprobowany projekt Polski, Białorusi, Litwy i Niemiec: *Uzyskiwanie i uznawanie kwalifikacji zawodowych*.

Henryk Bednarczyk

Zebranie Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN

Opole, 29.03.2000 r.

Uniwersytet Opolski gościł szacowne grono pedagogów na kolejnym zebraniu Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Tradycyjnie środowisko pedagogiczne tej placówki przedstawił prof. dr hab. Zenon Jasiński, dyrektor Instytutu Pedagogicznego. Referat o tradycjach akademickich Śląska

Opolskiego wygłosił prof. dr hab. Franciszek Morek. Plany i zamierzenia Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego omówili profesorowie: Józef Pólturzycki i Anna Wesołowska, a Polsko-Niemieckiej Fundacji na Rzecz Rozwoju Edukacji Dorosłych – dr Ewa Przybylska i Norbert F.B. Greger.

Na zebraniu wybrano władze Zespołu: Przewodniczący – prof. dr hab.

Józef Pólturzycki

Wiceprzewodniczący:

- prof. dr hab. Tadeusz Aleksander,
- prof. dr hab. Olga Czerniawska,
- prof. dr hab. Józef Kargul,
- prof. dr hab. E. Anna Wesołowska.

Członkowie prezydium:

- prof. dr hab. Franciszek Marek,
- prof. dr hab. Mieczysław Marczuk,
- prof. dr hab. Jerzy Semków,
- prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak,
- prof. dr hab. Agnieszka Stopińska-Pająk,
- prof. dr hab. Henryk Bednarczyk,
- dr Ewa Przybylska,
- dr Tomasz Maliszewski,
- dr Grażyna Orzechowska.

Sekretariat

- dr Krystyna Pleskot-Makulska,
- dr Hanna Solarczyk,
- mgr Alina Matlakiewicz.

III Łódzkie Targi Edukacyjne: Nowoczesne techniki i technologie w reformowanej edukacji zawodowej

Łódź, 15–17.02.2000 r.

Na terenie Centrum Wystawienniczo-Handlowego EXPO w Łodzi miało miejsce spotkanie przedstawicieli wyższych uczel-

ni, szkół zawodowych, centrów kształcenia praktycznego, licznych stowarzyszeń i instytucji pozarządowych, którzy zaprezentowali szeroką ofertę edukacyjną, połączoną z ekspozycją wyposażenia technodydaktycznego. Informacje uzyskane w bezpośrednich kontaktach z pedagogami i uczniami będą pomocne w podjęciu decyzji o dalszym kierunku kształcenia absolwentów.

Atmosferę Łódzkich Targów Edukacyjnych kształtowały odbywające się w hali EXPO imprezy towarzyszące, które można było podzielić na dwie grupy:

- wykłady i seminaria, zorganizowane m.in. przez Uniwersytet Łódzki, Politechnikę Łódzką, Wyższą Szkołę Marketingu i Biznesu;
- występy zespołów muzycznych, tanecznych, sportowych i pokazy mody, będące dziełem uczniów różnego typu szkół.

Organizatorami imprezy były Międzynarodowe Targi Łódzkie oraz Wydział Edukacji i Kultury Fizycznej Urzędu Miasta Łodzi. Współuczestniczyli oraz patronowali tej imprezie: Kuratorium Oświaty, Wojewódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi (WCDNiKP) oraz Przewodniczący Rady Miejskiej w Łodzi.

Tematami przewodnimi tegorocznej Krajowej Sesji „Nowoczesne techniki i technologie w reformowanej edukacji zawodowej” były zmiany strukturalne i programowe w systemie kształcenia ponadgimnazjalnego, rola i funkcje centrów kształcenia praktycznego w reformowanym systemie edukacji zawodowej oraz wyposażenie technodydaktyczne. Oprócz tego spotkanie seminaryjne stawiało sobie za cel:

- zaprezentowanie roli samorządów terytorialnych w procesach reformowania szkolnych systemów edukacji zawodo-

wej oraz nowej struktury kształcenia prozawodowego i zawodowego;

- ukazanie najważniejszych funkcji liceum profilowanego zawodowo w nowym systemie edukacji zawodowej;
- przedstawienie możliwości przekształcania liceum technicznego w liceum profilowane zawodowo;
- ukazanie roli i funkcji centrów kształcenia praktycznego w reformowanym systemie edukacji zawodowej;
- omówienie procesów standaryzacji wyposażenia technodydaktycznego;
- rozpoznanie efektów prac firm nad projektowaniem i wytwarzaniem nowych środków dydaktycznych (stacji dydaktycznych);
- rozpoznanie efektów prac różnych wydawnictw nad publikowaniem nowych programów nauczania, książek i pakietów edukacyjnych.

W ramach III Łódzkich Targów Edukacyjnych przewidziano również Krajową Sesję Dyrektorów Liceów Technicznych, której tematyka obejmowała:

- podstawowe wyznaczniki modelowania kształcenia w liceum profilowanym zawodowo;
- przekształcanie liceum technicznego w liceum profilowane zawodowo;
- proces kształtowania umiejętności ponadzawodowych;
- tworzenie warunków technodydaktycznych do organizowania kształcenia w różnych ścieżkach edukacyjnych: kształcenie ogólnozawodowe – prozawodowe, podstawowe zawodowe, specjalistyczne;
- edukację informatyczną i edukację multimedialną;
- certyfikację umiejętności;
- standardy wyposażenia technodydaktycznego.

Podczas sesji naukowej miały miejsce wystąpienia zaproszonych gości, wśród

których można wymienić Wojciecha Książka – Podsekretarza Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, Ryszarda Szubańskiego – Wicedyrektora Departamentu MEN, Janusza Moosa – Dyrektora Wojewódzkiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego w Łodzi. Głos w dyskusji zabrał także prof. dr hab. Stanisław Kaczor, który mówił o roli samorządów terytorialnych w procesach reformowania szkolnych systemów edukacji.

Drugi dzień Krajowej Sesji miał charakter zajęć seminaryjnych, które odbywały się w łódzkich szkołach zawodowych i w WCDNiKP. Tematyka zajęć dotyczyła zagadnień rozwoju liceów technicznych, szkół policealnych i centrów kształcenia praktycznego.

Zbigniew Kramek

Letnia Szkoła Młodych Andragogów

Ochła 13.09 – 19. 09. 1999

Podczas I Letniej Szkole Młodych Andragogów, zorganizowanej z inicjatywy prof. dr hab. Anny Wesołowskiej spotkali się młodzi adepci nauki z wybitnymi uczonymi z wielu ośrodków naukowych w Polsce. Głównym celem szkoły jest stworzenie młodym naukowcom okazji do bezpośredniego spotkania ze znanymi osobistościami świata nauki, czego owocem są nowe doświadczenia, inspiracje oraz cenne wskazówki, dotyczące działalności naukowej. Zamysłem pomysłodawców było także umożliwienie młodym wystąpienia i zaprezentowania własnych dokonań i zaintereso-

wań badawczych oraz naukowych, a także doskonalenie takich umiejętności, jak prowadzenie obrad oraz rozwiązywanie konkretnych problemów andragogicznych w grach symulacyjnych. Spotkanie dwu pokoleń andragogów w ramach Letniej Szkoły służyć ma także integracji środowiska i nawiązaniu kontaktów wśród osób reprezentujących różne ośrodki naukowe. Wśród licznego grona uczonych, którzy wzięli udział w spotkaniu z młodym pokoleniem andragogów i zechcieli im służyć radą i pomocą, znaleźli się: prof. dr hab. Olga Czerniawska, prof. dr hab. D. Jankowski, prof. dr hab. J. Kargul, prof. dr hab. J. Kurowicki, prof. dr hab. A. Nalaskowski, prof. dr hab. M. Malewski, prof. dr hab. Z. Melosik, prof. dr hab. J. Pólturzycki, prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak, prof. dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak, prof. dr hab. F. Schütz, prof. dr hab. Anna Wesołowska.

Młodzi uczestnicy Szkoły reprezentowali różne środowiska akademickie: Uniwersytet Gdański, UMK w Toruniu, Uniwersytet Wrocławski, Uniwersytet Śląski, WSP w Zielonej Górze oraz Kolegium Pedagogiczne w Irkucku i Instytut Kształcenia Dorosłych w Sankt Petersburgu.

Organizatorami Letniej Szkoły Młodych Andragogów byli: Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych, Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej WSP w Zielonej Górze.

W pierwszym dniu spotkania wszystkich przybyłych przywitał kierujący Szkołą prof. J. Kargul. Przedstawił on jej program, zadania uczestników i zasady organizacyjne. Przestrzegana bowiem była stała formuła, iż przed południem odbywały się wykłady i spotkania z utytułowanymi pracownikami nauki, a po południu zajęcia prowadzone

były przez młodych uczestników Szkoły – ich wystąpienia i gry symulacyjne.

Prorektor WSP prof. dr hab. Z. Wołk, Dziekan Wydziału Pedagogicznego, prof. dr hab. R. Stankiewicz oraz Dyrektor Instytutu Pedagogiki Społecznej, prof. dr hab. E. Hajduk wyrazili głębokie zainteresowanie dla inicjatywy Letniej Szkoły Młodych Andragogów oraz obiecali wsparcie jej realizacji także w kolejnych latach.

Prace Szkoły zainaugurował wykład prof. dr hab. Józefa Półturzyckiego z Uniwersytetu Warszawskiego na temat edukacji ustawicznej. Omówił on wskazania dla edukacji w XXI wieku, zawarte w Raporcie Delorsa, przygotowanym przez Komisję Międzynarodową UNESCO. Cztery nowe, istotne cele edukacji, jakie omówił prof. Półturzycki to: wychowanie obywatela świata i stworzenie tzw. „społeczności ziemskiej”, utrzymywanie silnego związku z tradycją narodową, humanizacja edukacji i zwiększenie w niej roli etyki oraz edukacja ustawiczna.

Kształcenie ustawiczne, które autor określił jako rodzaj kreacji siebie, związane jest z przeorganizowaniem życia. *Wciąż powstają nowe wartości i dziś już niczego nie można nauczyć się raz na całe życie.* Współczesna, szybko przeobrażająca się rzeczywistość zmusza nas zatem do dostosowywania się do ciągłych zmian przez ustawiczne pogłębianie własnej wiedzy, poszerzanie kompetencji i zdobywanie nowych umiejętności.

Wagę autoedukacji podkreślił swym wystąpieniem prof. dr hab. Dzierżymir Jankowski z Uniwersytetu Adama Mickiewicza. Mówił on, że nie można redukować samokształcenia tylko do utylitarne go procesu zdobywania umiejętności. *Autoedukacja to proces formowania siebie we wszystkich zakresach* – stwierdził profesor. Również w tym wywodzie została szczególnie podkreślona rola szkoły. Szkoła

bowiem – zdaniem autora – ma nieocenione znaczenie w przygotowaniu do przyszłych pozaszkolnych zadań, musi wspierać młodego człowieka w jego własnej pracy nad sobą. Autoedukacja ma szansę tylko wtedy zaistnieć, gdy będzie miała podstawy w systemie szkolnym.

Podzielając zdanie, iż autoedukacja jest wyzwaniem naszych czasów, prof. J. Kargul zastanawiał się jednak, do kogo skierowana jest ta propozycja i czy w dobie bogatej oferty rynku biernej konsumpcji oferta autoedukacji nie trafia w próżnię. Zdaniem prof. Kargula może ona nie zostać włączona w system edukacyjny, gdyż nauczyciel bywa raczej zainteresowany realizacją programu niż przygotowaniem do autoedukacji. Odnosząc się do tych opinii, prof. D. Jankowski podkreślił, iż samokształcenie jest propozycją tylko dla tych, którzy chcą wkroczyć na drogę własnego wysiłku.

Formy kształcenia andragogów na Uniwersytecie w Bremie zaprezentował uczestnikom Szkoły gość z Niemiec – prof. F. Schütz z tejże uczelni. Oferta niemieckiego uniwersytetu jest dwójaka: dla absolwentów szkół średnich nie mających żadnych doświadczeń w zakresie edukacji dorosłych proponuje się w Bremie studia pełne (4–5-letnie), a dla osób czynnych zawodowo – dwuletnie, realizowane w systemie wieczorowym. W niemieckim programie kształcenia duży nacisk położono na praktyczne przygotowanie do pracy. Już w początkowej fazie edukacji studenci mają obowiązek hospitowania wielu instytucji oświaty dorosłych, dzięki czemu mogą rozstrzygnąć, czy odpowiada im tego typu praca i czy dokonali właściwego wyboru kierunku studiów.

Niezwykle wartościowym dla młodych uczestników Szkoły było wystąpienie prof. dr hab. Olgi Czerniawskiej z Uniwersytetu Łódzkiego, poświęcone metodzie biogra-

ficznej. Autorka, odwołując się do czołowych badaczy biografii, jak G. Pineau, Ch. Josso, M. Lani czy D. Dementrio, mówiła o znaczeniu biografii, jej interpretacji i reinterpretacji w procesie poznania dorosłego człowieka, jego samopoznania i samorozwoju. Ważnym aspektem tego typu badań jest poznanie drogi edukacyjnej człowieka. Opowiadając o niej jednostka tworzy autobiografię, a snując refleksje nad własną drogą edukacyjną przeżywa ponownie i ocenia pewne sytuacje i wydarzenia z własnego życia, lepiej poznaje i rozumie siebie, pogłębia własną świadomość i wzbogaca swą osobowość. Prof. dr hab. Jana Kurowicki z Instytutu Filozofii WSP w Zielonej Górze przedstawił problem dwóch kategorii, ważnych dla praktyki estetycznej: „monotonii” i przeciwstawnej jej „bytowości”.

Dużym zaskoczeniem okazało się, jakże inne od poprzednio wysłuchanych, mniej formalne wystąpienie prof. dr hab. Aleksandra Nalaskowskiego z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika. „Promotorzy i doktoranci – andragogiczna galeria typów” to tytuł tej luźnej i humorystycznej prezentacji. Autor w żartobliwy sposób, ze sporą dawką krytycyzmu i drwiny przedstawił relacje promotor – doktorant oraz przeprowadził umowną typologię promotorów i doktorantów, wytykając bezlitośnie wady i przypadłości obu stron.

Prof. dr hab. Eleonora Sapia-Drewniak z Uniwersytetu Opolskiego przybliżyła obecnym problem polskiego szkolnictwa przywięziennego¹.

W problematykę metodologicznych dylematów badań nad dziejami myśli andragogicznej wprowadziła słuchaczy prof. dr hab. Agnieszka Stopińska-Pajak z Uniwersytetu Śląskiego. *Andragogika nie*

doczekała się dotąd własnej historii, a więc pracy, która pokazywałaby kształtowanie się jej jako dyscypliny naukowej, co może być związane z problemami metodologicznymi, stwierdziła autorka. *Badania nad myślą andragogiczną – kontynuowała Profesor – dotyczyłyby bowiem pogranicza trzech nauk: filozofii, historii, pedagogiki, stąd rodzi się dylemat, która z tych nauk ma stanowić podstawę do prowadzenia badań.* Wśród dylematów, przed jakimi staje badacz, autorka wymieniła problem traktowania czasu. Ta sama doktryna może być badana bowiem w różnych koncepcjach powiązania z czasem (czas powstania lub czas recepcji danej myśli), stąd wynika niebezpieczeństwo nakładania obecnych sensów na wcześniejsze. Kolejne dylematy, jakie wymieniła prof. Stopińska-Pajak, to cel badań oraz, wynikający ze zbliżenia do filozofii, dylemat zastosowania określonej metody postępowania. Autorka omówiła pięć podstawowych filozoficznych metod: opisową, wartościującą, wyjaśniającą, rozumiejącą i obiektywną. Na zakończenie stwierdziła ona, iż w badaniach nad myślą andragogiczną potrzebne jest zastosowanie wielu metod, w zależności etapu postępowania badawczego.

„Zdroworozsądkowe eseje andragogiczne” przedstawił obecnym prof. dr hab. Józef Kargul. Był to szkic dwóch rozdziałów jeszcze nie opublikowanej książki o charakterze eseju. W swojej pracy prof. Kargul zaprezentował kolejne sfery aktywności człowieka (cielesność, rodzinę, stosunki międzyludzkie, czas wolny, pracę) jako obszary edukacji dorosłych, a następnie bliżej omówił dwa z nich – cielesność i stosunki międzyludzkie.

O niedocenianiu kultury popularnej, będącej ważnym źródłem kształtowania tożsamości młodzieży, mówił prof. dr hab. Zbyszko Melosik z UAM w wystąpieniu zatytułowanym „Kultura popularna jako

¹ Tekst wystąpienia drukujemy w tym numerze kwartalnika (redakcja).

plaszczyna działań pedagogicznych”. Autor przedstawił problem ciała i jego roli w kulturze popularnej. Ciało określił prof. Melosik jako tekst, w który kultura wpisuje różne znaczenia. Przytaczając liczne, ciekawe przykłady, autor udowodnił, że nasze ciało właściwie nie należy do nas, gdyż sterowane jest z zewnątrz (np. przez kulturę popularną). Następnie przedstawiając rozwój ideału szczupłej sylwetki, silnie lansowanego przez media, Profesor zaprezentował problem „tyranii szczupłego ciała”. Mówił o anoreksji, która pojawiła się jako odpowiedź na wymagania kulturowe i jest efektem „tyranii szczupłego ciała” oraz przedstawił pięć koncepcji wyjaśniających to zjawisko (biomedyczną, psychoanalityczną, behawiorystyczną, rodzinną i kulturową). Na zakończenie prof. Melosik podkreślił, iż pedagog musi być w pełni świadomy faktu, że młodzież żyje kulturą popularną, która jest ważnym czynnikiem oddziaływania na osobowość człowieka.

Zagadnieniem odmian myślenia o pedagogice i problemem braku takiego myślenia zajął się prof. dr hab. Mieczysław Malewski z Uniwersytetu Wrocławskiego. Zdaniem prof. Malewskiego wielu pracowników naukowych nie ma pełnej świadomości tego, co robi, często bowiem pomija istotne pytanie: *Po co prowadzą działalność badawczą?* Wśród możliwych odpowiedzi na nie autor wymienił: wysoko wartościowane cele społeczne, cele poznawcze i ich praktyczne konsekwencje, pomoc pewnym grupom społecznym, wydobywanie na jaw tego, co w społeczeństwie jest zmarginalizowane. Słowa Profesora zabrzmiały z jednej strony jak przestroga, ale też jak rada dla początkujących pracowników naukowych, iż pierwszym korkiem wszelkich działań musi być uświadomienie sobie ich celu, tego, co chcemy i co warto osiągnąć.

Wykład, wygłoszony przez prof. dr hab. Annę Wesołowską z Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, pogłębił wiedzę uczestników na temat edukacji dorosłych we Francji. Na wstępie została scharakteryzowana sytuacja i rola współczesnej Francji w Europie i na świecie. Autorka przedstawiła słuchaczom najstarsze i najważniejsze francuskie instytucje edukacji dorosłych: Colleges de France i Konserwatorium Państwowe Sztuki i Rzemiosł. Następnie skupiła się na współczesnym systemie oświaty dorosłych we Francji. Cechą edukacji dorosłych we Francji jest jej duża dostępność i drożność systemu. Edukacja dorosłych uważana jest w tym kraju za formę polityki państwa i zaęgniwanie konfliktów społecznych.

Zgodnie z założeniami Szkoły stworzono także młodym adeptom nauki możliwość własnych prezentacji, w ramach których wystąpili: mgr Swietłana Atanowa (Instytut Kształcenia Dorosłych w Sankt Petersburgu), mgr Lubow Garaszczienko (Kolegium Pedagogiczne w Irkucku), mgr Dariusz Jach (UMK), dr Witold Jakubowski (Uniwersytet Wrocławski), mgr Alicja Jurgiel (Uniwersytet Gdański), dr Eugenia Karcz (Uniwersytet Opolski), dr Ewa Kurantowicz (Uniwersytet Wrocławski), dr Tomasz Maliszewski (UMK), mgr Alina Matlakiewicz (UMK), mgr Małgorzata Prymas (Uniwersytet Śląski), dr Hanna Solarczyk (UMK). Tych prezentacji, świadczących o rozległych zainteresowaniach młodego pokolenia andragogów, wysłuchano z uwagą, po czym wskazując ich mocne i słabsze strony udzielano rad i wskazówek, służących doskonaleniu warsztatu naukowego.

Niezwykle cennym źródłem doświadczeń dla uczestników Szkoły stały się gry symulacyjne, przebiegające pod czujnym okiem prof. J. Karguła. Celem ich było wykorzystanie i sprawdzenie oraz doskonalenie

nie kompetencji andragogicznych w rozwiązywaniu praktycznych problemów. Już pierwszego dnia Szkoły młodzi uczestnicy, podzieleni na trzy zespoły, mieli za zadanie zachęcić przyszłych studentów do wyboru proponowanej przez nich specjalności, kierunku studiów lub przedmiotu. Inne zadanie, z którym zmagali się uczestnicy, polegało na złożeniu oferty edukacyjnej i przekonaniu do niej mieszkańców miejscowości, którzy przez jedną część roku pracują zarobkowo w Niemczech, a przez drugą nie zajmują się pracą w ogóle.

Na zakończenie I Letniej Szkoły Młodych Andragogów prof. Józef Kargul serdecznie podziękował wszystkim profesorom za przybycie i poświęcenie młodym czasu i uwagi, a uczestnikom za aktywny udział i zaangażowanie w zajęcia oraz zachęcił do dalszej wytrwałej działalności naukowej. Zarówno prof. Kargul, jak i prof. Wesołowska oraz prof. Pólturzycki wyrazili zadowolenie z przebiegu prac Szkoły oraz wezwali młodych do kontynuowania jej w następnych latach i rozszerzeniu kręgu jej uczestników. W tych ostatnich chwilach spotkania zabrali również głos przedstawiciele młodego pokolenia, aby wyrazić wdzięczność profesorom i organizatorom za stworzenie tak wspaniałej szansy uczenia się i nawiązywania nowych kontaktów.

Sylwia Słowińska

Zadania powiatów w dziedzinie edukacji

26 października odbyła się w MEN konferencja, której celem było omówienie aktualnego stanu prac nad tymi obszarami systemu edukacji, które należą do zadań

powiatów. Organizatorami konferencji byli: Ministerstwo Edukacji Narodowej i Związek Powiatów Polskich – organizacja skupiająca przedstawicieli 270 powiatów ziemskich i 21 miast na prawach powiatów.

W konferencji wzięli udział przedstawiciele 40 powiatów (głównie starostowie), przedstawiciele kuratoriów oświaty i pracownicy MEN. Współprzewodniczyli jej: podsekretarz stanu w MEN Wojciech Książek i prezes zarządu ZPP Antoni Jankowski.

Min. Wojciech Książek zwrócił uwagę na rolę powiatów w upowszechnieniu wykształcenia na poziomie średnim, konieczność gruntownej przebudowy szkolnictwa zawodowego, wykorzystanie potencjału takich placówek jak biblioteki pedagogiczne czy poradnie psychologiczno-pedagogiczne (choć niekoniecznie w ich dzisiejszym kształcie organizacyjnym), podniósł również kwestię przygotowania nauczycieli do zadań związanych z reformą. Następnie przedstawiciele MEN przedstawili bieżące prace i zamierzenia resortu.

Kazimierz Korab, dyrektor Departamentu Strategii i Reformy Edukacyjnej omówił założenia reformy programowej w szkołach ponadgimnazjalnych. Szkoły te, przede wszystkim licea profilowane, mają dać uczniowi mocny fundament do dalszego kształcenia, zarówno w szkołach wyższych, jak i do kształcenia zawodowego. W liceach profilowanych powinien być wspólny kanon kształcenia ogólnego, obejmujący 70–80% czasu przeznaczonego na zajęcia edukacyjne. Pozostały czas powinien być poświęcony na zajęcia profilujące w kierunku przyszłego przygotowania zawodowego.

Zagadnienia dotyczące przygotowania zawodowego omówił Ryszard Szubański, wicedyrektor Departamentu Kształcenia i Wychowania. Powiedział o potrzebie nadania nowemu systemowi znacznie większej ela-

styczności, co będzie możliwe, dzięki skróceniu cykli kształcenia (dwuletnia szkoła zawodowa, dwuletnie szkoły policealne, szkolenia kursowe, u rzemieślników i w zakładach pracy). Gruntownym zmianom ulegnie też system nabywania i potwierdzania kwalifikacji zawodowych.

Kolejne wystąpienie dotyczyło prowadzonego przez powiaty szkolnictwa specjalnego. Urszula Grodzka, wicedyrektor Departamentu Kształcenia i Wychowania przypominała obowiązujące w tym zakresie uregulowania prawne, zwracając uwagę na fakt, że niektóre powiaty ograniczają obowiązującą liczbę godzin zajęć nauczania indywidualnego czy zajęć rewalidacyjnych. Zapowiedziała ogłoszenie w niedługim czasie nowelizacji obowiązujących rozporządzeń, które umożliwią prowadzenie w placówkach szkolnictwa specjalnego wczesnego wspomaganie rozwoju dzieci w wieku 3 do 6 lat. Ukażą się również nowe ramowe statuty placówek specjalnych.

Dwugłos Janusza Kostynowicza, dyrektora Departamentu Opieki i Profilaktyki Społecznej oraz Romualda Ponczka, głównego wizytatora w tym departamencie wiązał się z wiodącą rolą powiatów w zakresie wspomaganie rodziny i projektowanym przejęciem nadzoru pedagogicznego nad niektórymi typami placówek opiekuńczo-wychowawczych przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej. Uzupełnieniem ich wystąpień była wypowiedź przedstawiciela MPiPS, Krzysztofa Mikulskiego, wicedyrektora Departamentu Pomocy Społecznej, który zasygnalizował konieczność opublikowania 7 nowych rozporządzeń dotyczących funkcjonowania placówek przejętych przez resort pracy (m.in. domy dziecka, pogotowia opiekuńcze, ogniska wychowawcze, świetlice i kluby środowiskowe, ośrodki adopcyjno-opiekuńcze). Zasadniczą ideą reformy jest przekształcenie tych placówek w taki sposób, by wspomagały one rodziny w ich naturalnych

funkcjach. Istotną rolę do odegrania mogą tu mieć Powiatowe Centra Pomocy Rodzinie. Powiaty powinny blisko współpracować z gminami, które na ogół mają dobre rozeznanie potrzeb na swoim terenie.

Ostatnim głosem ze strony MEN było wystąpienie Danuty Materny, starszego specjalisty w Departamencie Ekonomiki Edukacji. Prelegentka przedstawiła założenia finansowania zadań edukacyjnych w roku 2000, które opierają się na koncepcji bonu oświatowego, rozumianego jako jednolita w skali całego kraju kwota na „uczniaprzeliczeniowego”. Tak obliczona subwencja dla poszczególnych jednostek samorządu terytorialnego będzie następnie zwiększona w zależności od typu i rodzaju realizowanych zadań szkolnych i pozaszkolnych przez zastosowanie odpowiednich wag. Dodatkowo, wobec zmiany reguł finansowania w stosunku do roku 1999 zostaną zastosowane pewne „ograniczniki” w celu zminimalizowania ewentualnego „szoku dostosowawczego” w przypadku tych JST, które w wyniku zastosowania nowych reguł otrzymają mniej pieniędzy.

W dyskusji podniesiono sprawę proporcji godzin przeznaczonych na kształcenie ogólne i zawodowe w kształceniu ponadgimnazjalnym, zwracając uwagę, że plan nauczania dla uczniów szkół zawodowych, którzy będą kontynuować naukę w liceum uzupełniającym powinien być taki, aby dawał tym uczniom szansę zdania matury. Zasadniczą część dyskusji dotyczyła jednak spraw finansowych. Starostowie opowiadali się za możliwie prostymi i jasnymi regułami finansowania zadań oświatowych, z możliwie szybkim odchodzeniem od historycznie ukształtowanej nierównowagi w rozdziale środków. Podkreślali również wieloletnie niedofinansowanie placówek oświatowych, co utrudnia im rzetelną realizację wszystkich zadań. W tym kontekście zapowiadane i widoczne w założeniach zwiększenie ilości

środków finansowych może się okazać niewystarczające.

W podsumowaniu konferencji obaj współprzewodniczący wyrazili wolę współpracy przy wdrażaniu reformy systemu edukacji na poziomie powiatów. Podstawowymi dziedzinami tej współpracy będą Komisja Wspólna Rządu i Samorządu Terytorialnego, w której obie strony są reprezentowane oraz Komisja Edukacji Związku Powiatów Polskich. Związek powoła odpowiednie zespoły problemowe, które będą w trybie roboczym współpracować z Ministerstwem Edukacji Narodowej.

Andrzej Urmański

Kobiety a edukacja dorosłych

Toruń, 15.05.2000 r.

Ogólnopolskie seminarium organizuje Zakład Edukacji Ustawicznej i Pedagogiki Porównawczej, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych oraz Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN.

Tematyka:

- Stan wykształcenia kobiet w Polsce w ujęciu statystycznym;
- Świadomość edukacyjna kobiet – wyniki badań międzynarodowych;
- Uczestnictwo kobiet we współczesnej edukacji dorosłych;
- Drogi edukacyjne kobiet.

Zgłoszenia przyjmują dr Hanna Solarczyk, mgr Alina Matlakiewicz.

Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Mikołaja Kopernika

87-100 Toruń, ul. Asnyka 2a

tel. (0 56) 6114670, fax (0 56) 6226340

e-mail: hannaso@ped.uni.torun.pl

almatlak@ped.uni.torun.pl

Problemy ustawicznej edukacji dorosłych na wsi

Sycyna k. Zwolenia, 17.06.2000 r.

Celem seminarium jest ukazanie problemów kształcenia ustawicznego dorosłych, stan oświaty, kultury ludowej, problemów bezrobocia, analiza zagrożeń i szans integracji europejskiej oraz prezentacja oferty edukacyjnej i nowych technologii kształcenia. Na miejsce seminarium celowo wybrano Sycynę, by unaocznic skalę problemów, z jakimi borykają się mieszkańcy małych miejscowości oraz przypomnieć o zaniedbaniu i braku troski o miejsce urodzin wielkiego poety Jana Kochanowskiego. Wśród organizatorów znajdują się: Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA, Zespoły Pedagogiki Pracy i Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych. Materiały opublikowane będą w następnym numerze naszego kwartalnika.

Letnia Szkoła Młodych Andragogów

Ochla k. Zielonej Góry, 26.06–02.07.2000 r.

Organizatorzy:

- Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN;
- Akademickie Towarzystwo Andragogiczne;
- Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych;
- Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze.

Tematyka:

- Teoretyczne i metodologiczne problemy andragogiki,
- Metodyka badań andragogicznych,
- Edukacja dorosłych wobec wyzwań epoki,
- Nauczanie andragogiki w szkołach wyższych.

Zgłoszenia przyjmuje do 15 maja 2000 r.
mgr Mirosław Gancarz

Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Zakład Pedagogiki
Kulturalno-Oświatowej
65-096 Zielona Góra, Aleja Wojska Polskiego 86.

III International Association of Community and Further Education Colleges

Cape Town (South Africa), 25–28 06 2000 r.

Główne przesłanie konferencji: Międzynarodowa współpraca w kształceniu i szkoleniu lokalnym i ustawicznym: strategia na nowe milenium.

Szczegółowe informacje można uzyskać na stronie <http://www.iaoc.org>



RZECZ O KSZTAŁCENIU. WYBÓR ROZPRAW I ARTYKUŁÓW

Czesław Kupisiewicz

250 stron, B5
165 × 240
ISBN 83-7204-122-9

- **Profesor Czesław Kupisiewicz, członek rzeczywisty PAN, przedstawia 20 artykułów w rozdziałach: badania pedagogiczne, proces kształcenia, rozprawy historyczne**
- **Bibliografia prac Profesora Czesława Kupisiewicza**

Co warto przeczytać

Edukacja pozaszkolna a integracja europejska

Zdzisław Wołk, Lubuskie Towarzystwo
Naukowe, Zielona Góra 1999

Teksty, składające się na zbiór, stanowią prezentację uczestników I Letniej Szkoły Młodych Andragogów (Ochla, 13–19 września 1999 r.) zorganizowanej przez Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, Akademickie Towarzystwo Andragogiczne, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych DVV oraz Zakład Pedagogiki Kulturalno-Oświatowej Instytutu Pedagogiki Społecznej Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Zielonej Górze. Inicjatorami spotkania dla asystentów i adiunktów specjalizujących się w pedagogice dorosłych byli: **prof. dr hab. Józef Pólturzycki**, **prof. dr hab. Anna Wesołowska** oraz **prof. dr hab. Józef Kargul**, kierownik naukowy szkoły.

Wykłady głośili najlepsi specjaliści z zakresu głównie pedagogiki dorosłych z całej Polski. Zajęcia koncentrowały się wokół teoretycznych i metodologicznych problemów badań andragogicznych w kontekście przemian społeczno-kulturowych, a także nauczania andragogiki w szkołach wyższych. W spotkaniu uczestniczyło siedemnastu młodych andragogów z siedmiu polskich i dwóch rosyjskich ośrodków akademickich (WSP Zielona Góra, UG, UŁ, UMK, UO, Uśl, UW, Instytut Kształcenia

Dorosłych w Petersburgu, Uczelnia Pedagogiczna w Irkucku).

Prezentowany zbiór jest bardzo różnorodny treściowo, jak i metodologicznie. Taki zresztą charakter miała szkoła, co przez uczestników zostało uznane za jej atut, pozwalający na przygotowanie wystąpienia zgodnego z własnymi zainteresowaniami naukowymi. Świadczy to o rozległości obszaru badawczego współczesnej andragogiki. Obszar ten raptownie się poszerza o problemy związane z jednoczeniem się Europy i globalizacją zarówno ekonomiczną, jak i społeczno-kulturową. Polska i Polacy stają w obliczu budowania społeczeństwa wiedzy – stąd idea kształcenia się przez całe życie wchodzi w fazę urzeczywistnienia. Wyzwania edukacyjne wykraczają już poza tradycyjnie pojmowany system szkolny. Także system pozaszkolny przeobraża się wykorzystując idee kształcenia otwartego i kształcenia na odległość.

Czytelnik znajdzie w materiałach I Letniej Szkoły Młodych Andragogów szereg refleksji i inspiracji zogniskowanych wokół aktywności edukacyjnych i zawodowych człowieka dorosłego, jak też innych sfer życia. Hasło „uczyć się, aby być” (Polakiem, Europejczykiem, pracownikiem, aby korzystać z morza zalewającej nas informacji, aby korzystać z dóbr kultury) wyznacza kierunek i dominantę życia w społeczeństwie postindustrialnym.

Ireneusz Woźniak

Jakość środowiska pracy i jej wpływ na funkcjonowanie człowieka w systemach technicznych

Krystyna Wasińska, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Pedagogicznej im. Tadeusza Kotarbińskiego, Zielona Góra 1999, s. 184.

Autorka przedstawiła wyniki badań przeprowadzonych w latach 1989–1997 nad utworzeniem **modelu diagnostycznego środowiska pracy** określającego ocenę obciążenia pracownika, poziom jego zmęczenia oraz oszacowanie efektów ekonomicznych korekcji warunków pracy. Praca ma charakter rozprawy i składa się z sześciu rozdziałów.

W **rozdziale pierwszym i drugim** autorka przedstawiła współczesne poglądy na miejsce i rolę człowieka w systemach technicznych, zdefiniowała podstawowe pojęcia. Omówiła cele i przedmiot badań, sformułowała hipotezy oraz strategię badawczą.

Zasadniczym celem badań było określenie związków pomiędzy jakością ergonomiczną środowiska pracy (dyskomfortem) i zmęczeniem pracowników, warunkującym ich zdolność funkcjonalną.

Przedstawione **hipotezy**:

1. W systemach człowiek – obiekt techniczny – otoczenie istnieje korelacja pomiędzy zmęczeniem pracowników i jakością ergonomiczną środowiska pracy,
2. Możliwe jest sprowadzenie zbioru różnych wielkości, charakteryzujących jakość środowiska pracy do jednej wielkości zbiorczej,
3. Istnieje możliwość utworzenia skali funkcjonalności pracowników opartej na wskaźniku zmęczenia,
4. Możliwe jest określenie wpływu zmian poziomu zmęczenia na zmianę ilościowego efektu pracy ludzkiej.

Proces badań obejmował **cztery etapy**: definiowanie pojęć oraz dokonanie syntezy rezultatów w zakresie tworzenia teoretycznych podstaw metodyki oceny jakości środowiska pracy w aspekcie negatywnego oddziaływania na człowieka; analizę zmęczenia pracowników; analizę związków jakości pracy ze zmęczeniem pracowników i efektami ich pracy; syntezę wyników analiz i weryfikację opracowanego modelu diagnostycznego środowiska pracy w warunkach przemysłowych.

Badania były prowadzone w 114 zakładach i objęły 1419 osób na 636 stanowiskach.

W **rozdziale trzecim** autor prezentuje koncepcję podejścia jakościowego w ocenie dyskomfortu środowiska pracy oraz elementy teorii jakości umożliwiające wyznaczenie, kwantyfikację, wartościowanie i komparację cech jakości środowiska pracy. Przyjęto 6 cech głównych jakości ergonomicznej środowiska pracy określonych przez obciążenie: pracą fizyczną statyczną; pracą fizyczną dynamiczną; psychiczne; czynnikami fizycznymi materialnego środowiska człowieka; czynnikami chemicznymi materialnego środowiska człowieka oraz czynnikami biologicznymi materialnego środowiska człowieka.

W **rozdziale czwartym** autor przedstawił weryfikację przyjętego modelu oceny jakości ergonomicznej środowiska pracy na przykładzie procesu technologicznego impregnacji wykładzin podłogowych. Wyniki tych badań potwierdziły przydatność metody do zastosowania w praktyce przemysłowej. Na podstawie wyników badań zmęczenia pracowników zatrudnionych w różnych gałęziach przemysłu autor dokonał analizy porównawczej uciążliwości pracy w badanych grupach oraz zaproponował skalę oceny zdolności funkcjonalnej pracowników

opartej na wartościach wskaźników zmęczenia. Rozdział ten zawiera interesujące dane statystyczne przedstawione zarówno w postaci tabel, jak również graficznie.

W **rozdziale piątym** autor dokonał próby oszacowania zmian ilościowych efektu pracy wynikających ze zmniejszenia dyskomfortu środowiska pracy poprzez badanie wpływu zmian hałasu na poziom zmęczenia pracowników.

Rozdział szósty książki jest **synteza** uzyskanych wyników. W wyniku przeprowadzonych badań, zdaniem autora, osiągnięte zostały założone cele oraz sprawdzono hipotezy badawcze. Przedstawiony system gromadzenia i przetwarzania informacji o jakości ergonomicznej środowiska pracy wnosi wkład do dorobku metodologii badań rozwijającej się dyscypliny *humany (factors) ergonomics*.

Teresa Sagan

Samokształcenie w procesie nauczania

Jan Maciejewski, Warszawa 1998, s. 133.

Książkę dr. Jana Maciejewskiego „Samokształcenie w procesie nauczania” opublikowano przez Dom Wydawniczy „Bellona” w Warszawie 1998 roku. Recenzowali ją: prof. dr hab. Józef Pólturzycki i Prof. dr hab. Kazimierz Żegnałek.

Książka ta jest nową próbą spojrzenia na samokształcenie studentów i absolwentów w systemie przygotowań profesjonalnych i karier zawodowych aktualnie powstającego w Polsce społeczeństwa postindustrialnego. Takie rozważania i badania są trudne w ok-

resie rekonstrukcji systemu kształcenia szkolnictwa wyższego w naszym kraju.

Modernizacja współczesnej szkoły i systemu kształcenia przechodzi od nauczania podającego do takiej organizacji procesu kształcenia, w której uczestnicy dzięki własnej aktywności i samokształceniu zdobywają nową wiedzę, kształtują postawy, ćwiczą umiejętności, rozwijają zainteresowania, co w rezultacie prowadzi do edukacji, zwanej ustawiczną, ciągłą lub permanentną. Autor przedstawia prowadzone przez siebie badania, z których wyłania aktualne prawidłowości i wnioski. O jej nowości naukowej świadczą wyniki badań.

Struktura książki składa się z pięciu rozdziałów. Na pierwszym miejscu przedstawia Autor podstawy i problemy metodologiczne opracowania, następnie odwołuje się do teorii problemu, by przejść do empirii ukazującej stan samokształcenia studentów, a kontynuacją stają się badania nad samokształceniem i karierą zawodową absolwentów, całość kończą konkluzje i wnioski. Jest to jasny i trafny układ książki, której celem i zadaniem jest ukazanie stanu i prawidłowości badanego problemu.

Istotne w tej książce są założenia metodologiczne, od nich zależy bowiem jakość uzyskanych rozpoznań naukowych. Część metodologiczna należy do najobszerniejszych w tekście książki i ujęta została w sposób właściwy dla współczesnych prac badawczych w naukach społecznych. Autor analizując podstawowe pojęcia, odwołuje się do słowników i encyklopedii, wykorzystuje też bogatą znajomość prac naukowych. Tak budowany wywód podstaw metodologicznych jest nie tylko poprawny, ale zapewnia prawidłowość dobrych ustaleń naukowych. Uzasadnienie podjęcia tematu nawiązuje do „Raportu o stanie oświaty” i pozwala na trafną prezentację celów, problemów, hipotez, wskaźników, metod, narzędzi, tere-

nu badań oraz przyjętych danych statystycznych z programem komputerowym SPSS (nazwa SPSS pochodzi od skrótu Statistical Package for Social Sciences – Pakiet statystyczny dla nauk społecznych).

Prowadząc badania empiryczne Autor odwołuje się do podstawowych kwestii teoretycznych właściwych dla podjętego problemu, czyli do prac Jana Szczepańskiego, Kazimierza Denka, Joanny Kulpińskiej, Maksymiliana Siemieńskiego, Danuty Pachulicz-Pawlikowskiej, Marii Susułowskiej, Kazimierza Podoskiego, Janiny Parafiniuk-Soińskiej, Leona Lei, Stefana Kaczmarka, Kazimierza Obuchowskiego, Wincentego Okonia, Józefa Pólturzyckiego, Jana Zborowskiego, Kazimierza Żegnałka i innych autorów liczących się we współczesnej teorii edukacyjnej oraz naukach społecznych. Przytacza także poglądy autorów zajmujących się edukacją w Siłach Zbrojnych RP oraz nielicznych, niestety, autorów zagranicznych (Alexander, Yelon, Sanford). Problem edukacji ustawicznej nadaje samokształceniu nowe funkcje, które warto odnotować. Rozdział teoretyczny jest wyczerpująco opracowany i dowodzi bogatej erudycji Autora.

Dwa kolejne rozdziały mają charakter badawczy. Są raportami z badań w grupie studentów i absolwentów szkół wyższych. Badania przeprowadzono poprawnie, co pozwoliło na wyłonienie ustaleń charakteryzujących stan aktualny oraz wniosków z tego stanu wynikających.

Przede wszystkim wskazany został brak bezpośredniej zależności między samokształceniem a karierą zawodową absolwenta szkoły wyższej. Natomiast stwierdzono wpływ samokształcenia na profesjonalizm i działalność stricte zawodową. Są to ważne rozpoznania naukowe i trzeba się nad nimi zastanowić w aspekcie powstawania społeczeństwa postindustrialnego w Polsce. Innym wnioskiem jest stwierdzenie, że samokształcenie w trakcie studiów trakto-

wane jest jako środek pomocniczy. A to dowodzi tradycyjnej realizacji procesu edukacyjnego oraz potrzebę zmian. Stwierdzono także, że wśród absolwentów widoczny jest brak potrzeby stałego, permanentnego doksztalcania i doskonalenia. To również ważne rozpoznanie i wymaga analizy oraz odpowiednich decyzji. Badani absolwenci oczekują głównie na rozwiązania instytucjonalne z udziałem przedsiębiorstw (firm) czy struktur państwowych. Są to ważne przesłanki dla organizacyjnych i edukacyjnych decyzji MEN w sprawie skutecznego i nowoczesnego samokształcenia w uczelniach kraju.

Książka napisana przez Jana Maciejewskiego jest opracowaniem wartościowym i dojrzałym, rozpoznaje ważne elementy procesu edukacyjnego oraz formułuje cenne wnioski dla teorii i praktyki akademickiego kształcenia w nadchodzącym społeczeństwie postindustrialnym. I dlatego warto się z nią zapoznać.

Marzenna Magda

Pedagogika. Leksykon PWN

Bogusław Milerski, Bogusław Śliwierski, Warszawa 2000, Wydawnictwa Naukowe PWN, s. 285.

Prezentowana publikacja to nowoczesne kompendium wiedzy pedagogicznej w formie leksykonu zawierającego ponad 1500 haseł, prezentującego główne kierunki pedagogiczne, idee wychowawcze, podstawowe pojęcia i koncepcje stosowane w teorii i praktyce edukacyjnej z uwzględnieniem przesłanek pedagogicznych, regulacji prawnych, zjawisk czy zagadnień dyskusyjnych związanych z reformą oświaty w Polsce oraz kształceniem i doskonaleniem zawodowym nauczycieli.

W leksykonie są zamieszczone także biogramy klasyków i współczesnych przedstawicieli nauk o wychowaniu, jak również obecnych członków Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Są też hasła dotyczące szkół alternatywnych, innowacji pedagogicznych, psychologicznych i społecznych uwarunkowań procesów edukacji oraz najważniejszych wydarzeń z dziejów oświaty. Nie zostały pominięte informacje o znaczących czasopismach, bazach danych, fundacjach, stowarzyszeniach czy instytucjach oświatowych, w tym najnowszych, które działalność rozpoczęły dopiero w ostatnich latach. Wiele haseł zostało uzupełnionych o informacje bibliograficzne oraz adresowe, także internetowe, co może ułatwić wyszukiwanie dalszych wiadomości.

Pedagogika. Leksykon PWN łączy w sobie cechy klasycznego słownika (duża liczba szczegółowych zagadnień) z zaletami encyklopedii tematycznej, w której część haseł ma postać obszernych omówień. Autorzy odwołując się do własnych doświadczeń naukowych i dydaktycznych wyróżnili podstawowe pojęcia i kierunki pedagogiczne oraz główne zjawiska praktyki oświatowej, poświęcając tym drugim znaczną ilość miejsca. Stąd też leksykon może spełniać nie tylko funkcje informacyjne, lecz również stanowi cenne repertorium dla studentów pedagogiki i nauczycieli, może być uzupełniającym źródłem wiedzy w zakresie problematyki oświatowej dla psychologów, socjologów, historyków, jak również dla pracowników różnych szczebli administracji oświatowej.

Pomimo wskazanych zalet autorzy leksykonu nie ustrzegli się pewnych mankamentów, które w następnym wydaniu książki należałoby usunąć. I tak, brak jest niezbędnych w każdym nowoczesnym leksykonie pedagogicznym haseł, jak uniwersytet powszechny, uniwersytet po-

wszechny dla rodziców, związki zawodowe i ich rola w oświacie dorosłych, talent pedagogiczny, Szkoła Zawodowa (chodzi mi o miesięcznik o tym tytule), Towarzystwo Uniwersytetu Robotniczego i innych. Szkoda, że nie zaprezentowano działalności niepublicznych szkół pedagogicznych w Polsce, np. Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP, WSP ZNP, Wszechnicy Mazurskiej w Olecku. Szkoda również, że po hasle *analfabetyzm* nie wymieniono tych organizacji i stowarzyszeń oświatowych, które są szczególnie zasłużone w likwidacji w Polsce analfabetyzmu, takich jak np. TWP czy Związek ZDZ. Brak jest w leksykonie hasła „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, w którym omówiono by rolę i znaczenie tego kwartalnika w polskiej oświacie dorosłych. Jest natomiast hasło „Edukacja Dorosłych” – kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego wydawany w znacznie mniejszym nakładzie niż „EUD”. Dlaczego zatem w leksykonie przedstawiono tylko jedno z tych czasopism?

Zagadką autorów leksykonu jest: dlaczego nie zamieszczono w nim biogramu Stanisława Kaczora, jednego z najwybitniejszych współczesnych polskich andragogów. Po hasle *Kwaśnica Robert* wymieniono, że jest on pierwszym rektorem i współzałożycielem Dolnośląskiej Szkoły Wyższej Edukacji we Wrocławiu, zapomniano natomiast podać, że jest to szkoła Towarzystwa Wiedzy Powszechnej.

Nie zawsze są zachowane proporcje w wielkości informacji między poszczególnymi hasłami, np. hasło *sadyzm* potraktowano trzy razy obszerniej niż znacznie ważniejsze dla pedagogów hasło *samokształcenie*.

Są również hasła w leksykonie pedagogicznym raczej zbędne, takie jak np. „*sytuacja kościołów mniejszościowych w Polsce*” lub „*sekularyzacja*”. Ogólnie jednak leksykon jest dziełem znaczącym w polskiej

literaturze pedagogicznej ostatnich kilku lat i znajdzie z pewnością nabywców; choćby dlatego, że jego potencjalni użytkownicy to – jak pisałem – studenci studiów pedagogicznych i czynni zawodowo nauczyciele. A jest tych ewentualnych nabywców sporo. W roku szkolnym i akademickim 1998/1999 w polskim systemie edukacyjnym stopnia podstawowego i średniego pracowało ponad 700 tys. nauczycieli; natomiast w uczelniach państwowych i prywatnych na kierunku pedagogika w zakresie poszczególnych specjalności studiowało ponad 110 tys. osób.

Na koniec krótka prezentacja autorów leksykonu. Bogusław Milerski jest profesorem Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej i w tej uczelni kierownikiem Katedry Pedagogiki Religijnej. Bogusław Śliwerski jest kierownikiem Zakładu Teorii Wychowania Uniwersytetu Łódzkiego i członkiem Prezydium Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Każdy z osobna jest autorem wielu poważnych artykułów i dzieł pedagogicznych.

Stanisław Karas

Katalog klubów pracy

Krajowy Urząd Pracy, Warszawa 2000

Jest to pierwsze opracowanie zawierające istotne informacje o 460 klubach pracy, które funkcjonują od 1995 roku i ich głównym zadaniem jest kształtowanie aktywnej postawy i nabywanie umiejętności praktycznych w poszukiwaniu pracy oraz pobudzenie motywacji do ciągłego zdobywania wiedzy i doskonalenia zawodowego. Kilkuletnie doświadczenia działalności klubów pracy pozwoliły wypracować model klubu, gdzie ważne jest wypo-

sażenie i profesjonalna kadra realizująca programy opracowane przez polskich specjalistów. Informacje zawarte w Katalogu obejmują dane adresowe, terytorialny zasięg działalności, charakterystykę uczestników zajęć klubowych oraz zakres tematyczny, program zajęć. Książka skierowana jest do osób bezrobotnych, pracowników urzędów pracy, liderów klubów i wszystkich zainteresowanych.

Alicja Sadłowska

Rocznik Andragogiczny 1999

Akademickie Towarzystwo Andragogiczne wydało czwarty tom Rocznika Andragogicznego zawierający przeważnie oryginalne teksty przygotowane specjalnie dla Rocznika. Pierwszy rozdział poświęcono zagadnieniom: aktualna sytuacja edukacji ustawicznej, wychowanie dla pokoju oraz stan edukacji w Polsce w ocenie Komisji Rozwoju ONZ. W drugim rozdziale zebrano materiały badawcze z dziedzin aktywności oświatowej, m.in.: nowe strategie i tendencja rozwojowe działalności edukacyjnej organizacji kobiecych, Polskiego Towarzystwa Ekonomicznego, szkół dla dorosłych, komercyjnej edukacji pozaszkolnej, poradnictwa pastoralnego. Trzeci rozdział stanowią materiały z konferencji „Polskie uniwersytety ludowe, zmierzch idei czy nowe wyzwanie?” W czwartej części zaprezentowano placówkę Kaszubskiego Uniwersytetu Ludowego oraz działalność Europejskiej Szkoły Kształcenia Korespondencyjnego. W oddawanym do rąk czytelników tomie znaleźć można jeszcze relacje o edukacji dorosłych za granicą oraz informacje o konferencjach i recenzje.

Alicja Sadłowska

Edukacja dorosłych Realia. Problemy. Prognozy

Jest to 17 tom serii Biblioteka Edukacji Dorosłych wydawanej przez Akademickie Towarzystwo Andragogiczne. Opracowanie przygotowane zostało przez prof. dr hab. Siemiona Wierszłowskiego i jego współpracowników z Instytutu Kształcenia Dorosłych Rosyjskiej Akademii Oświaty. Praca zawiera przegląd teoretyczny z zakresu andragogiki i socjoandragogiki oraz rosyjskie badania socjologiczne służące edukacji dorosłych przeprowadzone w 1996 r. Praca warta polecenia młodym andragogom ze względu na bogaty i interesujący materiał badawczy i instrumentarium metodologiczne.

Alicja Sadłowska

DIE Zeitschrift für Erwachsenenbildung

Nr 1/2000

Myśl przewodnią przedstawianego numeru kwartalnika stanowi *finansowanie kształcenia w ciągu całego życia*. Główne treści wywiadu z dr. Peterem Krugiem, przedstawicielem Ministerstwa Oświaty, Nauki i Dalszego Kształcenia Rheinland-Pfalz, oscylują wokół zagadnienia sprawiedliwego dostępu do oświaty. Wskazywał on na konieczność stosowania modeli indywidualnej pomocy, poszukiwania alternatywnych rozwiązań w finansowaniu kształcenia.

D. Timmermann w swoim artykule przedstawił następujące możliwości finansowania usatwicznego kształcenia: samofinansowanie i korzystanie z wszelkiego typu pożyczek na ten cel; pomoc państwa

w postaci bonów oświatowych; współfinansowanie przez zakłady pracy i fundacje.

Inne artykuły również nawiązują do kształcenia przez całe życie rozumianego jako towar, wyceny tych usług, dążenia do zmniejszania kosztów bez uszczerku dla jakości usług szkoleniowych.

W części informacyjnej przedstawiono konferencje: Europejskiego Stowarzyszenia Oświaty Dorosłych w Bremie, wrzesień, październik 1999, spotkanie w Bochum nt.: naukowych aspektów oświaty dorosłych, *Edukacja dla wszystkich po 2000 r.* Zorganizowana przez UNESCO w Warszawie.

Stanisław Kaczor

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 4/99

Czerepaniak-Walczak M.: Reformowanie systemu edukacji – pogoda dla bogaczy, s. 13.

Kutiak K.: Rodzinne wartości wychowawcze, s. 67.

Krukowski J.: Tendencje w nowej reformie edukacyjnej w Polsce, s. 75.

Edukacja Humanistyczna

Nr 1/99

Parafiniuk-Soińska J.: Humanistyczna myśl – humanistyczna edukacja w wybranych kręgach kulturowych, s. 7.

Podoska-Filipowicz E.: Kształcenie doradców zawodowych w okresie przemian w Polsce, s. 89.

Edukacja Medialna

Nr 4/99

Strykowski W.: Podstawy teoretyczne kształcenia i wychowania w zreformowanej szkole, s. 2.

Niedzicki W.: Czy media mają podwójne oblicze, s. 24.

Nr 1/2000

Strykowski W.: Podmiotowość w kształceniu i wychowaniu, s. 4.

Julkowska V., Skórzyńska I.: Niezbędne minimum kompetencji dydaktycznych nauczyciela humanisty w zreformowanej szkole, s. 13.

Oświatowiec

Nr 2/99

Zaniewski Z.: Przeciwdziałanie marginalizacji i odrzuceniu na rynku pracy (Refleksje na kanwie wyników niektórych badań osobowościowych metodą systemową), s. 22.

Suchy S.: Przejście ze szkoły do pracy zawodowej – zagrożenia i szanse, s. 31.

Cornanicova R.: Refleksje z dziejów kształcenia dorosłych w Słowacji, s. 51.

Górska M.: Mobilność nauczycieli czynnikiem powodzenia reformy systemu edukacji, s. 66.

Nr 3/99

Milczarek A.: Ideologia i edukacja (cz. I). Współzależność rozwoju świata i edukacji, s. 11.

Szubański R.: Elementy systemu zapewnienia jakości w kształceniu (zawodowym i ustawicznym), s. 21.

Zaniewski Z.: Przeciwdziałanie marginalizacji i odrzuceniu na rynku pracy (cz. II), s. 28.

Lelińska K.: Kierunki rozwoju poradnictwa zawodowego w szkołach zawodowych w warunkach reformy edukacji, s. 38.

Edukacja Dorosłych.

Kwartalnik Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego

Nr 3/99

Przybylska E.: Zdolność kształtowania przyszłości poprzez kształcenie ustawiczne w Europie, s. 35.

Wereszczyński K.: Kształcenie dorosłych – refleksje doradcy metodycznego, s. 57.

Rynek Pracy

Nr 9/99

Wiśniewski Z.: Przeciwdziałanie bezrobociu w Polsce (...), s. 32.

Smagowicz J.: Polsko-duńska współpraca na rynku pracy, s. 45.

Piotrowski B.: Bezrobocie w krajach Unii Europejskiej w sierpniu 1999 r., s. 61.

Nr 10/99

Wiśniewski Z.: Niektóre aspekty europejskiej strategii zatrudnienia, s. 5.

Martynuska A.: Program rozwoju zawodowego, s. 40.

Pielok C.: Działania na rzecz pobudzenia aktywności i wspomagania działań samorządowych wspólnot lokalnych i regionalnych, s. 61.

Nr 11/99

Stefańska M.D.: Międzynarodowa Organizacja Pracy, s. 5.

Jaczewski J.: Problematyka edukacji ustawicznej w działaniach urzędów pracy, s. 26.

Dyrektor Szkoły

Nr 1/2000

Projekt prezydenta, s. 2.

Elsner D.: Problem roku ...2003, s. 5.

Drożyńska B.: Edukacja jako cel strategiczny, s. 7.

Święcicki K.: Edukacja dla Społeczeństwa Informacji, s. 13.

Nr 2/2000

Strategia kształcenia ustawicznego nauczycieli, s. 2.

Król A.: Edukacja regionalna – dziedzictwo kulturowe w regionie, s. 15.

Szkoła Zawodowa

Nr 9/99

Szubański R.: Kształcenie zawodowe w polskiej reformie systemu oświaty w świetle rozwiązań europejskich – zarys

ogólnodostępnego systemu szkolnego dla młodzieży, s. 3.

Ciepucha E.: Pracownia monitorowania rynku pracy dla potrzeb edukacji, s. 15.

Nr 10/99

Oleska A.: Szkolny i przedmiotowy system oceniania, s. 20.

Symela K.: Jak zbadać czy program nauczania uwzględnia wymagania podstawy programowej kształcenia w danym zawodzie, s. 35.

Jędrzejowski S.: Procedura certyfikowania umiejętności zawodowych w GCE, s. 45.

Koszmider M.: CERTQUA szansą na certyfikat ISO 9000 w polskiej oświacie, s. 53.

Nr 1/2000

Ambroży J.: Standardy kwalifikacji zawodowych podstawowym mechanizmem regulującym jakość kształcenia, s. 15.

Wojtuś D.: Międzynarodowy program współpracy szkół poprzez Internet Netd@ys 99, s.44.

Filipowicz R.: Kształcenie zawodowe w krajach EFTA/EEA.

Spis treści rocznika 1999

KOMENTARZ	Nr	Str.
Bednarczyk Henryk: O powszechność, ustawiczność i sprawczość edukacji	1	5
Bednarczyk Henryk: Globalne, kontynentalne, krajowe i regionalne systemy ustawicznej edukacji zawodowej	2	5
Bednarczyk Henryk: Edukacja czynnikiem przemian społecznych	3	5
Bednarczyk Henryk: O powszechny program edukacji dorosłych	4	5
 KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH W REFORMOWANYM SYSTEMIE EDUKACJI		
Żygulski Kazimierz: Paradygmat edukacji w XXI wieku i jego konsekwencje dla kształcenia dorosłych	2	11
Kwiatkowski Stefan M.: Perspektywy oświaty dorosłych w Polsce	2	17
Kirejczyk Andrzej: Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie edukacji	2	21
 PRAWNO-EKONOMICZNE UWARUNKOWANIA KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH		
Andrzejczak Aldona: Gospodarka rynkowa a możliwości koordynowania przez państwo pozaszkolną edukacją dorosłych	2	35
Nagórny Wanda: Ekonomiczne aspekty kształcenia dorosłych. Edukacja dorosłych jako instrument polityki wobec rolnictwa i obszarów wiejskich	2	41
Dobrowolska Grażyna: Wyrównywanie szans mieszkańców obszarów wiejskich	2	49
Prószyński Maciej: Rzemieślniczy system potwierdzania kwalifikacji zawodowych	2	59
Karaś Stanisław: Zadania pozarządowych organizacji i stowarzyszeń edukacji dorosłych w Polsce w dobie integracji europejskiej	2	64
Symela Krzysztof: Uwarunkowania rozwoju kształcenia zawodowego	2	69
Kramek Zbigniew: Z problemów porównywalności kwalifikacji zawodowych	2	73
Suchy Stanisław: Warunki formalnoprawne szkolenia bezrobotnych i osób, którym zagraża utrata pracy	2	81
	2	90

FORMY ORGANIZACYJNE KSZTAŁCENIA DOROSŁYCH

Szubański Ryszard: Aspekty organizacyjne kształcenia dorosłych	2	94
Bednarczyk Henryk: Organizacyjne aspekty budowy otwartego systemu ustawicznej edukacji zawodowej	2	98
Surosz Wanda: Co dalej z edukacją ustawiczną	2	103
Koprowska Dorota: Model regionalnego centrum ustawicznej edukacji zawodowej	2	106
Piotrowski Marian: Jakość kształcenia dorosłych	2	114
Nawrocki Bogdan: Certyfikacja systemów zarządzania jakością w zakładach doskonalenia zawodowego – moda czy konieczność	2	120
Wątek Jan, Banach Józef: Jakość usług oświatowych dla dorosłych	2	126
Pomykało Wojciech: Wszechnica Telewizyjna WSSE i TMT – ogólnodostępna forma uzyskiwania wyższego wykształcenia	2	131
Fruczek Ewa: Kształcenie na odległość jako jedna z form edukacji dorosłych	2	135
Jabłońska Bożena: Zakłady doskonalenia zawodowego a rynek pracy	2	140
Narwojsz Henryk: Doświadczenia skandynawskie w województwie warmińsko-mazurskim	2	147
Kuchczyński Henryk: Doświadczenia ze współpracy oświatowej Bydgoskiego Zakładu Doskonalenia Zawodowego z przedstawicielami oświaty w Niemczech	2	151
Staszak Zbigniew: Współpraca w dziedzinie oświaty młodzieży i dorosłych w regionach przygranicznych Polski i Niemiec	2	154
Kuryłowicz Witalis: Działania ZDZ Białystok celem wejścia na edukacyjny rynek wiejski	2	156
Ślęczkowska Jolanta: Od tradycji do nowoczesności – doświadczenia ZDZ w Warszawie w szkoleniu osób dorosłych	2	159

ROZWIĄZANIA DYDAKTYCZNE W EDUKACJI DOROSŁYCH

Kaczor Stanisław: Niektóre zagadnienia dydaktyczno-wychowawcze edukacji dorosłych	2	164
Jeruszka Urszula: Kształcenie zawodowe dorosłych – trudny problem	2	168
Malinowski Ryszard: Gotowość do zmian drogą doskonalenia zawodowego i lepszych kwalifikacji	2	177
Popielarska Beata: Zasady oprogramowania neurolingwistycznego w edukacji zawodowej osób dorosłych	2	179
Borkowska Anna: Niektóre aktywizujące metody wykorzystywane w szkoleniu dorosłych	2	182
Jackiewicz-Sikorska Janina: Programy modułowe jako istotny element elastycznego systemu kształcenia zawodowego w edukacji dorosłych	2	186

Krawczyński Cezary: Program aktywizacji psychospołecznej i zawodowej osób długotrwale bezrobotnych	2	192
Węglowska Marta: Kształcenie systemem modułowym w obszarze zawodowym: <i>rachunkowość, księgowość, finanse</i>	2	197
Broda Paweł: Kształcenie kadr na potrzeby turystyki na przykładzie doświadczeń placówek oświatowych ZDZ Katowice w Ustroniu	2	201
Budak Adam: Techniki symulacyjne w kształceniu dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia w zawodach budowlanych	2	206
Mirowski Hieronim: Kształcenie dorosłych w zakresie spedycji	2	208
Martyniszyn Jan: Szkolenie i weryfikacja spawaczy w reformowanym systemie oświaty	2	211
Figurski Janusz: Doświadczenia eksperymentu ujednoczonego egzaminu z nauki zawodu w szkołach zawodowych	2	215

OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO 1999/2000 W OŚWIACIE DOROSŁYCH

Aleksander Tadeusz: Stan i przyszłość edukacji dorosłych w Polsce	3	7
Kaczor Stanisław, Kuźmiński Zbigniew: Rozwijanie oświaty dorosłych przez samorządy lokalne	3	13
Kirejczyk Andrzej: Z prac nad projektem ustawy o systemie oświaty dorosłych	3	17

OŚWIATA DOROSŁYCH W DZIAŁALNOŚCI SAMORZĄDÓW LOKALNYCH – SEJMIK OŚWIATY DOROSŁYCH

Kaczor Stanisław: Miejsce oświaty dorosłych w działalności samorządów lokalnych	3	20
Bednarczyk Henryk, Pawłowa Maria: Regionalne i lokalne systemy ustawicznej edukacji dorosłych	3	26
Przybylska Ewa: Z doświadczeń samorządów niemieckich w rozwijaniu oświaty dorosłych	3	32
Sarleja Teresa: Samorządy lokalne i edukacja dorosłych. Drugi Sejmik Oświaty Dorosłych	3	37

KSZTAŁCENIE DOROSŁYCH W REFORMOWANYM SYSTEMIE EDUKACJI – PODSUMOWANIE KONFERENCJI

Kupisiewicz Czesław: Edukacyjne nadzieje i rozczarowania XX wieku	3	44
Czy u progu XXI wieku potrzebna jest w Polsce edukacja dorosłych?	3	51
Sprawozdanie i wnioski z konferencji	3	56

XII KRAJOWY ZJAZD DELEGATÓW TOWARZYSTWA WIEDZY POWSZECHNEJ

Łuczak Aleksander: Europa stawia na edukację	4	7
Auleytner Julian: Siódmy rok działalności Wyższej Szkoły Pedagogicznej TWP w Warszawie	4	11
Karaś Stanisław: 50 lat Towarzystwa Wiedzy Powszechnej	4	15
Jaskot Kazimierz: Relacje: uczniowie–nauczyciele	4	21
Raczyńska Bożenna, Raczyński Antoni: Towarzystwo Wiedzy Powszechnej – drogi rozwoju	4	29

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE

Zaniewski Zbigniew: Nagrody im. St. Staszica Stowarzyszenia Oświatowców Polskich	1	7
Skrzypczak Józef: Samowiedza dorosłych w zakresie komunikacji interpersonalnej a ich poziom kompetencji społecznych. Cz. II	1	8
Kaczor Stanisław: Niezbędność edukacji zawodowej we współczesnym świecie	1	16
Salata Elżbieta: Funkcja dydaktyczna założona a rzeczywista młodych nauczycieli akademickich	1	23
Bednarczyk Henryk: Monografia Ewy Przybylskiej „System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec”	1	29
Nowakowski Witold: Zawodowa edukacja rolnicza w układzie dysonansu realiów i oczekiwań	1	32
Orru Andreas, Bartz Brunon: Polityka, cele i programy jakości w zarządzaniu instytucjami oświatowymi	3	71
Sikorski Wiesław: Patomechanizm aspiracji zawodowych dorosłych	3	78
Dudak Anna: Zagadnienie biografii wyzwaniem dla edukacji dorosłych	3	86
Pilch Tadeusz: Grzech naiwności	4	32
Przybylska Ewa: Ustawy o kształceniu ustawicznym w Republice Federalnej Niemiec	4	38
Bednarczyk Henryk, Woźniak Ireneusz: Problemy ustawicznej edukacji zawodowej – zebranie naukowe Komitetu Nauk Pedagogicznych w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu	4	45
Kaczor Stanisław: Program Organizacji Narodów Zjednoczonych „Kultura dla pokoju”	4	48
Jaźwińska Agata: Agroturystyka a wychowanie	4	51

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

Koprowska Dorota: Firmy edukacyjne	1	37
---	---	----

Atamańczuk Kazimiera: Czas jako kategoria organizacyjna, ekonomiczna i moralna w opinii studentów studiów zaocznych	1	40
Krupa Józefa, Murawska Anna: Obraz własnej osoby w opiniach słuchaczy rozpoczynających naukę w szkołach dla dorosłych	1	43
Kowalczyk Beata: Edukacyjna funkcja ośrodków transferu technologii	1	52
Woźniak Ireneusz: Uwarunkowania rozwoju przedsiębiorczości na obszarach wiejskich	4	57
Kamińska Stella: Kształcenie i przekwalifikowywanie ludzi dorosłych na obszarach wiejskich na przykładzie Centrum Kształcenia Ustawicznego w Toruniu	4	69
Woźniak Ireneusz: Edukacja dorosłych szansą rozwoju obszarów wiejskich	4	75
Bury Bronisław: Dziedzictwo kulturowe a rozwój społeczności lokalnej	4	77
Bednarczyk Henryk, Pawłowa Maria: Problemy małych szkół wiejskich	4	80
Sarleja Teresa: Uczymy się przez całe życie – otwarcie Wszechnicy Roztoczańskiej w Szczebrzeszynie	4	83
Pokora Halina, Stachowicz Tomasz: Pozaszkolne formy kształcenia dorosłych w obszarach wiejskich regionu radomskiego	4	87
Sadowski Piotr: Ośrodek Leczniczo-Rehabilitacyjny Polskiego Związku Niewidomych w Ustroniu Morskim	4	89

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY

Iżycka Halina: Szkolenie bezrobotnych w okresie 5-lecia Systemu Urzędów Pracy	1	58
Szydlik Agata, Leszczyński Marek: Weryfikacja kwalifikacji zawodowych w procesie rekrutacji pracowników	1	71
Mosiek Piotr: Bezrobocie w byłym województwie leszczyńskim. Edukacyjne możliwości jego przezwyciężenia	1	81
Baraniak Barbara: Orientacja i poradnictwo edukacyjne w nowym ustroju szkolnym RP na tle wzorów europejskich	3	92
Suchy Stanisław: Kierowanie zatrudnieniem, kształceniem i kompetencjami pracowników	3	111
Walkowiak Ryszard: Kształcenie kursowe, determinanty efektywności szkoleń	3	117
Mosiek Piotr: Edukacyjne możliwości przezwyciężenia bezrobocia w środowisku lokalnym	4	92
Drozd Ewa, Kucharska Wanda, Solarek Barbara: Nowoczesne techniki komunikacji interpersonalnej na rynku pracy	4	98
Jachna Krystyna: Związki edukacji zawodowej ustawicznej z młodzieżowym rynkiem pracy	4	104

MIĘDZYNARODOWA WSPÓŁPRACA W BADANIACH I INNOWACJACH PEDAGOGICZNYCH

Kaczor Stanisław: „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” – seminarium promocyjne	1	88
Przybylska Ewa: AGENDA 21 – „pracownia przyszłości” oraz mediacja jako instrumenty dialogu	1	90
Przybylska Ewa: Polsko-Niemiecka Fundacja Edukacji Dorosłych	1	97
Religa Jolanta: Narzędzia i metody zapewnienia jakości w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych we współpracy z przedsiębiorstwami – Program Leonardo da Vinci	1	98

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW

Józef Kowtun – nauczyciel, działacz oświatowy i społeczny	1	103
Józef Pieter (1904–1989) – wybitny naukowiec, filozof, humanista i psycholog ziemi śląskiej (w 10 rocznicę śmierci) Wokół problemów kształcenia ustawicznego. 75. Rocznica urodzin	1	108
Profesora Stanisława Kaczora Uczony – wychowawca – opiekun społeczny. Jubileusz 75-lecia urodzin	3	124
Profesora Czesława Kupisiewicza Profesor Kazimierz Denek – od kształcenia zawodowego do fascynacji krajoznawstwem	3	126
Jan Wróbel – niestrudzony propagator oświaty rolniczej	3	133
Bronisław Ornarowicz – od walki z analfabetyzmem do doskonalenia nauczycieli	3	135
Maciej Władysław Nawara (1944–1985) – organizator oświaty dorosłych na terenie województwa wrocławskiego	4	108
Maria Julia Bolechowska (1921–1993) – współtwórca psychologii wychowawczej	4	111
Józef Syska (1890–1982) – współtwórca edukacji elementarnej na Śląsku	4	114
Włodzimierz Łętek (1914–1986) – nauczyciel, działacz oświatowy i związkowy		

Contents

COMMENTARY	5
Henryk Bednarczyk: Post-grammar-school educational system	5
PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD	7
Aleksander Łuczak: Educational work of the Society for the Popularisation of Culture and Science till 2005.	7
Stanisław Karaś: The Society for the Popularisation of Culture and Science after the 12 th National Meeting of Delegates	13
Ireneusz Woźniak: Relations between vocational education and labour market	17
Izabela Kos: Basic aspects of the work process and the level of satisfaction from work	23
Teresa Sagan: Let's live our work – 50 years of activity of the Central Institute of Work Protection	30
Eleonora Sapia-Drewniak: Polish education attached to a prison against experiences of selected European countries.....	35
COURSE TRAINING, SCHOOLS FOR ADULTS	42
Małgorzata Łukaszewska: Ecological education and environmental management	42
Ewa Maciąg, Jolanta Maciąg: Ruskin College – characteristic of the adult education institution in Oxford	45
Janusz Moos: Development of teachers and headteachers of schools implementing new educational models	50
Zofia Kaczor-Jędrzycka: Peasants' Universities Society	56

ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET	58
Stanisław Suchy: Voluntary Labour Corps against challenges of education and employment	58
Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Efficient interpersonal communication as a base of a social worker's activity.....	67
OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS	72
Alicja Kaliszuk. What she gets shares with others	72
Ludwika Gawron. Continuous development of the personality for the social service	75
CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA	77
WORTH READING	88
CONTENTS OF THE ANNUAL SET OF 1999	97

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR	5
Henryk Bednarczyk: Übergymnasialbildung	5
PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT	7
Aleksander Łuczak: Erziehungsarbeit der Gesellschaft für Allgemeinbildung bis 2005Jh	7
Stanisław Karaś: Gesellschaft für Allgemeinbildung nach der XII Landestagung von den Delegierten	13
Ireneusz Woźniak: Verhältnisse zwischen der beruflichen Bildung und dem Arbeitsmarkt	17
Izabela Kos: Grundlegende Aspekte des Arbeitsprozeses und Genutungsgrad von Arbeit	23
Teresa Sagan: Erleben wir unsere Arbeit – 50 Jahren der Tätigkeit vom Zentralinstitut der Arbeitschutz	30
Eleonora Sapia-Drewniak: Polnische Gefängnisbildung den ausgewählten Erfahrungen von EU-Länder gegenüber.	35
KURSBILDUNG, SCHULEN FÜR DIE ERWACHSENEN	42
Malgorzata Łukaszewska: Ökologische Education und Umweltmanagement	42
Ewa Maciąg, Jolanta Maciąg: Ruskin College – Charakteristik der Einrichtung der Erwachsenenbildung in Oxford	45
Janusz Moos: Fortbildung von Lehrer und Schuldirektoren, die die neuen Bildungsmodelle einleiten	50
Zofia Kaczor-Jędrzycka: Das Volkshochschul-Verband	56

ERWACHSENENBILDUNG UND ARBEITSMARKT	58
Stanisław Suchy: Freiwillige Arbeitsgruppen der Herausforderungen der Education und Beschäftigung gegenüber	58
Malgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Effective interpersönliche Kommunikation als dem Grund von Tätigkeit des Sozialmitarbeiters	67
DIE HERVORRAGENDEN PERSÖNLICHKEITEN DER KULTURTRÄGER	72
Alicja Kaliszuk: Das, was sie eringt, teilt mit anderen.....	72
Ludwika Gawron: Fortlaufende Entwicklung eigener Persönlichkeit für dem Sozialdinst	75
KONFERENZEN, SEMINARE, TAGUNGEN	77
WAS IST LESENWERT	88
INHALTSVERZEICHNIS VOM 1999 JAHRGANG	97

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 5

Хенрик Беднарчик: Сверхгимназиальное образование 5

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ 7

Александр Лучак: Просветительная деятельность Общества по распространению знаний к 2005 году 7

Станислав Карась: Общество по распространению знаний после XII Всеобщего съезда делегатов 13

Иренеуш Возняк: Соотношения между профессиональным образованием а рынком труда 17

Изабела Кос: Основные аспекты процесса труда по отношению с уровнем удовлетворения трудом 23

Тереса Саган: Пережить свою работу – 50-тая годовщина деятельности Центрального института охраны труда 30

Элеонора Сапиа-Древняк: Польские школы действующие в тюремном ведомстве по отношению к опыту избранных стран европейских 35

ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ 42

Малгожата Лукашевска: Экологическое образование, а управление окружающей средой 42

Эва Мационг, Иоланта Мационг: Ruskin College – характеристика учреждения образования взрослых в городе Оксфорд 45

Януш Моос: Совершенствование учителей и директоров школ внедряющих новые образовательные модели 50

София Качор-Енджицка: Общество Народного университета 56

ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА 58

Станислав Сухы: Добровольные трудовые отряды в отношении вызовов образования и трудоустройства 58

Малгожата Вашкевич-Стефаньска: Эффективное интер-персональное сообщение – основой деятельности социального сотрудника 67

ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ 72

Алиция Калишук. Знаниями, которые получила, делится с другими 72

Людвика Гаврон. Непрерывное развитие своей индивидуальности в службе обществу 75

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ 77

ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ 88

ГОДОВОЕ СОДЕРЖАНИЕ ЗА 1999 97

Wskazówki dla Autorów

EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH zamieszcza oryginalne teksty, dotyczące szeroko rozumianej oświaty dorosłych

- Objętość artykułu problemowego nie powinna przekraczać 10 stron maszynopisu (30 wierszy po 60 znaków, łącznie ze spacjami). Przygotowując informacje do działów „Konferencje, Seminaria, Sympozja” i „Co warto przeczytać” (do 5 stron maszynopisu) najlepiej wzorować się na materiałach już wydrukowanych w ostatnich numerach.
- Autor zobowiązany jest dostarczyć tekst na dyskietce, złożony w programie Word dla Windows lub przesłać pocztą elektroniczną na adres e-mail: alicja.sadlowska@itee.radom.pl
- Tekst powinien zawierać tytuł, wprowadzenie, główną treść podzieloną na części z nagłówkami, wykaz literatury zatytułowany **Literatura** (jeśli jest w tekście cytowana) oraz na oddzielnej kartce informacje o autorze (lub autorach): imię i nazwisko, miejsce pracy, adres do korespondencji, telefon, fax.
- Autorzy otrzymują egzemplarz autorski czasopisma.
- Redakcja zastrzega sobie prawo dokonywania skrótów i zmiany tytułu bez porozumienia z Autorem.

Warunki prenumeraty

**Czasopismo EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH
można prenumerować bezpośrednio
w redakcji kierując zamówienia pod adresem:
Wydawnictwo ITeE
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
i wpłacając należność na konto:
PBK SA Warszawa I O/Radom 11101473-1599-2700-1-07
Cena 1 egz. Wynosi 10 zł. Roczna prenumerata 40 zł.**

Konferencje 2000

*Kształcenie prozawodowe i zawodowe
w kontekście integracji Europy
28–30.05.2000 Ciechocinek, WSP Bydgoszcz*

*Kobiety a edukacja dorosłych
15.05.2000 Toruń, Uniwersytet Mikołaja Kopernika*

*Diagnostyka edukacyjna jako dziedzina
kompetencji pedagogicznych
29–30.05.2000 Szczecin, Uniwersytet Szczeciński*

*O Człowieku w Człowieku – epokowa rola nauk, sztuk,
techniki i kultury w urzeczywistnianiu tego wyzwania
30.05–1.06.2000 Opole, Uniwersytet Opolski*

*Problemy ustawicznej edukacji dorosłych na wsi
17.06.2000 Sycyna k. Zwolenia, Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA*

*Letnia Szkoła Młodych Andragogów
26.06–02.07.2000 Ochla k. Zielonej Góry, WSP Zielona Góra*

*Doskonalenie zdolności innowacyjnych studentów i wykładowców
oraz nowe techniki i technologie edukacyjne, V Światowy Kongres
12–14.09.2000 Warszawa, Federacja Stowarzyszeń Naukowo-Technicznych NOT*

*Krakowska myśl pedagogiczna – orientacje
i trendy rozwojowe dawniej i dziś
konferencja z okazji jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej
26–27.09.2000 Kraków, Uniwersytet Jagielloński*

ISSN 1230-9206

