

EDUKACJA *ustawiczna* **DOROSŁYCH**

3(30)/2000

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

21



3/2000

Wszechnica Roztoczańska

Szczebrzeszyn 22.09.2000

OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA
ROKU SZKOLNEGO W OŚWIACIE DOROSŁYCH
2000/2001

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

3(30)/2000

KOMENTARZ

INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO
W OŚWIACIE DOROSŁYCH 2000/2001

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH
W POLSCE I NA ŚWIACIE

KSZTAŁCENIE KURSOWE,
SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

STANOWISKO ŚRODOWISKA
RZEMIEŚLNICZEGO W SPRAWIE
PROJEKTU REFORMY SYSTEMU
EDUKACJI

SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW

KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

RADA PROGRAMOWA

dr hab. inż. prof. Henryk Bednarczyk,
dr Christ Gronkholm (Finlandia), dr Kurt Habekost
(Dania), dr Winfried Höhn (Niemcy), prof. dr hab. Sta-
nisław Kaczor, dr Stanisław Karaś, prof. Jozsef Katus
(Holandia), mgr Andrzej Kirejczyk, mgr Zbigniew
Kuźmiński, dr hab. prof. Ryszard Parzęcki, dr Roman
Patora, mgr Andrzej Pilat, 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, Joanna Iwanowska

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

757. wydawnictwo ITeE

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

Tłumaczenia:

Jęz. angielski – Marta Jacyniuk

Jęz. niemiecki – Jolanta Religa

Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

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
3(30)/2000

KOMENTARZ 5

Henryk Bednarczyk: Ustawiczna i otwarta edukacja dorosłych na przełomie wieków 5

**INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO W OŚWIACIE
DOROSŁYCH 2000/2001** 7

Wiesław Gworys: Jakość kształcenia – jakość pracy – jakość życia w programach pozarządowych organizacji oświaty dorosłych 7

Irena Kurzępa: Doświadczenia pierwszego roku działalności Wszechnicy Roztoczańskiej i perspektywy jej rozwoju 11

**PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA
ŚWIECIE** 15

Bożena Jabłońska, Bogdan Nawrocki: Edukacja – szansą wsi 15

Jerzy Stochmialek: Andragogika na niemieckich uniwersytetach – struktura organizacyjna i kierowanie 20

Stanisław Karaś: Na pograniczu obszarów badawczych andragogiki i pedagogiki społecznej 30

Józefa Krupa, Anna Murawska: Obraz studentów studiów zaocznych i jego implikacje pedagogiczne 33

Jolanta Religa, Iwona Kacak: Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego na drodze reform..... 41

Eduard M. Kalicki: Otwarte kształcenie zawodowe drogą do przyszłości 47

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH 52

Grzegorz Kiedrowicz: Nauczyciel w dobie ekspansji informatyki	52
Zbigniew Osiński: Doskonalenie nauczycieli w warunkach reformy oświatowej	62
Barbara Piątkowska: Nauczyciel w nowej, reformowanej rzeczywistości szkolnej	74
Ewa Augustyniak: Edukacja dorosłych – Podyplomowe Studia Zarządzania Kulturą	78
Janusz Dubiel: System jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym w ZDZ Katowice	85

STANOWISKO ŚRODOWISKA RZEMIEŚLNICZEGO W SPRAWIE PROJEKTU REFORMY SYSTEMU EDUKACJI 89

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 101

Jan Moos – Jubileusz 60-lecia urodzin. Dziesiątki lat pracy z nauczycielami szkół zawodowych. <i>Stanisław Kaczor</i>	101
Mgr Alfred Kostrzewa – prezes najstarszego oddziału Stowarzyszenia Oświatowców Polskich we Wrocławiu <i>Stanisław Kaczor</i>	103

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 105

CO WARTO PRZECZYTAĆ 110

Komentarz

USTAWICZNA I OTWARTA EDUKACJA DOROSŁYCH NA PRZEŁOMIE WIEKÓW

Inaugurując szczególny rok szkolny 2000/2001 oświaty dorosłych sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych mają świadomość wzrostu znaczenia jak i problemów kształcenia ustawicznego, które muszą być rozwiązane. Społeczeństwo akceptuje starania nad wzrostem poziomu wykształcenia obywateli przejmując inicjatywę i wyręczając państwo w finansowaniu, szczególnie edukacji dorosłych. Powszechna jest też świadomość kształcenia ustawicznego wśród pracodawców i pracobiorców. Niestety ich reprezentacja, w tym związki zawodowe w Polsce, może poza Związkiem Nauczycielstwa Polskiego, dalekie są od zajęcia się tym problemem. Stan prawny działań edukacyjnych, założenie reformowania oświaty, nowe projekty ustaw o szkolnictwie wyższym również pomijają wiele ważnych aspektów. Tylko społeczny projekt Karty Porozumienia podnosi problem finansowania oświaty dorosłych. Konserwuje się dalej sztywny system i ustrój szkolny. Brak jest współdziałania między szkołami poszczególnych poziomów. Częste są przypadki błędów programowych, uczenia od nowa i nieuznawanie uzyskanych już świadectw i zaliczeń. Potrzebny jest wielki krok w stronę indywidualizacji kształcenia i wielości dróg edukacyjnych. Nie chodzi tylko o likwidowanie średnich szkół technicznych. Opozycja zapowiada zresztą ich utrzymanie. Dalej brakuje w Polsce otwartych uniwersytetów, kształcenia na odległość. Docelowo słuszny egzamin zewnętrzny w konkretnej sytuacji finansowej państwa będzie zbyt kosztownym eksperymentem, który nie może wiele zmienić, gdyż i tak wkrótce zadziałają mechanizmy rynku oświatowego. Brakuje natomiast rozmachu pracom nad systemem standardów kwalifikacji zawodowych, kształcenia i wymagań egzaminacyjnych niezbędnych elementów w budowie systemów zapewnienia jakości kształcenia. Będą więc dalej porównywane nazwy przedmiotów (nie modułów), ilość godzin zajęć, a nie wiedza i umiejętności.

Dlaczego w obliczu niżu edukacyjnego nie powinna ulec zmniejszeniu liczba uczniów w klasie czy grupie, a musi być zmniejszona ilość zatrudnionych nauczycieli. Przecież zasiłki dla bezrobotnych i wcześniejsze emerytury też będą kosztować.

Likwidacja małych szkół to kolejny przykład polskiej resortowej. W budynku likwidowanej szkoły winna funkcjonować chociażby świetlica, biblioteka, lokalne stowarzy-

szenie lub grupy przedszkolne. Zresztą kształcenie ustawiczne trzeba będzie odbudować zaczynając od likwidowanego doktrynalnie w ostatnich latach publicznego wychowania przedszkolnego. Takim zadaniom nie sprosta nawet najlepsza rodzina.

Wracając do kształcenia ustawicznego dorosłych należy stwierdzić, że rzeczywiście osiągamy sukcesy. Nie trzeba namawiać przekonanych i łaknących nowej wiedzy nauczycieli, lekarzy, prawników, inżynierów. Ale jak przywrócić do funkcjonowania w cywilizowanym społeczeństwie informacyjnym i wdrożyć do kształcenia ludzi bez wykształcenia, a często i z dyplomami, tylko apatycznych bezrobotnych, jeszcze młodych a już na zasiłkach lub emeryturze.

Państwo z tym problemem nie poradzi sobie samo, chociaż musi nastąpić znaczące przyspieszenie w polityce edukacyjnej. Jeszcze kandydaci wszyscy są „za”. Po wyborach okazuje się, że znowu budżet jest trudny. Myślę, że częściowo, przynajmniej w gminie, powiecie, mogą być aktywniejsze lokalne stowarzyszenia oświatowe. Samoorganizacja społeczności lokalnych, jak np. Wszechnica Roztoczańska jest dobrym przykładem takiej aktywności.

Pozdrawiając serdecznie wszystkich uczestników uroczystej inauguracji w Szczepieszynie i wszystkich zaangażowanych w krzewienie oświaty dorosłych, chcę wyrazić przekonanie, że wiele z problemów edukacji zostanie rozwiązanych właśnie w milenijnym roku.

Henryk Bednarczyk

Inauguracja Roku Szkolnego w Oświacie Dorosłych 2000/2001

Wiesław Gworys

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

JAKOŚĆ KSZTAŁCENIA – JAKOŚĆ PRACY – JAKOŚĆ ŻYCIA W PROGRAMACH POZARZĄDOWYCH ORGANIZACJI OŚWIATY DOROSŁYCH

Wybór hasła (a w konsekwencji tytułu referatu) na otwarcie roku 2000/2001 Oświaty Dorosłych, nie jest przypadkowy. Łączą się bowiem w wysiłkach różne siły społeczne dla realizowania ważnych dla każdego człowieka zadań. Mam tu na uwadze władze samorządowe, lokalne, władze państwowe, życie gospodarcze, środki masowego przekazu oraz nie zawsze doceniane organizacje pozarządowe zajmujące się sprawami edukacji w różnej skali.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich w tym roku przewodzi Karcie Porozumienia Stowarzyszeń Oświaty Dorosłych i z tego względu zamierzam przedstawić elementy programu tych organizacji w dochodzeniu do coraz wyższej jakości kształcenia jako ważnego, a być może decydującego warunku osiągnięcia coraz wyższej jakości produktów i usług w Polsce, w konsekwencji coraz bardziej godnego życia w sferze materialnej i duchowej.

Jak wynika z literatury europejskiej, organizacje pozarządowe odgrywają w procesach pozytywnych przemian społeczeństwa coraz większą rolę. Wynika to stąd, że mają one charakter społeczny, a więc skupiają głównie ochotników chcących służyć innym, jednocześnie czerpiąc osobistą satysfakcję ze swej działalności.

Również w Polsce organizacje pozarządowe łączą swoje wysiłki na rzecz tworzenia podstaw teoretycznych i wskazań dla praktyki oświaty dorosłych. W tym miejscu nie od rzeczy będzie przypomnienie światowych określeń edukacji dorosłych formułowanych w podstawowych dokumentach organizacji UNESCO podczas okresowych konferencji międzynarodowych.

Już w 1972 roku na Konferencji w Tokio w raporcie końcowym: Final Report: Third International Conference on Adult Education, UNESCO, Tokio 26.07–7.08. 1972 stwierdzono, że edukacja dorosłych jest działalnością w celu rozwijania duchowych wartości człowieka, umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, rozwijania współpracy i wyeliminowania wszelkich form dominacji między narodami. Zadaniem oświaty dorosłych jest zdaniem autorów raportu ukierunkowanie i wdrożenie uczestników do samokształcenia, kształtowania postaw i podnoszenia poziomu moralnego. W tym samym roku ukazał się raport sporządzony przez grupę ekspertów międzynarodowych pod red. Edgara Faure'a pt.: „Uczyć się, aby być” (polskie wydanie Warszawa 1975), w którym wskazywano na takie zadania oświaty dorosłych, jak:

- uzupełnianie kształcenia początkowego i zawodowego,
- udzielanie pomocy w doskonaleniu wiedzy i umiejętności tych, którzy osiągnęli stosunkowo wysoki poziom wykształcenia,
- pomoc w indywidualnym rozwoju.

Na ostatniej V Konferencji Międzynarodowej Oświaty Dorosłych w Hamburgu w 1997 roku podkreślono cele edukacji dorosłych, szczególnie w zakresie:

- rozwijania autonomii i odpowiedzialności ludzi,
- wzmacniania zdolności dorosłych do zajmowania się przemianami zachodzącymi w ekonomii, kulturze oraz w społeczeństwie jako całości,
- świadomego i twórczego promowania uczestnictwa obywateli w ich wspólnocie.

Bardzo ważną rolę spełnia też raport dla UNESCO pt.: „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” opracowany pod red. Jacques'a Delorsa we wskazywaniu dróg oświatowych na XXI wiek. Sformułowano we wspomnianym raporcie cztery filary współczesnej edukacji:

- 1) uczyć się, aby wiedzieć,
- 2) uczyć się, aby działać,
- 3) uczyć się, aby żyć wspólnie,
- 4) uczyć się, aby być.

Szczególnie podkreślono to, że uczenie się przez całe życie jest kluczem do jakości życia, do godnego życia człowieka.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich uczestniczące od 1991 roku w Sympozjach Europejskich Organizacji Wolontarystycznych (ESVA) i wspierane przez inne organizacje skupione w porozumieniu „Karta” przyczyniły się dla rozwoju ruchu społecznego działającego na rzecz oświaty dorosłych.

Warto tu przywołać z dorobku teorii funkcje organizacji dobrowolnych zajmujących się oświatą dorosłych sformułowane przez prof. Stanisława Kaczora¹:

- 1) funkcja informacyjna,
- 2) funkcja kompensacyjna,
- 3) funkcja integrująca,

¹ Por. S. Kaczor: Funkcje organizacji dobrowolnych w oświacie dorosłych. Teoria i praktyka w okresie przemian. Lublin 2000, s. 99–105.

- 4) funkcja aktywizująca,
- 5) funkcja lecznicza (terapeutyczna)

i rozpatrzeć je w kontekście jakości kształcenia – jakości pracy oraz jakości życia.

Czym różni się informacja w organizacjach pozarządowych od innej. Wydaje się, że w organizacjach tych jest szansa na pełniejszą, nie tylko formalną informację, ukazującą obok faktów rzeczywiste motywy działania. Można mówić o swoistym odkrywaniu wnętrza, a przez to dzielenie się również licznymi wątpliwościami co do meritum sprawy, jak też sposobów realizacji postawionych celów.

Wspomniałem już o czterech filarach wymienionych w raporcie „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”. Na pierwszym miejscu chodzi o to, aby wiedzieć, orientować się wokół siebie i szerzej w świecie. A to dlatego, że chcemy przemian nie tylko ilościowych w rodzaju: zmniejszanie bezrobocia jako dokuczliwej plagi społecznej, zmniejszanie biedy jako zjawiska nieludzkiego itp. Chodzi nam również o zmiany jakościowe, a więc dotyczące osobowości ludzkich, wzajemnych odniesień między jednostkami. Chcemy szybszego i pełniejszego dochodzenia do godnego życia każdego człowieka.

Wiedza być może nie jest wystarczającym czynnikiem dla osiągnięcia wymienionych celów, jednakże jest niewątpliwie warunkiem wstępnym, bez którego nikt nie jest w stanie skutecznie działać. Nieprzypadkowo mówi się powszechnie, że najcenniejszym towarem we współczesnym świecie jest informacja.

Informacje, treści kształcenia w szkołach prowadzonych przez organizacje dobrowolne są z jednej strony podobne do tego, co ma miejsce w innych placówkach oświatowych, a jednocześnie tworzą „programy ukryte” nastawione na społecznikostwo, na tworzenie warunków dla więzi międzynarodowych w jednoczącej się Europie, jak też w makroregionach.

Rozwijanie funkcji informacyjnej sprzyja uczeniu się innych języków i doskonaleniu języka ojczystego. Programy w tym zakresie zarówno w szkołach jak i na kursach dają okazję do weryfikacji praktycznej znajomości danego języka, którego się dana osoba uczy. Praktyczne podejście do tej dziedziny wiedzy i umiejętności powinno doprowadzić do odwagi mówienia publicznego, nawet jeżeli posiadamy braki w słownictwie czy gramatyce danego języka.

Szczególnego znaczenia nabierają informacje o charakterze międzynarodowym ze względu na subtelności historyczno-kulturowe. Zobowiązują też nadawcę do ukazywania szerszego aspektu danej sprawy. Są to doskonałe okazje, aby uczyć się mówić o sprawach w sposób przystępny, jasny, a także słuchać swego rozmówcy spokojnie, z zainteresowaniem, zachęcając go do dzielenia się swoją wiedzą i uczuciami towarzyszącymi każdej właściwie rozmowie o charakterze osobistym.

Wartość człowieka rozpoznajemy nie tyle po tym, ile wie, jaki zasób informacji posiada, ale przede wszystkim po tym, jak ze wspomnianych wiadomości potrafi korzystać.

Coraz bardziej przekonujemy się o ogromnej ilości informacji, których nikt nie jest w stanie przyjąć, ale przede wszystkim przetworzyć. Jednocześnie przez szum informacyjny trudno je odbierać. Spotkania organizacji dobrowolnych umożliwiają z racji ich

szczególnego charakteru taki dobór treści, aby odformalizowane każdemu były bliskie i zrozumiałe.

W ostatnich latach funkcja kompensacyjna oświaty dorosłych była lekceważona, m.in. z tego względu, że formalnie scholaryzacja na poziomie szkoły podstawowej i zawodowej obejmowała ponad 95% populacji. Głosicielom tej hipotezy wydawało się, że czym innym były czasy przedwojenne i tuż po II wojnie światowej. Hipoteza ta bardzo szybko mogła być zakwestionowana, głównie przez pojawienie się analfabetyzmu funkcjonalnego i wtórnego. Badania nad rozumieniem tekstów zamieszczanych w gazetach oraz przekazywanych przez radio i w telewizji wykazały, że ponad 50% badanych nie rozumie tych informacji. Język informatyki, nowoczesnych technologii, wiedza o kulturach innych narodów, ich sposobie życia staje się niezbędna w życiu codziennym. A tymczasem, jak podają komisje poborowe, ponad połowa powołanych do wojska posiada jedynie wykształcenie podstawowe. A przecież chcemy formalnie jednoczyć się z krajami europejskimi o wyższym stopniu cywilizacji.

Wiedza pomagająca zrozumieć współczesną cywilizację to niezbędny warunek do podnoszenia jakości pracy, aby gospodarka była konkurencyjna, a produkty i usługi sprzedane po korzystnych cenach. Wiedza ta jest również niezbędna dla dobrego samopoczucia w rodzinie ludzkiej. Zapewnia możliwość porozumiewania się i wzajemnego zrozumienia ludzi żyjących przecież w „globalnej wiosce”.

Nieprzypadkowo organizacje dobrowolne w swoich programach zakładają organizowanie i uzasadnianie celowości wolontariatu wśród młodzieży i osób dorosłych. Jest to szczególny rodzaj służby społecznej. W krajach Unii Europejskiej za jeden z ważnych kierunków edukacji wskazuje się niezbędność jedno- lub dwuletniej służby w innym kraju, na dowolnym, ważnym społecznie, obszarze, świadczonej głównie przez osoby młode. Wydaje się, że jest to forma sprzyjająca szczególnego rodzaju integracji przez przykład.

Motywacja nie jest u jednostki stanem stałym. A przez to aktywność musi być stałą troską w przypadku dobrej pracy, uczenia się oraz godnego życia nie tylko dla siebie. Źródła dla stanów aktywności są bardzo różne i zależą od sytuacji, jakie tworzymy lub inni tworzą. Jednym ze źródeł podwyższonej gotowości do działania jest chęć ukazania swojej osoby możliwie od najlepszej strony, aby jak najwięcej wygrać. Mówimy wtedy o tworzeniu warunków dla współzawodnictwa. Ważniejsze jednak w procesach integracji jest współdziałanie dla osiągnięcia zarówno celów wspólnych, jak też osobistych. Wszystkie cele jednostkowe uwikłane są w mniejszym lub większym stopniu w cele ogólne. I o tym warto pamiętać.

W praktyce z zasady wysoki poziom aktywności występuje w sytuacjach zagrożenia lub innego rodzaju wymuszenia przez siły zewnętrzne. Idealną staje się aktywność mająca swoje źródła wewnątrz jednostki. Wydaje się jednak, że w polskim stylu działania nie zawsze doceniamy celowość podtrzymywania „ognia” gotowości w okresach między ważnymi, szczytowymi wydarzeniami. One bowiem prawdopodobnie stanowią o głębi zachodzących procesów. Nawarstwiają się bowiem przez pozornie drobne

przemyslenia i stanowią elementy trwałych, większych konstrukcji intelektualnych i emocjonalnych.

Wreszcie warto poświęcić nieco uwagi funkcji leczniczej organizacji dobrowolnych. Coraz częściej w środowiskach lekarskich przypomina się starą zasadę o leczniczej funkcji słowa. Dlatego warto przywołać ten przykład, ponieważ organizacje dobrowolne są miejscem, gdzie słowo odgrywa znaczącą rolę, a może wiele takich ról.

W organizacjach pozarządowych wytwarza się klimat wielokrotnego powracania do omawiania zagadnień w różnych aspektach. Odnosi się to zarówno do tworzenia programów kształcenia i doskonalenia, jak też sposobów wykonywania zadań w działalności, którą określamy mianem pracy, wreszcie godnego życia.

Dążenie do stałego podnoszenia jakości pracy powinno być stale w centrum uwagi wszystkich, ponieważ jest ona najważniejszym źródłem bogactwa narodów. Miejsce pracy zintelektualizowanej staje się coraz ważniejsze, a ta zależy od stałych procesów edukacyjnych. Społeczeństwa poznawcze, społeczeństwa wiedzy, stale uczące się mogą gwarantować sobie coraz lepszą przyszłość. Trzeba stanowczo odrzucić praktykę, że „jakoś to będzie”.

Irena Kurzępa

Liceum Ogólnokształcące im. J. Zamojskiego w Szczebrzeszynie

DOŚWIADCZENIA PIERWSZEGO ROKU DZIAŁALNOŚCI „WSZECHNICY ROZTOCZAŃSKIEJ” I PERSPEKTYWY JEJ ROZWOJU

Sytuacja społeczno-gospodarcza związana z transformacją ustrojową podpowiada konieczność nowego spojrzenia na cele i zadania systemu edukacyjnego. Wykształcenie zaczęło być traktowane jako forma zabezpieczenia przed bezrobociem i jako inwestycja, która może zapewnić atrakcyjną pracę oraz satysfakcjonujące wynagrodzenie. System kształcenia powinien dostosowywać się do wymagań rynku pracy, a także uwzględniać dokonujące się przemiany cywilizacyjne. Winien on umożliwiać nawet kilkakrotną zmianę kwalifikacji w toku kariery zawodowej. Istotnym problemem wobec zaistniałej sytuacji jest oświata dorosłych.

Na terenie województwa lubelskiego funkcjonują szkoły dla dorosłych, dzięki którym mieszkańcy mają możliwość podnoszenia poziomu wykształcenia: 13 liceów ogólnokształcących.

nokształcących, 78 średnich szkół zawodowych, 24 szkoły policealne i 10 zasadniczych szkół zawodowych. W szkołach dla dorosłych w województwie lubelskim naukę pobiera 16 tys. osób. Mimo dużej liczby szkół różnego typu i ogromnego zainteresowania samorządów wszystkich szczebli problemami edukacji pozostaje jeszcze duża część społeczeństwa, która nie jest objęta edukacją szkolną. Te lukę edukacyjną mogą wypełnić stowarzyszenia i inne organizacje pozarządowe.

Obok istniejących stowarzyszeń i organizacji na Lubelszczyźnie istotną rolę odgrywa Stowarzyszenie – Wszechnica Roztoczańska, której powstanie zainspirowane zostało przez organizatorów i uczestników II Sejmiku Oświaty Dorosłych (Zamość 25–26 maja 1999 r.). Koncepcja ta spotkała się z zainteresowaniem samorządu powiatu zamojskiego, a także samorządów gmin: Szczepieszyn, Zwierzyniec i Nielisz. W rezultacie podjętych działań Wszechnica Roztoczańska uzyskała osobowość prawną na podstawie Ustawy z dnia 7 kwietnia 1989 r. „Prawo o stowarzyszeniach”. Zgodnie ze statutem Stowarzyszenia Wszechnica Roztoczańska działa na terenie województwa lubelskiego. Siedzibą Wszechnicy jest budynek Liceum Ogólnokształcącego im. Zamojskich w Szczepieszynie. Celem stowarzyszenia Wszechnica Roztoczańska jest wyzwalanie i wspieranie inicjatyw społecznych zmierzających do przekształcenia świadomości społecznej. Do zadań Wszechnicy należy w szczególności pielęgnowanie i podtrzymywanie tradycji i kultury regionalnej, upowszechnianie wiedzy ekologicznej, europejskiej, prawnej, a także prowadzenie kursów specjalistycznych.

Wszechnica swoje cele i zadania realizuje we współpracy z organizacjami, których cele i zadania są zbliżone do celów Wszechnicy Roztoczańskiej.

Obecnie Wszechnica Roztoczańska w Szczepieszynie liczy 40 członków zwyczajnych, 5 wspierających oraz 2 honorowych. Przy Wszechnicy działa rada programowa, która jest organem opiniodawczym. W skład rady programowej wchodzi członkowie Wszechnicy, a także przedstawiciele ośrodków naukowych, instytucji oświatowych oraz samorządowych.

Jednym z zadań Wszechnicy jest organizowanie ośrodków edukacyjnych. W pierwszym roku jej funkcjonowania został powołany ośrodek edukacyjny w Szczepieszynie. Otwarcia nowo powstałego ośrodka dokonano 26 października 1999 roku. Wykład inauguracyjny nt.: „Uczymy się przez całe życie” wygłosił prof. dr hab. Stanisław Kaczor. Temat wykładu stanowił również motto inauguracji działalności Wszechnicy. W kolejnych miesiącach prezentowane były wykłady z zakresu wiedzy europejskiej, wiedzy o regionie, a także wykłady dotyczące stosunków interpersonalnych oraz sposobu kulturalnego spędzania czasu. Po wykładach odbywały się spotkania dyskusyjne na tematy podejmowane przez wykładowców. Uczestnikami spotkań byli samorządowcy z gminy Szczepieszyn, Zwierzyniec, Sułów, przedstawiciele różnych środowisk, nauczyciele, lekarze, rolnicy.

Dorobkiem Wszechnicy jest wzrost zainteresowania społeczności lokalnej problemami edukacji. Świadczy o tym wysoka frekwencja słuchaczy podczas spotkań, a także zaangażowanie miejscowej inteligencji w tworzenie i rozwój ośrodka edukacyjnego. Wokół podejmowanych działań skupiły się miejscowe autorytety oraz działacze samo-

rządowi. Władze Wszechnicy współpracują ze Stowarzyszeniem Oświatowców Polskich, podjęta została także współpraca z Ośrodkiem Doradztwa Rolniczego w Sitnie. W najbliższym czasie zamierzamy nawiązać współpracę z Ośrodkiem Edukacyjnym Roztoczańskiego Parku Narodowego. Efektem nawiązanej współpracy z Przedstawicielstwem w Polsce Niemieckiego Związku Uniwersytetów Ludowych będzie otwarta 22 września 2000 pracownia komputerowa. Pracownia służyć będzie społeczności lokalnej, a koszty jej utrzymania ponosi Przedstawicielstwo. Rozwój ośrodka edukacyjnego przez wzbogacenie bazy dydaktycznej oraz interesujące formy pracy to gwarancja wzrostu poziomu edukacji społeczności lokalnej.

Należy przypuszczać, że doświadczenia pierwszego roku działalności Wszechnicy przyczynią się do tego, że podejmowane w drugim roku jej działalności inicjatywy spotkają się z zainteresowaniem różnych środowisk. W drugim roku działalności ośrodka edukacyjnego w Szczebrzeszynie planuje się prowadzenie kursów specjalistycznych wykorzystujących pracownię komputerową. Będą to kursy z zakresu obsługi i zastosowania komputera oraz kursy nauki języków obcych. Kształcenie językowe to podstawowy warunek wejścia do Europy, swobodnego porozumiewania się z mieszkańcami innych krajów zintegrowanego kontynentu.

Zmienność sprawia, że ludzie muszą stale rewidować i uzupełniać swoją wiedzę, stale korygować wyuczone wcześniej wzory działalności zawodowej i wzory zachowań pozazawodowych. Sytuacja ta wymusza, by edukacja w tych warunkach miała charakter permanentny, trwała stale i nieprzerwanie.

Wobec zmieniającej się rzeczywistości rolnictwo przejdzie gruntowne przeobrażenia strukturalne. Należy spodziewać się, że na Wyżynie Lubelskiej, obejmującej tereny dobrych i bardzo dobrych gleb, będzie budowana infrastruktura techniczna i ekonomiczna rolnictwa. Ważnym zadaniem będzie system edukacji ludności wiejskiej. Należy przypuszczać, że współpraca z Ośrodkiem Doradztwa Rolniczego w Sitnie zaowocuje prowadzeniem kursów specjalistycznych dla rolników w ramach działalności Wszechnicy Roztoczańskiej.

Innym kierunkiem edukacji dorosłych w ramach Wszechnicy Roztoczańskiej będą cykliczne spotkania, podczas których podejmowane będą tematy z zakresu edukacji europejskiej, ochrony środowiska, wiedzy ekologicznej, rozwoju gospodarstw agroturystycznych, edukacji obywatelskiej mającej na celu przekształcenie świadomości społeczności lokalnej uczestniczącej w praktykach demokratycznych na szczeblu lokalnym.

Ośrodek edukacyjny Wszechnicy Roztoczańskiej może odegrać istotną rolę w promowaniu zdrowego społeczeństwa. Należy zaznaczyć, że wskaźnik zapadalności na gruźlicę jest na terenie województwa lubelskiego wyższy od krajowego. Świadomość tego stanu rzeczy musi mobilizować środowisko lekarskie, samorządowców, a także organizacje pozarządowe do podejmowania działań profilaktycznych.

W województwie lubelskim istnieją warunki dla uprawiania turystyki. Dodatkowo położenie ośrodka edukacyjnego Wszechnicy na Roztoczu Środkowym, na skraju Roztoczańskiego Parku Narodowego i szlakach turystycznych Roztocza, blisko Zamo-

ścia, który jest wpisany na listę zabytków Światowego Dziedzictwa UNESCO – to atuty rozwoju turystyki. Teren ten nie jest skażony przemysłem, posiada walory w postaci czystego powietrza, wód, lasów, niepowtarzalnych krajobrazów, zabytków architektury, pomników przyrody, pozostałości flory i fauny, niepowtarzalnych tradycji kultury ludowej. Atuty te powinny być podnoszone w działalności edukacyjnej zmierzającej do przekształcenia świadomości społeczeństwa, wyzwalania inicjatyw lokalnych. Będące efektem przeobrażeń świadomości działania związane z rozbudową infrastruktury turystycznej, usług na rzecz ruchu turystycznego powinny prowadzić do wzrostu dochodów ludności.

Pierwszy rok działalności ośrodka edukacyjnego Stowarzyszenia Wszechnica Roztoczańska miał na celu uświadomienie społeczności lokalnej potrzebę ustawicznego zdobywania wiedzy. Cel ten z pewnością został osiągnięty. Słowa uznania i wdzięczności należą się wykładowcom Wszechnicy: Panu prof. dr. hab. Stanisławowi Kaczorowi, Panu dr. Bogdanowi Szyszce i Panu dr. Adamowi Bąkowi, a także samorządowcom: przewodniczącemu Rady Powiatu Zamojskiego Panu Ryszardowi Mikusiowi, Staroście Zamojskiemu Panu Henrykowi Matejowi i Burmistrzowi Miasta Szczebrzeszyna, Panu Piotrowi Matejowi. Szczególne podziękowania prezes Stowarzyszenia Wszechnica Roztoczańska kieruje do Pani dr hab. Ewy Przybylskiej za pomoc w tworzeniu bazy materialnej ośrodka edukacyjnego Wszechnicy.

Drugi rok działalności ośrodka edukacyjnego Wszechnicy Roztoczańskiej powinien uświadomić, po co uczymy się przez całe życie. Należy wyrazić nadzieję, że stawiane u progu nowego roku oświatowego cele zostaną osiągnięte. Cennym przedsięwzięciem byłoby powołanie ośrodków edukacyjnych wszechnicy w innych miejscowościach Lubelszczyzny.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Bożena Jabłońska, Bogdan Nawrocki
Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

EDUKACJA – SZANSĄ WSI

Skutki przemian strukturalnych, jakie od początku lat dziewięćdziesiątych przeorały polską rzeczywistość społeczną i gospodarczą, które ze szczególną siłą odbiły się na sytuacji ludności zamieszkującej tereny wiejskie, stanowią wielkie wyzwanie dla całego systemu oświaty.

Nie chcemy rozwijać tu niezwykle szerokiego tematu splotu różnorodnych przyczyn natury gospodarczej, politycznej, mentalnościowej i psychologicznej, jakie złożyły się na obecny stan polskiej wsi. Wszyscy zgadzamy się chyba, że, najogólniej rzecz biorąc, jest on zły, a miejscami, szczególnie na tzw. terenach popegeerowskich – przynajmniej jeśli chodzi o nastroje – bywa beznadziejny. Dla przyszłości polskiej wsi groźny wydaje się właśnie ten marazm, bezruch, poddanie się losowi. Poczucie odrzucenia, narastające lęki przed krążącym „widmem Unii Europejskiej”, to nie najlepsze przesłanki pomyślnego wejścia znacznej części Polaków w trzecie tysiąclecie. Czy może to zmienić znalezienie – mówiąc słowami Jacques’a Delorsa – skarbu ukrytego w edukacji?

Za jedną z podstawowych przyczyn widocznego załamania gospodarczego polskiej wsi uważa się bardzo niski poziom wykształcenia, charakteryzujący mieszkańców terenów wiejskich. Przypomnijmy tylko, że 44,6% osób mieszkających i pracujących na wsi wykazać się może tylko wykształceniem podstawowym lub niepełnym podstawowym, a jedynie 1,9% tej społeczności posiada wykształcenie wyższe¹. Jeśli dodamy do tego niekorzystną strukturę wiekową (ok. 45% tej ludności przekroczyło 50 rok życia), to widzimy, że szanse tego środowiska na rynku pracy są złe, a będą jeszcze gorsze. Będą, jeżeli dla tej grupy społecznej nie zostaną wypracowane, a przede wszystkim

¹ Wg danych GUS z 1998 r. Za: „Narodowy program rozwoju wsi polskiej — Edukacja”, MEN, MRiGŻ, Warszawa 1999, s. 7.

zrealizowane, ofensywne programy stymulujące wszechstronną modernizację nie tylko gospodarki, ale także wiedzy, umiejętności i mentalności.

Samo tylko – założmy, że realne – „wpompowanie” środków inwestycyjnych nie zapewni trwałego, samoreprodukującego się rozwoju gospodarczego i społecznego. Inicjatywy takie natrafiają bardzo szybko na barierę „kompetencyjną” – braku kadr przygotowanych do obsadzenia miejsc pracy wymagających często zupełnie nowych umiejętności i postaw – inicjatywy, samodzielności w działaniu, ekspansywności. To cechy, których znaczenie rosnąć będzie nie tylko w miarę postępów w procesie integracji Polski z Unią Europejską, ale i wobec agresywnej konkurencji na rynku pracy młodych wychowanków drapieżnego kapitalizmu, który bujnie rozwinął się szczególnie w wielkich miastach Polski.

Dla dużej części ludności wiejskiej oznaczać to będzie nieuchronną konieczność poszukiwania zatrudnienia poza tradycyjnie rozumianym rolnictwem, a nawet poza wsią. Potrzebne jest zatem wypracowanie odpowiedniej polityki edukacyjnej, w szczególności wobec ludzi dorosłych, oraz – czego się nie da uniknąć – zapewnienia sił i środków na jej realizację. Jak na razie bowiem potrzeby edukacyjne środowiska wiejskiego są w dalszym ciągu zaspokajane w stopniu niedostatecznym. Świadomość tego faktu nie jest bynajmniej powszechna wśród polityków. Swoistym przypomnieniem i, miejmy nadzieję, bodźcem do zajęcia się tym problemem jest inicjatywa Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, która doprowadziła do opracowania „społecznego” projektu odpowiednich regulacji ustawowych.

Problemy tworzenia alternatyw zawodowych dla ludności wiejskiej nie są sprawą zupełnie nową. Wynika to z doświadczeń Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, który już od wielu lat zajmował się edukacją dorosłych na wsi. Swoją ofertą edukacyjną starał się zainteresować i zainspirować do działania właśnie te osoby, które pragnęły lub były zmuszone uzyskiwać lub podnosić swoje kwalifikacje, co często wiązać się mogło z ich awansem społecznym. Od 1947 r. do 1980 r. Zakłady Doskonalenia Zawodowego przeszkoliły na potrzeby wsi 105 tys. osób w takich zawodach, jak: krawiec, fryzjer, ślusarz ogólny i maszynowy, mechanik samochodowy, spawacz elektryczny i gazowy, cieśla budowlany, stolarz, murarz, betoniarz, przygotowywały specjalistów w zakresie dozoru urządzeń energetycznych, bhp, przewozu materiałów niebezpiecznych². W latach osiemdziesiątych Zarząd Główny Związku ZDZ opracował „Program kształcenia kadr dla potrzeb wsi, rolnictwa i gospodarki żywnościowej”. Zakładał on szkolenie mieszkańców wsi w zawodach i specjalnościach towarzyszących i uzupełniających produkcję rolną oraz przygotowywanie ich do świadczenia usług nie związanych bezpośrednio z rolnictwem. Zakłady Doskonalenia Zawodowego zaczęły podówczas tworzyć specjalistyczne ośrodki kształcenia dla zawodów deficytowych i zanikających. W minionym okresie najwięcej osób przeszkolono w branży mechanicznej, odzieżowej, maszynowej, komunikacyjnej, rolniczej i leśnej, hotelowo-gastronomicznej, bhp.

² W. Krzywoń: „Informacja o realizacji programów kształcenia i doskonalenia kadr dla usług oraz wsi i gospodarki żywnościowej w latach 1978–1980”, ZG ZZDZ, Warszawa, 1980, s. 1.

Program kształcenia i doskonalenia kadr na potrzeby wsi uwzględniał również praktyczną naukę zawodu dla uczniów szkół zawodowych realizowaną w naszych warsztatach szkoleniowych, które równocześnie produkowały szereg wyrobów, np.: maszyny i urządzenia dla przemysłu spożywczego, sprzętu ogrodniczego, zespołów i części do ciągników itp.

Zakłady Doskonalenia Zawodowego od samego początku gwałtownej transformacji polskiego społeczeństwa i gospodarki aktywnie uczestniczyły w procesie zmian struktury wykształcenia ludności, ze szczególnym uwzględnieniem mieszkańców małych miasteczek i wsi. Traktując integracyjnie edukację w formach szkolnych i pozaszkolnych staramy się przedstawić interesującą ofertę zarówno dla młodego pokolenia, jak również wychodzimy naprzeciw potrzebom osób dorosłych. Zachodzące w sferze gospodarczej przemiany wymagają innych jakościowo kwalifikacji. Dostosowujemy do nich treści i formy kształcenia służące podnoszeniu posiadanych kwalifikacji bądź nabywania takich, które poszukiwane są na lokalnym rynku pracy.

Kształcenie kursowe, przede wszystkim dorosłych, jest dominującą formą działalności edukacyjnej Zakładów Doskonalenia Zawodowego. W 1999 r. przeszkoliliśmy na 16 000 różnorodnych kursów łącznie 307 tys. osób, w tym 76 tys. na kursach przygotowujących do zawodu, 12 tys. przygotowujących do egzaminu na tytuły kwalifikacyjne oraz 42 tys. na kursach przygotowujących do uzyskania uprawnień zawodowych³. W nowoczesnym kształceniu kursowym bardzo ważne jest, aby było prowadzone przez odpowiednio dobraną kadrę wykładowców. Rekrutuje się ona z wyższych uczelni, szkół, urzędów państwowych, przedsiębiorstw. Zatrudniamy najlepszych w danej branży fachowców prezentujących wysoki poziom merytoryczny i metodyczny, posiadających odpowiednie przygotowanie w zakresie socjologii i psychologii społecznej. W procesie nauczania stosowane są aktywizujące słuchaczy metody kształcenia zarówno teoretycznego, jak i praktycznego. Wychodząc z założenia, że proces nauczania jest tym skuteczniejszy, im bardziej zbliżony do praktyki, od wielu lat modernizujemy naszą bazę dydaktyczną oraz inwestujemy w budowę nowych obiektów, przede wszystkim w celu zapewnienia uczestnikom kursów możliwości odbywania zajęć praktycznych i ćwiczeń w warsztatach, pracowniach symulacyjnych, stacjach dydaktycznych i pracowniach.

Programy nauczania kursowego opracowywane w Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego uwzględniają konkretne potrzeby różnych grup zawodowych i społecznych oraz przewidywane kierunki rozwoju gospodarczego Polski. Ogółem oferta programowa Związku obejmuje ponad 1100 programów kursów, z czego 75 najnowszych to programy o strukturze modułowej. Są wśród nich kursy przyuczające do zawodu, kwalifikacyjne na tytuł robotnika wykwalifikowanego, mistrza w przemyśle, przygotowujące do egzaminu na tytuł czeladnika lub mistrza w rzemiośle, a także programy kursów doskonalących (np. w zakresie nowych technik, materiałów i technologii pojawiających się w danej branży)

³ „Słuchacze kursów zakończonych w 1999 r.”, ZG ZZDZ, Warszawa 2000, s. 1.

oraz na potrzeby i według zainteresowań własnych. Coraz liczniejszą grupę stanowią programy kursów uczące umiejętności pożądaných w warunkach gospodarki rynkowej – przedsiębiorczości, rachunkowości, obsługi ruchu turystycznego itp.

Za szczególnie przydatne w kształceniu kursowym uważamy programy o strukturze modułowej. Umożliwiają one elastyczne kształtowanie przebiegu nauki, dopasowanie go do możliwości i oczekiwań uczestnika oraz wcześniej nabytej wiedzy, pozwalają nie tylko na zapoznanie się z ujętymi w programie umiejętnościami, ale opanować je w stopniu umożliwiającym samodzielną realizację zadań na przyszłym stanowisku pracy. Przyjazną dla uczestnika formą kształcenia, którą możemy zaproponować, są kursy indywidualne. Uczestnicy tych kursów odbywanych w indywidualnym toku nauki wiedzę teoretyczną uzyskują w ośrodku kształcenia zawodowego, zaś tajniki zawodu od strony praktycznej poznają w warsztacie rzemieślniczym pod opieką mistrza. Ukoronowaniem takich kursów jest egzamin na czeladnika zdawany przed komisją Izby Rzemieślniczej.

Konstruując swoją ofertę programową mamy na względzie również potrzeby osób zamieszkujących tereny rolnicze. Co prawda nie jest naszym zamiarem wchodzenie w tematy związane z produkcją rolną i hodowlą, to jednak zakładamy, że pewna grupa ludności wiejskiej zechce wykorzystać potencjał swojego gospodarstwa rolnego do uruchomienia działalności gospodarczej, a część zmuszona będzie do szukania pracy u innego pracodawcy.

Pierwszej grupie oferujemy szereg kursów z zakresu przedsiębiorczości i umiejętności zawodowych, drugiej zaś stwarzamy możliwości nabywania takich kwalifikacji, które dadzą możliwość znalezienia pracy np. w powstających na terenach wiejskich przedsiębiorstwach przetwórstwa rolnego, usługowych, turystycznych, ochrony środowiska itd.

Osobom długotrwale bezrobotnym, m.in. pracownikom byłych PGR-ów, proponujemy na przykład kurs aktywizacji zawodowej, na który składają się trzy moduły: integrująco-wyrównawczy, aktywizujący i zawodowy. Oferujemy kursy podnoszące umiejętności zawodowe w zakresie przechowywania owoców i warzyw, uprawy warzyw, kwiatów i grzybów, rybactwa stawowego, produkcji ziół, stosowania środków ochrony roślin. Kobietom zamieszkałym na wsi proponujemy kursy dostosowane do potrzeb i własnych zainteresowań, m.in. z zakresu: żywienia rodziny, kilimiarstwa, tkactwa, fryzjerstwa, kosmetyki, dziewiarstwa, koronkarstwa, krawiectwa, ekologicznej uprawy warzyw i kwiatów.

Rolnikom chcącym poszerzyć swoje kwalifikacje proponujemy również kursy przyuczające do zawodów tradycyjnych, takich jak: murarz, tynkarz, malarz, szklarz, cieśla, blacharz, drwal-operator pilarki, wypalacz cegły, rzeźnik, rymarz, krawiec, kowal artystyczny, stolarz, wulkanizator, spawacz itp. W swojej ofercie posiadamy także kursy dające uprawnienia do obsługi i konserwacji urządzeń podlegających dozorowi technicznemu, do przewozu materiałów niebezpiecznych oraz kursy z zakresu bezpieczeństwa i higieny pracy, na prawo jazdy.

Obecnie zamiarem Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego jest poszerzenie oferty edukacyjnej o kształcenie na odległość⁴. Ta forma nauczania w większym niż dotychczas zakresie może umożliwić osobom z małych ośrodków:

- kształcenie i doskonalenie w zakresie wiedzy ogólnej i zawodowej w dowolnych dziedzinach i na wszystkich poziomach edukacji,
- doskonalenie wiedzy i umiejętności zawodowych,
- podwyższanie, uzupełnianie lub uzyskiwanie innego w stosunku do posiadanego wykształcenia oraz reorientację zawodową.

Kształcenie na odległość, szczególnie po zastosowaniu nowoczesnych technik komunikacyjnych, oznacza zdecydowaną poprawę dostępności edukacji, bez względu na wiek, poziom wykształcenia, miejsce zamieszkania i warunki rodzinne. Wiemy, jak bardzo istotne jest to w przypadku edukacji osób zamieszkałych w dużej odległości od ośrodków kształcenia, dla których czas, a przede wszystkim koszty dojazdu do placówki oświatowej stanowią często nieprzezwyciężalną przeszkodę na drodze do nauki.

Największą barierą w realizacji wszelkich planów oświatowych zarówno Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, jak i innych organizacji działających na rzecz ludności wiejskiej, jest natomiast kwestia finansowania tych przedsięwzięć. Trudno przypuszczać, aby ci najbardziej potrzebujący – bezrobotni czy właściciele upadających gospodarstw rolnych – byli w stanie zainwestować w swój rozwój zawodowy. Pewną nadzieję budzą tu środki z programów przedakcesyjnych, takich jak PHARE czy SAPARD (o funkcjonowaniu tej ostatniej inicjatywy Unii Europejskiej trudno na razie mówić, ponieważ znajduje się dopiero w fazie rozruchu). Skutecznego aplikowania do tych i innych programów UE o profilu edukacyjnym (np. Leonardo da Vinci, Socrates) trzeba będzie się jeszcze nauczyć.

Nic i nikt nie zdejmie natomiast odpowiedzialności za los tak licznej grupy społecznej z państwa. Musi ono – jak wspomnieliśmy na wstępie – stworzyć mechanizmy, także w obszarze edukacji, które pozwolą wykorzystać atuty rozwojowe polskiej wsi, niższe niż w mieście koszty materialne, względną tanią i dostępność siły roboczej, walory środowiska naturalnego, tradycyjny chłopski etos. Przy odpowiednim wsparciu może powinno to przynieść, również w dzisiejszej niełatwej sytuacji, szansę odrodzenia wsi, choć zapewne w kształcie niepodobnym do tradycyjnych, sielskich wyobrażeń. Wsi, gdzie rolnictwo jest nadal ważnym, ale nie jedynym źródłem utrzymania, miejscem o rozwiniętej infrastrukturze, zamieszkałym przez ludzi wykształconych i pełnych inicjatywy, atrakcyjnym dla inwestorów i przybyszów z miast.

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego gotów jest wesprzeć tę ideę swym potencjałem i doświadczeniem we współpracy ze wszystkimi organizacjami i instytucjami działającymi na rzecz podnoszenia kwalifikacji ludności wiejskiej.

⁴ E. Fruczek, „Kształcenie na odległość jako jedna z form edukacji dorosłych”, w: Edukacja Ustawiczna Dorosłych nr 2/99, Radom, s. 41.

Jerzy Stochmialek

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

ANDRAGOGIKA NA NIEMIECKICH UNIWERSYTETACH – STRUKTURA ORGANIZACYJNA I KIEROWANIE

Zwiększająca się współpraca międzynarodowa polskich andragogów sprzyja poznawaniu zagranicznych doświadczeń edukacyjnych. Interesującym wydało się więc poznanie, jak na niemieckich uniwersytetach realizowana jest praca naukowa i dydaktyczna w obszarze andragogiki; jak ten obszar nauki oraz dydaktyki reprezentowany jest w strukturach organizacyjnych uniwersytetów w poszczególnych krajach związkowych Niemiec; jak aktualnie funkcjonują takie gremia, jak Zespół Roboczy Uniwersyteckiej Oświaty Dorosłych (Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. – AUE) czy też sekcja 9 – Edukacja dorosłych (Erwachsenenbildung) w ramach Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE).

O niemieckich uczelniach

Pisząc o uniwersyteckiej edukacji dorosłych niepodobna pominąć podstawowych wartości stojących u podstaw egzystencji uniwersytetu jako miejsca spotkania profesorów występujących w roli badaczy i nauczycieli oraz studentów poznających warsztat pracy uczonych. Ten związek dwóch podstawowych procesów badania oraz studiowania podkreślają uczeni podejmujący refleksję nad naturą uniwersytetu.

Do czynników wewnętrznych, związanych z systemem wartości akceptowanym przez członków społeczności uniwersyteckiej, który to system, tak naprawdę, przesądza o „uniwersyteckości” danej szkoły wyższej J. Brzeziński zalicza wartości: autonomii, różnorodności, komplementarności badania i nauczania oraz prawdy. By sprostać potrzebom otaczającego nas świata, działalność naukowa i dydaktyczna uniwersytetu musi być moralnie i intelektualnie niezależna od władzy politycznej i ekonomicznej. „Swoboda prowadzenia badań naukowych i kształcenia jest najbardziej fundamentalną zasadą życia uniwersyteckiego, a rządy i uniwersytety, w miarę swoich możliwości, muszą zapewnić poszanowanie dla tego podstawowego warunku”. Autonomia uniwersytecka – wedle Deklaracji Erfureckiej – sprowadzałaby się do, pięciu punktów-obowiązków państwa wobec uczelni: 1) „państwo musi szanować akademicką wolność i autonomię...”, poszanowanie autonomii zaś oznacza „prawo instytucji akademickich do samodzielnego decydowania o wyborze środków realizacji zadań przed nimi postawionych bądź przez nie same przyjętych”, 2) „państwo musi zezwolić na określanie i dbałość o ich własną jakość i standardy”, 3) „państwo musi dostarczać uczelniom stabilnych funduszy”, 4) „państwo musi pozwolić uczelniom spełniać ich historyczne,

badawcze i kulturotwórcze funkcje”, 5) „państwo musi tak zliberalizować strukturę i funkcjonowanie uczelni, aby pozwolić im na wypełnianie ich uniwersalnych, ponadnarodowych funkcji”. Autorzy Deklaracji Erfurckiej nie tylko wskazują państwu jego powinności względem uczelni, ale też wskazują sobie, jako przedstawicielom społeczności uniwersyteckiej, co uczelnie muszą zrobić, korzystając z autonomii. Tak więc m.in. uczelnia musi stanowić odpowiedzialną i spójną wspólnotę, nie zaś anarchistyczne czy nieodpowiedzialne stowarzyszenie; uczelnie muszą zapewnić przejrzystość i publiczny charakter temu procesowi samoregulacji, a to oznacza np. otwartość na publiczną, zewnętrzną krytykę stosowanych procedur nadawania stopni i tytułów naukowych czy weryfikacji jakości zatrudnianych kadr; uczelnie muszą też dołożyć wszelkich starań, aby zróżnicować źródła swego finansowania, a to oznacza finansowanie uczelni z wielu źródeł, a nie tylko z kasy państwa [1]. Różnorodność oznacza zaś po pierwsze, równoważność wielu dróg prowadzących do odkrycia naukowego oraz po drugie, wielość orientacji światopoglądowych, wielokulturowość.

Nie sposób w krótkim artykule oddać różnorodność współczesnych niemieckich wyższych uczelni i związanych z tym różnorodnych ścieżek edukacji dorosłych. Dane niemieckiej Konferencji Rektorów Szkół Wyższych (**Hochschulrektoren Konferenz – HRK**) wymieniają w lipcu 2000 roku 318 państwowych albo uznanych przez państwo szkół wyższych (Hochschulkompas). Dla przykładu, według informacji przytaczanych w Internecie przez Susanne Ruth w Niemczech, obok licznych wyższych szkół zawodowych (**Fachhochschulen**), funkcjonowały w tym czasie następujące **uniwersytety** (w tym Technische Universitäten): Aachen, Augsburg, Bamberg, Bayreuth, FU-Berlin, HdK-Berlin, Humboldt-Berlin, TU-Berlin, Bielefeld, Bochum, Bonn, Braunschweig Bremen, Bruchsal, Chemnitz-Zwickau, Clausthal, Cottbus, Darmstadt, Dortmund, Dresden, Düsseldorf, Duisburg, Eichstätt, Erfurt, Erlangen-Nürnberg, Essen, Flensburg, Frankfurt M., Frankfurt O., Freiberg, Freiburg, Germersheim, Gießen, Göttingen, Greifswald, Hagen, Halle-Wittenberg, Hamburg, Hamburg (BW), TU-Hamburg-Harburg, Hannover, Heidelberg, Hildesheim, Hohenheim, Ilmenau, Jena, Kaiserslautern, Karlsruhe, Kassel, Kiel, Koblenz, WHU Koblenz, Köln, Köthen, Konstanz, Landau, Leipzig, HHL Leipzig, Lübeck, Lüneburg, Magdeburg, Mainz, Mannheim, Marburg, LMU-München, TU-München, BW-München, Münster, Oestrich-Winkel (ebs), Oldenburg, Osnabrück, Paderborn, Passau, Potsdam, Regensburg, Rostock, Saarbrücken, Siegen, Stuttgart, Trier, Tübingen, Ulm, Vechta, Weimar, Witten/Herdecke, Wuppertal, Würzburg.

Funkcjonowały też następujące **akademie zawodowe (Berufsakademien)**: Bautzen, Berlin, Dresden, Lingen, Emsland, Glauchau, Göttingen, Hameln (Weserbergland), Hannover, Heidenheim, Horb, Karlsruhe, Lörrach, Mannheim, Mosbach, Offenburg, Ravensburg, Rottenburg, Stuttgart, Villingen-Schwenningen oraz **wyższe szkoły pedagogiczne (Pädagogische Hochschulen)**: Erfurt/Mühlhausen, Freiburg, Heidelberg, Karlsruhe, Ludwigsburg, Schwäbisch Gmünd, Weingarten. Osobne miejsce zajmowały uczelnie kościelne, prywatne oraz uczelnie preferujące edukację na odległość (Fernuniversitäten).

Wspomniana wcześniej Konferencja Rektorów Szkół Wyższych (HRK) powstała w 1949 roku, początkowo jako Zachodnioniemiecka Konferencja Rektorów (Westdeutsche Rektorenkonferenz – WRK), a po zjednoczeniu w 1990 roku i przyjęciu uczelni z nowych krajów związkowych w swym obecnym kształcie. Jako dobrowolne zrzeszenie uczelni państwowych i uznanych przez państwo wspiera realizację zadań uczelni w obszarach: badań, nauczania, naukowego doskonalenia, transferu wiedzy i technologii, współpracy międzynarodowej oraz wewnętrznego zarządzania. Do ważnych zadań należy zapewnienie wysokiego poziomu jakości kształcenia. Według danych serwera HRK systematyczne działania w tym względzie prowadzą dwa przedstawicielstwa:

- Zrzeszenie Północnioniemieckich Uniwersytetów (od 1994) z miejscowości: Bremen, Hamburg, Kiel, Oldenburg, Rostock i Greifswald,
- Centralne Przedstawicielstwo Ewaluacyjne Uczelni Dolnej Saksonii (ZevA – od 1995) wspierane przez Krajową Konferencję Uczelni Dolnej Saksonii (Landeshochschulkonferenz Niedersachsen – LHK).

Kolejne dwa przedstawicielstwa pracują od 1996 i 1997 roku, a następne dwa są w stadium tworzenia. Warto wskazać, że 17 instytucji edukacyjnych (instytuty, katedry oraz 2 prywatne uczelnie) stosują zarządzanie jakością wg Norm DIN EN ISO 9000. Natomiast 8 instytucji wykorzystuje w tym względzie Total Quality Management TQM.

Liczne grono nauczycieli akademickich uczestniczy w pracy Związku Niemieckich Uczelni **Deutscher Hochschulverband** utrzymującego się głównie ze składek swoich członków. W najnowszej informacji prasowej (Presseinformation Nr. 11/2000, Bonn, den 05. Juni 2000) zawarto stanowisko Związku w sprawie pracy Komisji Ekspertów ds. reformy prawa uczelnianego oraz w sprawie systemu wynagrodzeń nauczycieli akademickich zorientowanego na osiągnięcia zawodowe (Expertenkommission zur Reform des Dienstrechts und zur leistungsorientierteren Besoldung von Hochschullehrern).

Edukacja dorosłych w Niemieckim Towarzystwie Nauk o Wychowaniu oraz AUE

Szerokie pole do działania w zakresie nauczania, prowadzenia badań, wymiany informacji, organizowania konferencji, seminariów, studiów dla andragogów ma niemiecka uniwersytecka edukacja dorosłych. W tym zakresie istnieje w Niemczech bogata tradycja m.in. organizowania od roku 1896 Narodowych Kursów Uczelnianych w Jenie, Lipsku, Monachium, a w roku 1922 Seminarium Uniwersyteckiego nt. wolnej oświaty ludowej na Uniwersytecie we Frankfurcie n. Menem. Od 1955 r. organizowane były kursy seminaryjne w Getyndze [2].

Kształcenie ustawiczne zostało prawnie wpisane do zadań zachodnioniemieckich szkół wyższych w 1976 r. w ramowej ustawie o szkolnictwie wyższym, a w latach późniejszych w ustawodawstwie krajów związkowych. W roku 1968 powstał **Zespół Roboczy Uniwersyteckiej Edukacji Dorosłych (Arbeitskreis Universitäre Erwachsenenbildung e.V. – AUE)**, którego rejestracja nastąpiła w 1970 r. w Hanowerze. Doskonalona jest współpraca szkół wyższych z partnerami pozauczelnianymi, uniwersytetami po-

wszechnymi, fundacjami itp. [3, 4]. Rozwija się współpraca niemieckich uczelni z zagranicznymi szkołami wyższymi oraz instytucjami naukowo-badawczymi [5].

Według danych z serwera stanowiska roboczego ds. naukowego doskonalenia (Arbeitsstelle für wissenschaftliche Weiterbildung) Uniwersytetu w Hamburgu w lipcu 2000 AUE zrzeszał 300 instytucji zajmujących się akademicką edukacją dorosłych w Niemczech oraz 15 instytucji z innych europejskich krajów. Podstawowym celem działalności Zespołu jest kształtowanie, koordynacja i reprezentacja procesów naukowego doskonalenia realizowanych w szkołach wyższych. Do tego dochodzi także wspieranie badań i nauczania w obszarze edukacji dorosłych. W ostatnim czasie Zespół zwraca szczególną uwagę na wzmacnianie roli edukacji zdalnej oraz nowych mediów w uczelniach wyższych. Do realizacji tych celów wykorzystywane są takie instrumenty, jak: publikacje, coroczne konferencje, warsztaty, sympozja, poradnictwo dla osób i instytucji, badania naukowe i projekty. Ostatnia coroczna konferencja miała miejsce w Bochum w dniach 23–24 września 1999 roku. Poświęcona została problematyce naukowego doskonalenia w ujęciu międzynarodowym, stopniom i dyplomom oraz nowoczesnym strukturom edukacyjnym. Tegoroczna konferencja AUE odbędzie się od 21 do 22 września 2000 roku na Uniwersytecie w Augsburgu. Będzie to forum przyszłości naukowego doskonalenia poświęcone prezentacji przyszłościowych zadań, projektów i kolokwiów. W skład zarządu kierującego obecnie pracami AUE wchodzi: Prof. Dr. Ernst Prokop, Universität Regensburg, (przewodniczący); Akad. Dyrektor Helmut Vogt (zast.), Universität Hamburg.; Prof. Dr. Erich Schäfer (zast.), Fachhochschule Jena, oraz członkowie Dr. Martin Beyersdorf, Universität Hannover, Dr. Christiane Fischer, Zentralstelle für Fernstudien an Fachhochschulen, Koblenz; Dr. Klaus-Peter Pietsch, Technische Universität Cottbus; Dipl.-Päd. Ulrike Strate-Schneider, Technische Universität Berlin. W skład AUE wchodzi następujące komisje i grupy robocze:

- Grupa Robocza Instytucji Doskonalenia w Uczelniach (Arbeitsgruppe der Einrichtungen für Weiterbildung an Hochschulen – **AG-E**), przedstawiciel: Dipl.-Ing. Bernhard Christmann, Universität Bochum;
- Stowarzyszenie ds. Uczelnianej Edukacji Zdalnej (Arbeitsgemeinschaft für das Fernstudium an Hochschulen – **AG-F**), przedstawiciel: Dr. Joachim Loeper, Universität Koblenz-Landau;
- Niemieckie Stowarzyszenie Naukowego Doskonalenia Osób Starszych (Bundesarbeitsgemeinschaft Wissenschaftliche Weiterbildung für Ältere – **BAG WiWA**), przedstawiciel: Prof. Dr. Klaus Wallraven, Universität Göttingen;
- Grupy zrzeszające przedstawicieli krajów związkowych: **Landesgruppe für Berlin und Brandenburg**, przedstawiciel: Dipl.-Ing. Peer-Olaf Kalis, Technische Universität Berlin oraz **Landesgruppe Nordrhein-Westfalen**, przedstawiciel: Dipl.-Ing. Bernhard Christmann, Universität Bochum.

Warto też podkreślić, że w ramach **Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft – DGfE)**, aktywnie pracuje sekcja 9 – Edukacja dorosłych (Erwachsenenbildung). Przewodniczy jej Prof. Dr.

Jürgen Wittpoth z Otto-von-Guericke – Universität Magdeburg. Aktualnie **DGfE** zrzesza trzynaście następujących sekcji:

- Sekcja 1. Historia edukacji, (Historische Bildungsforschung),
- Sekcja 2. Pedagogika ogólna, (Allgemeine Erziehungswissenschaft),
- Sekcja 3. Pedagogiki porównawczej i wielokulturowej (International und interkulturell-vergleichende Erziehungswissenschaft),
- Sekcja 4. Empirycznych badań edukacyjnych (Empirische Bildungsforschung),
- Sekcja 5. Pedagogika szkolna (Schulpädagogik),
- Sekcja 6. Pedagogika specjalna (Sonderpädagogik),
- Sekcja 7. Pedagogika zawodowa i gospodarcza (Berufs- und Wirtschaftspädagogik),
- Sekcja 8. Pedagogika społeczna (Sozialpädagogik),
- Sekcja 9. Edukacja dorosłych (Erwachsenenbildung, Adult Education),
- Sekcja 10. Pedagogika czasu wolnego i sportu (Pädagogische Freizeitforschung und Sportpädagogik),
- Sekcja 11. Badania nad kobietami i płcią w naukach o wychowaniu (Frauen- und Geschlechterforschung in der Erziehungswissenschaft),
- Sekcja 12. Pedagogika medialna i środowiskowa (Medien- und Umweltpädagogik),
- Sekcja 13. Badania nad różnicowaniem w kształceniu i wychowaniu, (Differenzielle Erziehungs- und Bildungsforschung) z zespołami Psychoanalitycznej pedagogiki (Psychoanalytische Pädagogik) oraz Pedagogiki i humanistycznej psychologii (Pädagogik und Humanistische Psychologie).

Andragogika na niemieckich uniwersytetach

Ale cofnijmy się jeszcze nieco w czasie. Był rok 1957. W ani jednej szkole wyższej RFN nie było profesora zajmującego się oświatą dorosłych czy możliwości studiowania oświaty dorosłych, w najlepszym razie (były) wyśmiewane seminaria hobbyistyczne nie do końca obciążonego (pracą) profesora. Potem, w 1958 roku, po raz pierwszy w niemieckiej szkole wyższej powołano katedrę oświaty dorosłych dla Fritza Borinskiego, w Wolnym Uniwersytecie Berlińskim. W 1965 roku Joachim Knoll zostaje profesorem w Bochum, w 1970 Horst Siebert – profesorem oświaty dorosłych w Hannoverze. W 1977 roku zostaje powołana pierwsza katedra oświaty dorosłych w Bawarii, w Bambergu, a obejmuje ją Werner Faber. Tymczasem jest już sześć szkół wyższych w Bawarii z kierunkiem oświaty dorosłych. Większą dynamiką może wykazać się już tylko informatyka – por. J. Reischmann [6].

Wydana w 1995 roku publikacja AUE w opracowaniu P. Faulsticha i G. Graeßnera [7] dokumentuje na całym obszarze RFN 36 ośrodków, w których realizowane były studia regularne oświaty dorosłych i 21 w ramach kształcenia ustawicznego. A jak prezentuje się andragogika w strukturze organizacyjnej niemieckich uniwersytetów w lipcu 2000 roku? Kto aktualnie kieruje badaniami andragogicznymi i studiami w zakresie edukacji dorosłych. Analiza treści publikacji zamieszczonych w literaturze oraz poszu-

kiwania w Internecie pozwoliły na opracowanie następującego zestawienia uwzględniającego podział na kraje związkowe:

Baden Württemberg

- **Albert-Ludwig Universität Freiburg**, Seminarium filozofii i nauk o wychowaniu Seminar für Philosophie und Erziehungswissenschaft, Prof. Norbert Seel, Prof. Gunter Eigler,
- **Universität Heidelberg**, Studium Edukacji Dorosłych przy Seminarium Nauk o Wychowaniu, Studienschwerpunkt Erwachsenenbildung am erziehungswissenschaftlichen Seminar, Prof. Christiane Schiersmann,
- **Universität Tübingen**, Zakład Edukacji Dorosłych/Doskonalenia (Abteilung Erwachsenenbildung/ Weiterbildung) w Instytucie Nauk o Wychowaniu, tam też Niemiecki Instytut Badań nad Edukacją Zdalną (Deutsches Institut für Fernstudienforschung) – Prof. Norbert Vogel.

Bayern

- **Universität Augsburg**, Katedra Pedagogiki z uwzględnieniem Edukacji Dorosłych i Pozaszkolnej Edukacji Młodzieży (Lehrstuhl für Pädagogik mit Berücksichtigung der Erwachsenenbildung und außerschulischen Jugendbildung), Prof. Hildegard Macha,
- **Universität Bamberg**, Katedra Andragogiki (Lehrstuhl für Andragogik), Prof. Jost Reischmann,
- **Katholische Universität Eichstätt**, Katedra Edukacji Dorosłych i Pozaszkolnej Edukacji Młodzieży (Lehrstuhl für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung), Prof. Margret Fell,
- **Ludwig-Maximilian-Universität München**, Katedra Pedagogiki Ogólnej i Badań Edukacyjnych, (Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung), Prof. Rudolf Tippelt, Prof. Heiner Barz oraz Katedra Pedagogiki Empirycznej i Psychologii Wychowawczej (Lehrstuhl für empirische Pädagogik und pädagogische Psychologie), Prof. Heinz Mandl, Prof. Jochen Gerstenmaier,
- **Universität Regensburg**, Katedra Pedagogiki Ogólnej z uwzględnieniem Doskonalenia Zawodowego i Zakładowego oraz Katedra Edukacji Dorosłych i Pozaszkolnej Edukacji Młodzieży (Lehrstühle für Allgemeine Pädagogik mit den Schwerpunkten berufliche und betriebliche Weiterbildung sowie Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung), Prof. Helmut Heid, Prof. Ernst Prokop.

Berlin

- **Humbolth-Universität Berlin**, Zakład Edukacji Dorosłych/Doskonalenia (Abteilung Erwachsenenbildung/ Weiterbildung) w Instytucie Pedagogiki Gospodarczej i Pedagogiki Dorosłych (Institut für Wirtschafts- und Erwachsenenpädagogik), Prof. Wiltrud Gieseke, Prof. Ortfried Schäffter,
- **Freie Universität Berlin**, Stanowisko Pedagogiki Dorosłych w Instytucie Pedagogiki Gospodarczej i Pedagogiki Dorosłych (Bereich Erwachsenenpädagogik am Institut für Wirtschafts und Erwachsenenpädagogik), Prof. Josef Olbrich.

Brandenburg

- **Universität Potsdam**, Zentrum Doskonalenia, (Weiterbildungszentrum), Leiter: Prof. Dr Bernhard Muszynski.

Bremen

- **Universität Bremen**, Instytut Edukacji Dorosłych (Institut für Erwachsenenbildungsforschung), Prof. Eckard Schlutz, Prof. Klaus Körber, Prof. Detlev Kuhlenskamp.

Hamburg

- **Universität Hamburg**, Instytut 4:Pedagogiki Społecznej, Edukacji Dorosłych i Pedagogiki Czasu Wolnego (Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Freizeitpädagogik), Prof. Opaschowski, Prof. Faulstich, Prof. Scarbath, Prof. Richter,
- **Universität der Bundeswehr Hamburg**, Stanowisko Profesora nauk o wychowaniu ze szczególnym uwzględnieniem pedagogiki dorosłych, (Professur für Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Erwachsenenpädagogik), Prof. Michael Jagenlauf.

Hessen

- **Universität-Gesamthochschule Kassel**, Wydział 01 Nauki o Wychowaniu i Nauki Humanistyczne (FB 01 Erziehungswissenschaft/Humanwissenschaft), Theorie Wychowania i Szkoły, Zintegrowane koncepcje nauczania-uczenia się w procesie doskonalenia, (Erziehung-Schultheorien., Weiterbildung-Integr. Konzepte von Lehren und Lernen), Prof. Dr. Heinrich Dauber,
- **Phillips-Universität Marburg**, Instytut Nauk o Wychowaniu, (Institut für Erziehungswissenschaften), Prof. Eckard Nuissl,
- **Justus-Liebig-Universität Gießen**, Stanowisko Profesora Edukacji Dorosłych, (Professur für Erwachsenenbildung), Prof. Hermann J. Forneck,
- **Johann-Wolfgang-Goethe-Universität Frankfurt**, Instytut Pedagogiki Społecznej i Edukacji Dorosłych, (Institut für Sozialpädagogik und Erwachsenenbildung), Prof. Jochen Kade, Prof. Dieter Nittel.

Mecklenburg-Vorpommern

- **Universität Rostock**, Katedra Pedagogiki Gospodarczej na Wydziale Nauk Gospodarczych i Społecznych, (Lehrstuhl für Wirtschaftspädagogik am Wirtschafts und Sozialwissenschaftliche Fakultät), Prof. Dr. Gerald Braun.

Niedersachsen

- **Universität Hannover**, Instytut Edukacji Dorosłych i Pozaszkolnej Edukacji Młodzieży, (Institut für Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung), Prof. Horst Siebert,
- **Carl von Ossietzky Universität Oldenburg**, Instytut Nauk o Wychowaniu 1, (Institut für Erziehungswissenschaft 1) Edukacja dorosłych i doskonalenie zawodowe (Erwachsenenbildung und berufliche Weiterbildung), Priv.-Doz. Dr. Herbert Schwab; Forschungsprojekt Entwicklung pluraler Strukturen in der EB (projekt badawczy Rozwój pluralistycznych struktur edukacji dorosłych).

Nordrhein-Westfalen

- **Ruhr-Universität Bochum**, Katedra Edukacji Dorosłych w Instytucie Pedagogiki, (Lehrstuhl für Erwachsenenbildung am Institut für Pädagogik), Prof. Agnieszka Bron,
- **Heinrich-Heine Universität Düsseldorf**, Zakład Edukacji Dorosłych i Poradnictwa Pedagogicznego (Abteilung für Erwachsenenbildung und pädagogische Beratung), Prof. Christine Schwarzer,
- **Gerhard-Mercator-Universität Duisburg**, Oddział Pedagogiki Gospodarczej oraz Doskonalenia i Doskonalenia w Zakładzie Pracy, (Fachgebiet für Wirtschaftspädagogik und betriebliche Aus- und Weiterbildung), Prof. Rolf Dobischat,
- **WWU Münster**, Zakład Edukacji Dorosłych i Pozaszkolnej Edukacji Młodzieży, (Abteilung Erwachsenenbildung und außerschulische Jugendbildung), Prof. Breloer,
- **Universität Paderborn**, Grupa Robocza Edukacji Dorosłych, (Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung), Prof. Eckard König,
- **Universität Köln**, Katedra Edukacji Dorosłych/Doskonalenia przy Seminarium Pedagogicznym, (Lehrstuhl für Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Pädagogischen Seminar), Prof. Klaus Künzel,
- **Universität Dortmund**, Wydział 12 Nauki o Wychowaniu i Biologia, (FB 12 Erziehungswissenschaften und Biologie), Instytut Pedagogiki Społecznej, Edukacji Dorosłych i Pedagogiki Wczesnego Dzieciństwa, (Institut für Sozialpädagogik, Erwachsenenbildung und Pädagogik der Frühen Kindheit), Prof. Dr. Thomas Rauschenbach,
- **Universität-Gesamthochschule Essen**, Grupa Robocza Edukacji Dorosłych/Doskonalenia, (Arbeitsgruppe Erwachsenenbildung/Weiterbildung), Prof. Klaus Ahlheim,
- **Universität Bielefeld**, Grupa Robocza IX Edukacja Młodzieży i Dorosłych a Media, (AG IX: Jugend- und Erwachsenenbildung und Medien), Prof. Wilfried Ferchhoff,
- **Universität Wuppertal**, Wydział 3 Pedagogika (FB 3 Pädagogik) Stanowisko Profesora Edukacji Dorosłych ze szczególnym uwzględnieniem Teorii Instytucji i Organizacji (Professur für Erwachsenenbildung unter besonderer Berücksichtigung der Institutionen und Organisationstheorie. Prof. Dr. phil Hermann-Josef Müller (Emeritus) oraz Pedagogika Zawodowa i Doskonalenie (Berufspädagogik und Weiterbildung), Prof. Dr. Hans Joachim Röhrs,
- **Fern Universität-GH Hagen**, Specjalizacja Pedagogika Zawodowa i Gospodarcza (Lehrgebiet Berufs und Wirtschaftspädagogik), Prof. Dr. Walter Georg.

Rheinland-Pfalz

- **Universität Mainz**, Instytut Pedagogiki, Grupa Robocza Edukacja Dorosłych/Pozaszkolna Edukacja Młodzieży (Pädagogisches Institut, AG Erwachsenenbildung/Außerschulische Jugendbildung), Prof. Erhard Meueler,

- **Universität Kaiserslautern**, Spezjalizacja Pedagogika (Fachgebiet für Pädagogik), Prof. Rolf Arnold; Tam też: Instytut Edukacji Zdalnej (Institut für Fernstudien) z kierunkiem studiów *online* Edukacja Dorosłych, (Online-Studiengang Erwachsenenbildung),
- **Universität Trier**, Spezjalizacja studiów Doskonalenie na kierunku Pedagogika, (Studienrichtung Weiterbildung am Fachgebiet Pädagogik) FB 1, Prof. Horst Dräger.

Saarland

- **Universität des Saarlandes**, Oddział Naukowego Doskonalenia (Arbeitseinheit Wissenschaftliche Weiterbildung), Prof. Dr. Peter Strittmatter.

Sachsen

- **Technische Universität Dresden**, Stanowisko Profesora Edukacji Dorosłych/Doskonalenia Zawodowego włącznie z Kształceniem i Doskonaleniem Zawodowym w Krajach Rozwijających Się, (Professur für Erwachsenenbildung/Berufliche Weiterbildung einschließlich beruflicher Bildung und Weiterbildung in Entwicklungsländern am Institut für Berufspädagogik), Prof. Gisela Wiesner,
- **Universität Leipzig**, Katedra Edukacji Dorosłych na Wydziale Nauk o Wychowaniu, (Lehrstuhl für Erwachsenenpädagogik an der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät), Prof. Jörg Knoll,
- **Technische Universität Chemnitz**, Stanowisko Profesora w zakresie Edukacji i Doskonalenia w Zakładzie Pracy, (Professur für Erwachsenenbildung und betriebliche Weiterbildung), Prof. Roland Schöne.

Sachsen-Anhalt

- **Otto-von-Guericke Universität Magdeburg**, Katedra Pedagogiki Medialnej i Edukacji Dorosłych w Instytucie Nauk o Wychowaniu, (Lehrstuhl für Medienpädagogik und Erwachsenenbildung am Institut für Erziehungswissenschaft), Prof. Jürgen Withpoth,
- **Martin-Luther-Universität Halle–Wittenberg**, Zakład Edukacji Dorosłych/Doskonalenia w Instytucie Pedagogiki, (Arbeitsbereich Erwachsenenbildung/Weiterbildung am Institut für Pädagogik), Prof. Bernd Dewe, Prof. Olbertz.

Schleswig-Holstein

- **Bildungswissenschaftliche Hochschule - Universität Flensburg**, Katedra Edukacji Dorosłych/Doskonalenia, (Lehrstuhl für Erwachsenenbildung / Weiterbildung), Prof. Rainer Brödel.

Thüringen

- **Universität Jena**, Katedra Edukacji Dorosłych, (Lehrstuhl für Erwachsenenbildung), Prof. Martha Friedenthal-Haase,
- **Pädagogische Hochschule Erfuth**, Instytut Pedagogiki Zawodowej i Doskonalenia Zawodowego, (Institut für Berufspädagogik und berufliche Weiterbildung), Prof. Manfred Eckert, Prof. Rudolf Husemann,

Na niemieckich uniwersytetach występuje więc bardzo zróżnicowana instytucjonalna struktura organizacyjna andragogiki. Spotykamy zarówno stanowiska profesora, jak też zakłady, katedry oraz instytuty. Często obszar badań i studiów andragogicznych jest połączony z pozaszkolną edukacją młodzieży, pedagogiką czasu wolnego, pedagogiką medialną oraz pedagogiką społeczną. Na niektórych uniwersytetach (np. Uniwersytet w Greifswaldzie) nie ma andragogiki w strukturze organizacyjnej.

Nie ma tu miejsca na prezentację dorobku wymienionych instytucji, co zajęłoby zapewne objętość osobnej książki. Wspomnijmy więc, dla przykładu, inicjatywę Katedry Edukacji Dorosłych z Ruhr-Universität Bochum publikowania studiów z obszaru międzynarodowej edukacji dorosłych (**Bochum Studies in International Adult Education – BSIAE** edited by Agnieszka Bron and Michael Schemmann.). Wydany w 2000 roku pierwszy tom nosi tytuł: *Language – Mobility – Identity. Contemporary Issues for Adult Learning in Europe.* (Język – Mobilność – Tożsamość. Współczesne kwestie edukacji dorosłych w Europie). Między innymi o zagadnieniach postmodernizmu w edukacji pisze Zygmunt Bauman, natomiast międzynarodowe aspekty edukacji ustawicznej opisują na przykładzie Polski E. Solarczyk-Ambrozik oraz M. Malewski. Zaplanowany do opublikowania w 2001 roku Tom 2 poświęcony został problematyce edukacji w społeczeństwie obywatelskim i nosi tytuł: *Civil Society, Citizenship and Learning.*

Warto, jak sądzę, prowadzić dalsze studia nad strukturą organizacyjną oraz zakresem badań i nauczania w obszarze zmieniającej się andragogiki naszych zachodnich sąsiadów

Literatura

1. Brzeziński J., Trwale wartości uniwersytetu. „Forum Oświatowe” Tom specjalny 1997, Nr 1-2.
2. Raapke H.-D.: Zehn Jahre Göttinger Seminarkurse. "Hessische Blätter für Volksbildung" IS/1965; Universitäre Erwachsenenbildung in Niedersachsen. Hannover 1983, s.73.
3. Otto V.: Tendenzen der Veränderungen der deutschen Erwachsenenbildung nach 1945. W: Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego. Materiały z polsko-niemieckiego seminarium w Łodzi w dniach 25–28 sierpnia 1993 r. Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994, s. 52; Prokop E.: Universität und Erwachsenenbildung. Katholische Universität Eichstatt. Minerva Publikation München 1981; Prokop E.: Hochschule und Weiterbildung - Geschichte, Stand, Perspektiven. W: Szkoły wyższe a edukacja dorosłych. Redakcja N.N.B. Greger, J. Półturzycki, E.A. Wesołowska. Warszawa – Toruń 1995.
4. Aufbaustudiengänge an Hochschulen in Deutschland. 6. Auflage, DAAD Bonn 1997.
5. Hochschulen auf gemeinsamem Weg. Kooperationsbeziehungen deutscher Hochschulen und Wissenschaftseinrichtungen in Mittel-, Ost- und Südosteuropa. Bearbeitet von E. Mühle und R. Smolarczyk. Hochschulrektoren Konferenz. Bad Honnef 1993.
6. Reischmann J.: Andragogik: Wissenschaft von der Bildung Erwachsener. W: K. Derichs-Kunstmann, P. Faulstich, R. Tippelt (Hrsg.): Qualifizierung des Personals in der Erwach-

senenbildung. Frankfurt/M. 1996, za: Przybylska E.: System edukacji dorosłych w Republice Federalnej Niemiec. Wydawnictwo ITE, Radom 1999, s. 32.

7. Faulstich P., Graeßner G.(Hrsg.): Grundständige Studiengänge Erwachsenenbildung/Weiterbildung und weiterführende Studienangebote an Hochschulen in Deutschland. Bielefeld 1995

Stanisław Karaś

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

NA POGRANICZU OBSZARÓW BADAWCZYCH ANDRAGOGIKI I PEDAGOGIKI SPOŁECZNEJ

We współczesnej literaturze pedagogicznej⁵ powszechnie przyjmuje się, że andragogika zwana także oświatą dorosłych to dyscyplina pedagogiki zajmująca się badaniem możliwości i uwarunkowań edukacji oraz samokształcenia osób dorosłych. Pedagogika społeczna zaś to dział pedagogiki zajmujący się środowiskowymi uwarunkowaniami procesów wychowawczo-opiekuńczych i rozwoju człowieka w różnych fazach jego życia. Do podstawowych środowisk wychowawczych, a tym samym do podmiotu badań pedagogiki społecznej zalicza się: rodzinę, środowisko lokalne, grupy rówieśnicze, organizacje społeczne i kulturalne oraz zakłady pracy. Zadaniem pedagogiki społecznej, obok analizy uwarunkowań społecznych, jest opracowanie strategii wychowawczych i animacyjnych wspierających rozwój jednostki oraz wyrównywanie jej szans oświatowych, kulturowych i socjalnych.

Z podanych określeń wynika, że zarówno andragogika, jak i pedagogika społeczna wchodzi w skład pedagogiki jako nauki o wychowaniu⁶ i każda z nich ma wyodrębniony przedmiot badań i swoiste zadania.

Temat artykułu dotyczy obszarów będących na pograniczu obu wspomnianych dziedzin. Jest to temat ważny z tego względu, że – jak się wydaje – nie można w pełni zrozumieć specyfiki jakiegokolwiek dyscypliny naukowej, jej przedmiotu zainteresowań i zadań badawczych, jeśli pomija się jej związek z innymi naukami, zwłaszcza pokrewnymi.

⁵ Zob. Pedagogika. Leksykon PWN pod red. Bogusława Milerskiego i Bogusława Śliwerskiego, Warszawa 2000 PWN; Pedagogika społeczna, kręgi poszukiwań, pod red. Anny Przeclawskiej, Warszawa 1996, Wyd. „Żak”; Pedagogika społeczna pod red. Tadeusza Pilcha i Ireny Lepalczyk. Warszawa 1995, Wyd. „Żak”; Edmund Trempała: Panorama pedagogiki społecznej, Bydgoszcz 1997, Wyd. WSP w Bydgoszczy; Kazimierz Przyszczypkowski: Edukacja dla demokracji. Stan zmian a kompetencje obywatelskie, Toruń–Poznań 1999, wyd. Edytor s.c.

⁶ W. Okoń: Słownik pedagogiczny. Warszawa 1981, PWN. s. 222.

Współdziałanie w badaniach i wzajemne korzystanie z ich wyników jest ważnym czynnikiem rozwoju nauk, szczególnie nauk społecznych o zbliżonych zainteresowaniach badawczych (poznawczych).

Nauki społeczne – pisze T. Wujek – pozostają we wzajemnych związkach i zależnościach, w coraz większym stopniu współdziałają ze sobą i wzajemnie się uzupełniają⁷. Na przykład andragogika jest ściśle związana z takimi dyscyplinami, jak: pedagogika i psychologia społeczna, pedagogika pracy, pedagogika kultury, pedagogika opiekuńcza, pedagogika pracy socjalnej, geriatria, geragogika i gerontologia.

Andragogika bada zjawiska edukacji dorosłych w kontekście procesów społecznych i z uwzględnieniem procesów psychicznych. Uogólnia praktykę oświaty dorosłych ukazując istotę człowieka dorosłego i jego rolę w kształtowaniu indywidualnej osobowości ludzkiej.

Na szczególne podkreślenie zasługują związki andragogiki z pedagogiką społeczną. I tak: duże znaczenie dla rozwiązywania problemów andragogicznych mają rezultaty badań pedagogiki społecznej nad kształtowaniem postaw prospołecznych osób dorosłych, nad stosunkami międzyludzkimi i międzygrupowymi. Wykrywanie różnic indywidualnych w świadomości społecznej jednostki oraz określanie społecznych przyczyn ich powstawania pomaga teorii wychowania dorosłych w ustalaniu właściwych dróg oddziaływania na człowieka, zapewniających kształtowanie u niego pożądanej świadomości i sposobów zachowania się.

Ważne dla praktyki andragogicznej i pedagogiki społecznej są odpowiedzi na takie pytania badawcze, jak⁸:

- Jakie potrzeby, zainteresowania i aspiracje poznawcze wiążą określone grupy społeczne z edukacją?
- W jaki sposób je realizują?
- Jakie bariery społeczne i ekonomiczne uniemożliwiają lub utrudniają uczestnictwo dorosłych w edukacji?
- Czy oświata dorosłych wyposaża w kompetencje, których ludzie oczekują?
- Czy uczestnictwo w formach oświaty dorosłych przyczynia się do pożądanej zmiany sytuacji społecznej jednostek i grup (np. bezrobotnych, imigrantów, mniejszości narodowych itp.)?

Potrzebne są również wspólne (andragogiki i pedagogiki społecznej) analizy i badania w obszarach⁹:

- środowisk lokalnych o dużym stopniu bezrobocia w zakresie organizowania orientacji zawodowej i szkoleń dla osób dorosłych poszukujących pracy bądź chcących zmienić pracę;

⁷ Wprowadzenie do andragogiki pod red. Tadeusza Wujka. Warszawa 1996. ITE Radom, s. 403.

⁸ M. Małewski: Badania nad oświatą dorosłych w obliczu metodologicznego przełomu. W: Rocznik Andragogiczny 1994. Wyd. Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

⁹ Porównaj: E. Anna Wesołowska: Stan badań nad oświatą dorosłych w Polsce. W: Rocznik Andragogiczny a 994. Wyd. Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego.

- specyficznych środowisk edukacyjnych, np. środowiska ludzi trzeciego wieku, inwalidów, kobiet, pacjentów sanatoriów i szpitali, domów opieki społecznej i innych. Są to potencjalni kandydaci do edukacji, żyjący często w warunkach zamknięcia, dla których kształcenie mogłoby być formą terapii korzystną indywidualnie, a w perspektywie także i społecznie;
- kształcenia ogólnego i zawodowego młodzieży dorastającej państwowych i niepaństwowych placówek oświatowych w połączeniu z zajęciami z dziedziny terapii i przystosowania społecznego;
- prowadzenia pozarządowych nieszkolnych placówek edukacji dorosłych w połączeniu z działalnością kulturalną, polityczną i społeczną uczestników (słuchaczy).

Można również zaproponować konkretne tematy badań z pogranicza andragogiki i pedagogiki społecznej, takie jak:

- funkcje organizacji i stowarzyszeń społecznych w środowisku lokalnym;
- TWP jako społeczne środowisko edukacyjne;
- stowarzyszenie oświatowe dorosłych jako środowisko wychowawcze;
- analiza pedagogiczna placówki oświaty dorosłych;
- oświatowe organizacje pozarządowe – przemiany w ich działalności statutowej w procesie transformacji społecznej;
- kierunki i metody działalności integracyjnej organizacji pozarządowych w środowisku lokalnym (lub w określonej grupie społecznej);
- zadania pedagoga społecznego w placówkach oświaty dorosłych.

Wymienione obszary wspólne badań andragogicznych i pedagogiki społecznej mają charakter jedynie hasłowy, orientacyjny, ale nawet taki krótki przegląd wskazuje na duże potrzeby ich podejmowania. Otwartym problemem jest trudna sprawa finansowania tych badań, tworzenia interdyscyplinarnych (andragogiki i pedagogiki społecznej) zespołów badawczych, wreszcie publikowania wyników ich prac. Są to zagadnienia ważne nie tylko z punktu widzenia prac naukowców, ale również z punktu widzenia działalności społeczno-opiekuńczej państwa. Człowiek dorosły jest bowiem uwikłany w różnorakie uzależnienia i w całym ich kompleksie jego życie i działalność powinny być rozpatrywane. Natomiast wyniki proponowanych badań powinny służyć państwu w doskonaleniu działalności oświatowo-wychowawczej i opiekuńczej podległych mu struktur i placówek.

Józefa Krupa, Anna Murawska

Wyższa Szkoła Humanistyczna

Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie

OBRAZ STUDENTÓW STUDIÓW ZAOCZNYCH I JEGO IMPLIKACJE PEDAGOGICZNE

Wprowadzenie

Podstawowymi celami współczesnej edukacji w szkole wyższej jest nie tylko przygotowanie specjalistów o wysokich kwalifikacjach zawodowych czy rekwalifikacja dotychczasowych kompetencji, ale przede wszystkim wyzwalanie pozytywnej motywacji do świadomego kształtowania własnej tożsamości studiującego i stwarzanie korzystnych warunków dla zaspokajania jego potrzeb rozwoju. Zakłada się, że uczący się dorosły jest autonomicznym autorem własnego rozwoju, a w procesie studiowania powinien otrzymać pomoc w zakresie rozpoznania i ukierunkowania swoich potrzeb, zainteresowań i aspiracji oraz przezwyciężenia problemów związanych z ich realizacją.

Badania i obserwacje dowodzą dużej różnorodności sytuacji osobistej, rodzinnej, zawodowej i edukacyjnej osób dorosłych oraz ich możliwości intelektualnych, funkcjonowania emocjonalnego i doświadczeń społecznych. Zróżnicowane są też motywacje i oczekiwania, które ujawniają się przede wszystkim w warunkach nowych, głównie pod wpływem realizacji potrzeb, zainteresowań i celów. Nową a zarazem trudną sytuacją jest pierwszy rok studiów, szczególnie zaś jego początkowy okres. Jest to ważny etap decydujący w dużej mierze o adaptacji do nowych warunków, identyfikacji z uczelnią i wybraną specjalnością, akceptacji ze strony społeczności akademickiej i powodzeniu w studiowaniu. Pomyślny przebieg etapu adaptacyjnego, realizacja celów i zadań indywidualnych i społecznych, stosowna do nich organizacja studiów oraz rozwiązania koncepcyjne, programowe i dydaktyczne nie są możliwe bez znajomości studentów, ich dotychczasowych doświadczeń, potrzeb, motywacji i oczekiwań. Natomiast wiedza w tym zakresie pozwala na maksymalne wykorzystanie aktywności studiujących.

Mając na względzie powyższe założenia postanowiono dokonać rozeznania sytuacji osobistej, motywacji studiowania, oczekiwań wobec studiów oraz planów edukacyjnych i zawodowych studentów pierwszych lat Wyższej Szkoły Humanistycznej TWP w Szczecinie. Badaniami objęto 261 osób studiujących systemem zaocznym na dwóch specjalnościach: edukacji informatycznej i doradztwie personalnym. Dotyczyły one trzech grup zagadnień:

- sytuacji osobistej studentów (między innymi: wiek, wykształcenie, miejsce zamieszkania, sytuacja rodzinna, status społeczny i zawodowy, warunki materialne);

- motywów podjęcia studiów, wyboru specjalności oraz oceny własnych cech i umiejętności przydatnych w toku studiowania;
- oczekiwań związanych z uczelnią i procesem studiowania oraz dalszych planów edukacyjnych i zawodowych.

Sądzić należy, że analiza wyników badań pozwoli na bliższe poznanie osób rozpoczynających studia zaoczne. Żyjemy wszak w czasach, dla których jedną z najbardziej charakterystycznych cech jest zmiana, przy czym tempo zmian jest tak szybkie jak nigdy dotąd. Zmienia się i człowiek, i świat człowieka, zmienia się organizacja kształcenia i zmieniają się jej uczestnicy. Znajomość kierunków owych zmian może ułatwić działania na rzecz pełniejszego i bardziej skutecznego wspierania rozwoju studentów.

Sytuacja osobista studentów i motywy podejmowania studiów

Dane o sytuacji osobistej słuchaczy odbiegają od tradycyjnego wizerunku uczestników edukacji dorosłych. Jeszcze do niedawna były to głównie osoby mające długą przerwę w nauce, obciążone obowiązkami rodzinnymi i zawodowymi, pokonujące duże dystanse, aby dotrzeć na uczelnię czy zdobyć niezbędną literaturę. Badani przez nas studenci są ludźmi młodymi – zdecydowana większość z nich nie przekroczyła trzydziestego roku życia. Tylko niespełna 1/3 słuchaczy obarczona jest obowiązkami domowymi i wychowaniem dzieci (na ogół nie więcej niż jednego lub dwojga). Niemalże tyle samo studentów, to jest około 30%, mieszka w małych miejscowościach i na wsi, skąd daleko jest do centrów kulturowych i edukacyjnych. Pozostali są mieszkańcami miasta uniwersyteckiego lub miast liczących powyżej 50 tysięcy mieszkańców. Natomiast wielu studentów pracuje zawodowo (70%), a większość z tych, którzy pozostają bez zatrudnienia, chętnie podjęłaby pracę, gdyby nie jej brak na rynku (głównie we wsiach i małych miejscowościach) czy też brak odpowiednich kwalifikacji. Słuchacze wykonują różnorodne prace, nie zawsze związane z zawodem wyuczonym w średniej szkole zawodowej lub w szkołach pomaturalnych i policealnych. Wiele osób uczestniczyło już też w różnego rodzaju kursach uzyskując dodatkowe kwalifikacje, głównie w zakresie obsługi i zastosowania komputerów, maszynopisania, zagadnień księgowych i obsługi kas fiskalnych. Znamiennym jest, że sporo studentów odpowiadając na pytanie o dodatkowe kwalifikacje miast je podać – wymieniało rodzaje odbytych kursów i szkoleń. Może to świadczyć o tym, że odkryli już oni związek między wykształceniem i kwalifikacjami człowieka a jego pozycją na rynku pracy, więc chętnie korzystają z różnych form doskonalenia zawodowego. Może to jednak być też przejawem dość niebezpiecznej tendencji do „kolekcjonowania” dyplomów i certyfikatów, zwłaszcza w zakresie modnych na rynku pracy kwalifikacji, niezależnie od tego, czy za tymi dyplomami idą konkretne umiejętności i wiedza oraz czy kursy i szkolenia są związane z planami co do własnego życia, rozwoju i kariery zawodowej. Tendencja ta może powodować określoną postawę wobec uczenia się, postawę oczekiwania na to, iż ktoś przekaże „jakaś” wiedzę, ktoś wyposaży w „jakieś” umiejętności, a wszystko to stanie się przy niewielkim wysiłku i zaangażowaniu uczestników kształcenia. Jeśli przypusz-

czenie to jest prawdziwe, mało skuteczna może okazać się taka edukacja, w której nacisk położony zostanie na wyniki (nowa wiedza, poszerzony repertuar technik działania) bez zwracania uwagi na to, co leży u podstaw wyniku, a więc podmiotowego zaangażowania w uczenie się.

Aspiracje edukacyjne studentów są wysokie. Prawie wszyscy dorównali lub przewyższyli poziomem wykształcenia swoich rodziców, wśród których dominują osoby o wykształceniu zasadniczym zawodowym i średnim. Organizując i realizując kształcenie dorosłych warto te aspiracje podtrzymywać i rozwijać, ale równocześnie tworzyć warunki po temu, aby studenci odczuwali związek między uzyskiwanymi wynikami a włożonym w pracę wysiłkiem i zaangażowaniem. Warto też jasno i konkretnie formułować cele poszczególnych przedmiotów, tak aby słuchacze wyraźnie doświadczyli, iż poznali nowy obszar rzeczywistości, nabyli nowe umiejętności, udoskonalili te, które już posiadają, nie zaś – zaliczyli kolejny przedmiot. Chodzi wszak o to, aby edukacja miała wpływ na jakość życia jej uczestników, nie zaś produkowała skolonizowanych konsumentów edukacyjnych usług.

W przebiegu studiowania studentów studiów zaocznych duże znaczenie przyznaje się motywom. Pobudzają wszak one aktywność i decydują o uzyskiwanych wynikach. Zdaniem J.E. Karney studenci uczestniczą w procesie edukacji w znacznej mierze dla zdobycia określonego certyfikatu i uzyskania kwalifikacji. Nieliczne grupy uczą się, by wiedzieć i umieć. Nawet jeśli studiują z wysoką motywacją, często jedynie artykułują, czego chcą być nauczeni, a nie – czego chcą się uczyć [Karney, 1998, s. 58–59]. Prezentowane w tym tekście badania dostarczają argumentów potwierdzających tendencję do „kolekcjonowania” dyplomów i certyfikatów. Ponad połowa badanych podjęła studia, aby zdobyć wyższe wykształcenie lub podwyższyć kwalifikacje. Spora grupa kierowała się motywami o charakterze utylitarnym – zwiększeniem szans na rynku pracy, zdobyciem lub zmianą zawodu, możliwością uzyskania awansu zawodowego i społecznego, poprawą materialnych warunków życia. Można więc powiedzieć, że większość studiuje po to, aby wejść w posiadanie społecznie uznanych i „wystarczających” kompetencji, które dają szansę na zajęcie upragnionego miejsca w hierarchii społecznej. Tak motywowana edukacja w równym stopniu poszerza możliwości rozumienia świata i wspomaga indywidualny rozwój, jak i zamyka poznanie, wyznacza pułapy wystarczającego rozwoju, kolonizuje życie uczących się w sztywnych i nienaruszalnych rolach społecznych i wpisuje je w hierarchie społecznych różnicowań. Konsumpcyjny stosunek do edukacji może zamykać życie na rozwój [Malewski, 1999, s.116]. Nie dla wszystkich jednak studentów edukacja jest elementem gry rynkowej. Około ¼ z nich deklarowała motyw o charakterze samorealizacyjnym – poszerzenie wiedzy i umiejętności, zaspokojenie zainteresowań, rozwój. Niektórzy pisali wprost: „Chcę rozwijać się”, „Chcę wypełnić czas czymś sensownym”. Zainteresowania okazały się też bardzo istotne przy wyborze uczelni i studiowanej specjalności. Wymieniane były przez respondentów częściej niż wszystkie inne. A zatem uczestnicy edukacji dorosłych poddają się wymogom rynku i konsumpcji i stają do wyścigu po dyplomy i kwalifikacje,

ale przynajmniej część z nich próbuje szukać równowagi pomiędzy osobistymi preferencjami a owymi wymaganiami. Przy wyborze uczelni i specjalności w mniejszym stopniu kierują się sytuacją na rynku pracy czy względami materialnymi (wysokość zarobków i standard życia przedstawicieli poszczególnych profesji), biorą zaś pod uwagę przede wszystkim własne zainteresowania i upodobania, to, co sami uznają za ważne i wartościowe.

W przypadku większości badanych podjęcie studiów było wynikiem ich autonomicznej decyzji, na którą nikt poza nimi nie miał wpływu. Można to traktować jako przejaw dojrzałości i podmiotowej postawy słuchaczy wobec własnego życia. Jeśli tak jest w istocie, to uprawomocnione jest oczekiwanie od nich dużego zaangażowania i wysiłku oraz odpowiedzialności za przebieg i efekty studiowania. Jest to tym bardziej uzasadnione, że studenci postrzegają siebie jako osoby bardzo odpowiedzialne. Na pięciostopniowej skali, na której poddawali samoocenie niektóre swoje cechy i umiejętności najwyższe miejsce uzyskała właśnie odpowiedzialność (średnia punktów – 4,3). Cecha ta wyraźnie zdystansowała wszystkie inne, które podlegały samoocenie: wytrwałość, dociekliwość, umiejętności pokonywania trudności, umiejętności organizacyjne, prezentowania i obrony własnych poglądów, korzystania ze źródeł informacji i uczenia się, choć i w tych obszarach studenci oceniali siebie powyżej przeciętnej (średnia punktów od 3,4 do 3,7). Najniższe oceny przyznawali słuchacze swoim umiejętnościom uczenia się, a więc tym, które w procesie studiowania należy zaliczyć do podstawowych. H. Ford powiedział kiedyś: ”Jeśli myślisz, że nie potrafisz, prawdopodobnie masz rację” [Za: Smith, 1997. s. 6] i trudno się z tym stwierdzeniem nie zgodzić. Brak poczucia kompetencji powoduje spadek aktywności, a w dalszej perspektywie – wycofywanie się z działania. Konsekwencją tego jest z jednej strony – przyhamowanie rozwoju, z drugiej zaś – potwierdzenie pierwotnego przekonania o braku kompetencji. Warto zatem uczniom dorosłym przekazywać wiele wskazówek co do samodzielnego studiowania, uprzedzać o trudnościach, na jakie mogą natrafić oraz proponować sposoby ich przewycięzania. Uczniowie dorośli koncentrują się wszak głównie na efekcie uczenia się. To nastawienie na efekt często pozbawia ich przeżywania radości z uczenia się, z pokonywania trudności, odkrywania nowych dróg dochodzenia do celu [Brzezińska, Wiliński, 1997, s. 125]. Szczególnie więc są oni podatni na zniechęcenie i rezygnację.

Oczekiwania studentów związane z uczelnią i studiowaniem

Podjęcie studiów przez osoby dorosłe stanowi dla wielu z nich nowe wyzwanie, niejednokrotnie nową trudną sytuację. Wiąże się to nie tylko wyborem uczelni i kierunku studiów, ale nade wszystko z gotowością do podjęcia nowego rodzaju aktywności i zakresu działań w nowych warunkach. Udział ludzi dorosłych w procesach kształcenia jest wynikiem ich własnej woli i autonomicznej decyzji (co potwierdziły niniejsze badania). Z racji swej sytuacji i życiowych doświadczeń powinni oni być współtwórcami procesów kształcenia, które mają realizować ich potrzeby, aspiracje

i plany życiowe. Uzasadnionym wydaje się więc twierdzenie, że „uczący się dorośli, ich potrzeby, motywy i życiowe doświadczenia [...] stają się głównym układem odniesienia dla konstrukcji programu edukacyjnego i kryterium doboru treści”, [Malewski, 1999, s. 106] jak również decydującym czynnikiem „...organizacji procesów pedagogicznych, to jest koncepcyjnych i realizacyjnych problemów życia uczelni [...] oraz współodpowiedzialności za skutki” [Jaskot, 1994, s.11]. Pełne zaangażowanie studentów we wszystkie fazy procesu studiowania wymaga poznania ich oczekiwań wobec uczelni, nauczycieli akademickich i siebie samych.

W prowadzonych przez nas badaniach 2/3 studentów zwerbalizowało swoje oczekiwania wobec uczelni. Okazały się one znacznie zróżnicowane, ale większość z nich jest realna i możliwa do urzeczywistnienia, bowiem zawiera się w celach i zadaniach uczelni jako instytucji mającej stwarzać korzystne warunki dla rozwoju studentów i ich aktywnego uczestnictwa w procesie nabywania kompetencji. Okazuje się, że najliczniejsza grupa studentów oczekuje od uczelni dobrej organizacji studiowania oraz stworzenia przyjaznego środowiska, w którym mogliby realizować zamierzenia i plany. W organizacji studiów wskazują między innymi na potrzebę aktualnej i wyczerpującej informacji na temat planów, terminów zaliczeń, zabezpieczenia bazy dydaktycznej na zajęcia i zaplecza socjalnego. Znaczącym pragnieniem studentów jest wysoka jakość kształcenia, którą powinna im zapewnić „kompetentna kadra”. Istotna jest również pomoc w dostępie do różnorodnych środków (literatury, technicznych źródeł informacji, materiałów dydaktycznych). Niepokój w dostępie do źródeł informacji wyrażają głównie osoby pochodzące ze wsi i małych ośrodków miejskich. Kolejna grupa oczekiwań dotyczy potrzeby zdobycia wyższego wykształcenia, przygotowania do pracy zawodowej lub re kwalifikacji w zakresie dotychczasowego wykształcenia. Niektórzy słuchacze oczekują właściwych stosunków interpersonalnych i dobrej atmosfery, które sprzyjałyby studiowaniu. Wydaje się, że ukazane kategorie oczekiwań wobec uczelni świadczą o tym, że znaczna grupa osób dorosłych podejmujących studia jest świadoma swoich potrzeb i nastawień. Zaobserwować też można, że precyzowane pragnienia mają związek z doświadczeniem słuchaczy miejscem ich zamieszkania, sytuacją rodzinną, zawodową i materialną oraz dotychczasową karierą szkolną. Można mieć nadzieję, że im bardziej organizacja i przebieg studiowania będą uwzględniały oczekiwania studentów, tym większe będzie ich podmiotowe zaangażowanie i aktywność, które są podstawowym warunkiem realizacji założonych celów. Wszak uczniowie dorośli uczą się tego, co jest im potrzebne, co uznają za słuszne i ważne.

W edukacji dorosłych nadal ważną rolę pełni nauczyciel, choć nie jest już „centralną” postacią procesu pedagogicznego. S. Kaczor, S. Karaś, M. Malewski [Kaczor, 1993; Karaś, 1999; Malewski, 1999] precyzują kompetencje nauczyciela ludzi dorosłych i przypisują mu rozległe funkcje, które realizowane według zasad dialogu i partnerstwa są podstawowym źródłem efektów dydaktycznych i rozwojowych. Natomiast w świadomości badanych studentów obraz nauczyciela ujmowany jest raczej tradycyjnie, jako tego, który preferuje przekaz lub udostępnianie gotowej wiedzy oraz egze-

kwowanie jej poprawnej reprodukcji. Nadal ważny jest dla nich styl pracy dydaktycznej, polegający na zrozumiałym objaśnianiu zagadnień i problemów, proponowaniu różnych dróg ich rozstrzygnięć. Studenci przywiązują wagę do wysokiego poziomu zajęć rozumianego głównie jako „ciekawa tematyka i atrakcyjność metodyczna”. Znaczna grupa osób spośród tych, które są obciążone obowiązkami rodzicielskimi i zawodowymi, oczekuje wyrozumiałości, zrozumienia cierpliwości, a nawet współczucia. W niewielkim tylko stopniu w oczekiwaniach badanych wobec nauczycieli akademickich odzwierciedlone zostały te funkcje, których głównym zadaniem jest zaspokajanie takich potrzeb uczestników kształcenia, jak: diagnostyczna (pomoc słuchaczowi w definiowaniu jego potrzeb), planistyczna (doradzanie przy planowaniu procesu edukacyjnego), metodyczna (pomoc w doborze metod i technik uczenia się), udostępniania (materiałów i środków dydaktycznych), motywująca (tworzenie warunków stymulujących zaangażowanie) oraz ewaluatywna (pomoc w ocenie wyników uczenia się). [Knowles 1977, za: Malewski, 1999, s. 106]. Studenci swoje pragnienia formułowali jedynie odnośnie pomocy w uzyskiwaniu źródeł i materiałów dydaktycznych, stosowania różnorodnych metod oraz wyzwalań zainteresowań i motywowania do pracy. Ta ostatnia funkcja wydaje się być szczególnie ważna. To od motywacji, zwanej czynnikiem „sprawstwa” w dużej mierze zależy „...inicjowanie działań, ich organizacja, [...] stopień kreatywności, satysfakcja z osiągniętego wyniku, poczucie odpowiedzialności ...” [Kofta, 1993, s.7]. Nikt ze słuchaczy nie uzmysławia sobie potrzeby uzyskania pomocy w planowaniu i organizowaniu uczenia się, mimo że swoje umiejętności w tym zakresie ocenili stosunkowo nisko. Nie są oni w pełni nastawieni na model kształcenia, w którym nauczyciel służyłby im pomocą, był przewodnikiem, doradcą, opiekunem stwarzającym sytuacje do studiowania i samorealizacji. Nieliczni badani oczekują dobrych relacji w stosunkach interpersonalnych, kultury w kontaktach, współpracy i dobrej atmosfery. W działalności edukacyjnej dorosłych to właśnie autentyczna współpraca, współdziałanie i dialog są źródłem „...radości, satysfakcji, wzajemnego zaufania, obopólnej sympatii oraz efektów dydaktycznych i rozwojowych” [Kłosowski, 1993, s.166]. W dialogu studiujący doświadczenia, że są „...ważni, [...] nabierają poczucia podmiotowości, wyrażają swoje potrzeby, tworzy się konsens, [...] zaufanie do siebie i innych, [...] autorytatywnie przekazywana wiedza traci na znaczeniu, zanika problem wymagań formalnych” [Rusakowska, 1995, s. 67]. Niepokojącym jest jednak fakt, że ukazane oczekiwania wobec nauczycieli akademickich formułuje tylko połowa spośród badanych osób. Trudno powiedzieć, czy zaistniała sytuacja jest wynikiem braku refleksyjnej postawy słuchaczy wobec studiowania, czy też będącym efektem dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych przekonaniem o ograniczonej własnej możliwości wpływania na proces kształcenia oraz nawiązywania partnerskich relacji z nauczycielami. Niezależnie od przyczyn ukazanego stanu rzeczy, realizując proces studiowania warto włączać słuchaczy do planowania pracy, uzgadniać z nimi cele, treści, sposoby realizacji celów oraz kryteria oceny. Być może wówczas w większym stopniu poczują się oni podmiotami kształcenia i autorami własnego rozwoju.

Interesującym wydaje się precyzowanie oczekiwań badanych wobec siebie i ich zamierzenia co do kreowania własnej osoby jako studenta. Można postawić pytanie, na ile czują się oni odpowiedzialni za swój los, czy są świadomi trudności związanych z realizacją założonych planów? Wydaje się, że oczekiwania studentów wobec własnej osoby są w dużej mierze zdeterminowane napotykanymi dotychczas przeszkodami i trudnościami, jak też osiągnięciami, które pozostawiły ślad na ich osobowości.

Znaczna grupa studentów pragnie ukończyć studia i zdobyć upragnione kwalifikacje zawodowe, dlatego oczekują od siebie doskonalenia takich cech osobowych jak: wytrwałość, zaangażowanie, samodyscyplina, systematyczność i motywacja. Potrzebę doskonalenia w tym zakresie ujawnia 2/3 badanych. Znamiennym jest fakt, że studenci nie obawiają się, iż podjęcie nauki odbije się niekorzystnie na ich obowiązkach zawodowych i rodzinnych, ale, że w związku z tymi obowiązkami zabraknie im czasu na wykonywanie zadań związanych ze studiowaniem. Można to tłumaczyć tym, że pełnią oni rolę studenta od niedawna, więc identyfikacja z nią nie jest jeszcze zbyt silna. Analizowaną sytuację może pogłębiać nieumiejętność i brak nawyków racjonalnej organizacji pracy i nauki. Oczekiwania dotyczące wytworzenia tych umiejętności sugeruje jednak niewielka grupa studentów.

Ukończenie studiów i uzyskanie zadowolenia z osiągnięć 20% studentów uzależnia od własnej aktywności i zaangażowania w trakcie studiowania. Mają więc oni poczucie odpowiedzialności za swój rozwój. Nie jest to jednak znacząca grupa studiujących.

Wśród przewidywanych przez słuchaczy trudności dominują cztery:

- utrudnienia w zdobywaniu literatury i materiałów;
- pogodzenie nauki z pracą zawodową i obowiązkami rodzinnymi;
- niedomagania dotyczące dyscypliny wewnętrznej, umiejętności organizacji czasu i samodzielności;
- niewystarczające środki materialne.

Zasygnalizowane problemy mogą być realne, jeśli nie zostaną pokonane przez samych studentów i ze wsparciem oraz pomocą uczelni, nauczycieli akademickich i najbliższej rodziny. Ważne jest to, że na pomoc najbliższych może liczyć zdecydowana większość słuchaczy. Najczęściej oczekują oni pomocy materialnej, pomocy w wypełnianiu obowiązków domowych, głównie w opiece nad dziećmi, oraz w uzyskiwaniu materiałów i źródeł. Wydaje się, że bez tego wsparcia wielu studentów napotykałoby na znaczne trudności w trakcie studiowania, a niektórzy wręcz nie mogliby kontynuować nauki. Pomoc ta będzie tym bardziej potrzebna, że liczna grupa studentów ma aspiracje dalszej edukacji (po uzyskaniu dyplomu licencjata). Jednak zdecydowana większość osób wyraża chęć zakończenia edukacji na obecnym etapie studiów i realizowania się w wykonywanym zawodzie bądź też w nowej pracy, na którą szansę dadzą zdobywane właśnie kompetencje. Ukazane oczekiwania wobec uczelni, nauczycieli akademickich i siebie samych mają dość wyraźny związek z dotychczasowymi doświadczeniami, sytuacją osobistą studiujących oraz z przewidywaną aktywnością w nowym środowisku.

Zakończenie

Wychodząc z założenia, że „głównym zadaniem edukacji jest zaspokajanie potrzeb ludzi dorosłych, którzy w niej uczestniczą” [Malewski, 1999, s.106], to zasadnym wydaje się już w początkowej fazie studiów poznanie indywidualnej sytuacji studiujących, ich motywów, oczekiwań, planów co do realizacji własnego rozwoju i przewidywanych w tym trudności. Poznanie tej grupy zmiennych wchodzących w obszar wstępnej diagnozy może stanowić punkt odniesienia do refleksji dla organizatorów i uczestników procesu dydaktycznego (władz uczelni, nauczycieli akademickich i studentów) nad jego organizacją, charakterem i przebiegiem. Motywy i oczekiwania badanych pozwalają przewidzieć zachowania studiujących oraz przyczyny ich aktywnej lub biernej postawy wobec realizacji zadań we wszystkich etapach zajęć, to jest planowania, realizacji i ewaluacji. Jednocześnie w sposób pośredni informują o samowiedzy studentów, o zdolności postrzegania siebie, swoich potrzeb, przewidywania czynników ułatwiających czy utrudniających proces studiowania. Stwarzają okazję do tego, aby studenci uświadomili sobie, co zmienić w sobie i wokół siebie, jaką aktywność podejmować, aby realizować założone cele. Wskazują też na rolę relacji między podmiotami kształcenia, zwłaszcza nauczycielami i studentami, dla jego przebiegu i efektów.

Literatura

1. Brzezińska A., Wiliński P.: Wspomaganie rozwoju człowieka dorosłego, „Rocznik Andragogiczny” 1995/1996, Toruń 1997.
2. Jaskot K.: Świadomość indywidualnego rozwoju studentów w trakcie studiów, Szczecin 1994.
3. Kaczor S.: Kształcenie i doskonalenie zawodowe w okresie przemian, Radom 1993.
4. Karaś S.: Pożądane kompetencje andragogiczne ludzi dorosłych, „Edukacja Humanistyczna” 1999, nr 2.
5. Karney J.E.: Partnerstwo w edukacji dorosłych, „Rocznik Andragogiczny” 1997/98, Toruń 1999.
6. Kłosowski J.: O nowy model kontaktu nauczyciela z uczniem, w: J. Pólturzycki, A. Wesołowska (red.), Współczesne kierunki modernizacji dydaktyki, Toruń 1993.
7. Kofta M.: Wstęp – poznawcze przesłanki aktywności sprawczej, w: M. Kofta (red.), Psychologia aktywności, zaangażowanie, sprawstwo, bezradność, Poznań 1993.
8. Malewski M.: Modele pracy edukacyjnej z ludźmi dorosłymi, „Edukacja Humanistyczna” 1999, nr 2.
9. Rusakowska D.: W stronę edukacyjnego dyskursu nowoczesności, Warszawa 1995.
10. Smith A.: Przyspieszone uczenie się w klasie, Katowice 1997.

FEDERALNY INSTYTUT KSZTAŁCENIA ZAWODOWEGO NA DRODZE REFORM

Bundesinstitut für Berufsbildung (BIBB) jest uznanym centrum w zakresie badań i rozwoju w dziedzinie kształcenia i doskonalenia zawodowego. Należy do największych i najważniejszych instytucji tego rodzaju w Europie. Włącza do swoich prac wpływowych i posiadających moc decyzyjną państwowych i prywatnych organizatorów edukacji, pracuje nad znaczącą pozycją Niemiec w zakresie kształcenia zawodowego. Poprzez swój prawnie ustalony wachlarz zadań stanowi instytucję o dużym znaczeniu politycznym. Jest naukowym reprezentantem niemieckiego dualnego systemu edukacji zawodowej oraz jednym z głównych partnerów dla podobnych instytutów kształcenia zawodowego w krajach Europy Zachodniej. Świadczy pomoc dla krajów Europy Środkowej i Wschodniej w dziedzinie projektów i doradztwa na rzecz budowy nowoczesnych systemów oświaty. Wspiera od dziesiątków lat niemiecką politykę pomocy w rozwoju kształcenia zawodowego nie tylko poprzez doradztwo, ale również wymianę naukowców oraz doksztalcanie ekspertów z krajów Europy Wschodniej i Środkowej. Utrzymuje naukowe kontakty z Północną i Południową Ameryką, Australią i wieloma krajami azjatyckimi.

BIBB, poprzez charakter swoich dotychczasowych i przyszłych zadań, pojmowany jest jako:

- „Siła napędowa” niemieckiego środowiska edukacji zawodowej, potęgującego swoje znaczenie i zakres działań w wymiarze europejskim i międzynarodowym. Instytut współpracuje na poziomie partnerskim z ośrodkami państwowymi, reprezentantami pracodawców, związków zawodowych, jak również z przedstawicielami 16 landów będących organizatorami innowacyjnych metod kształcenia dla optymalizacji życiowych szans młodych ludzi. Szczególne zobowiązania istnieją wobec około 1,5 miliona młodzieży kształcącej się zawodowo, wobec milionów uczestników przedsięwzięć o charakterze doskonalącym oraz jednocześnie wobec nauki i kadr pracujących na jej rzecz.
- Instytucja dynamicznie działająca na rzecz innowacji, ciągłego doskonalenia reform oraz jakości kształcenia zawodowego w Niemczech, z sygnalizacją działań w innych krajach, przede wszystkim europejskich.
- Centrum naukowo-badawcze kształcenia i doskonalenia zawodowego, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki związków edukacji zawodowej z polityką, nauką i praktyką edukacyjną.

- Instytucja zabiegająca o dostosowywanie potrzeb polityki, praktyki i badań naukowych w dziedzinie edukacji zawodowej do koncepcji kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz pracująca nad rozwiązaniami dla modernizacji kształcenia zawodowego.

Wysiłki kierownictwa Instytutu będą ukierunkowane na umacnianie tej pozycji.

W dniu 01.04.1999 r. ustalone zostały nowe zadania i struktura organizacyjna Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego. Zadania te otwierają szersze możliwości współpracy, podniesienia efektywności i optymalizacji wyników pracy. Celem nadrzędnym jest wzmocnienie i utrwalenie pozycji Instytutu jako krajowego i międzynarodowego centrum kompetentnego w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego.

Oto oczekiwania, jakie wiązał z wprowadzanymi reformami jeden z ministrów niemieckiego rządu w wywiadzie dla BWP (Bildung in Wissenschaft und Paraxis):

„Oczekuję, że BIBB wychodząc z zasadniczych punktów polityki szkolnictwa zawodowego, ogłoszonych przez nowy rząd, da rzeczowy, wręcz spektakularny wkład w rozwój kształcenia zawodowego. Musi on odpowiadać na potrzeby polityki, praktyki oraz badań nad projektami koncepcyjnymi zarówno pod względem ukierunkowania na odbiorcę, jak również wysokiej jakości i terminowości świadczonych usług. Życzę sobie przy tym, obok koniecznych badań podstawowych, jeszcze silniejszej orientacji na praktykę w naszej pracy badawczej.

Uchwalona w listopadzie przez Komisję Główną nowa organizacja Instytutu Federalnego otwiera nowe możliwości fachowej współpracy, polepszenia i optymalizacji wyników. Możliwości te muszą być konsekwentnie wykorzystywane przez BIBB, aby wzmacniał i wypełniał funkcję centrum kompetencji kształcenia zawodowego”.

W obradach 3 Kongresu BIBB-u w Berlinie (10.1994) uczestniczył minister Rütgers, który następująco wypowiadał się na temat przyszłości tej instytucji:

„BIBB będzie w sposób bardziej jasny i jednoznaczny dostarczał innowacyjnych impulsów i niekonwencjonalnych rozwiązań dla modernizacji i uelastyczniania procesu kształcenia zawodowego...”.

W Republice Federalnej Niemiec wśród naukowców i polityków panuje powszechne przekonanie, że kształcenie i doskonalenie zawodowe mają duże społeczno-polityczne znaczenie. Podnoszona jest ich ranga jako instrumentów kształtowania przyszłości w obszarze edukacji, nauki, badań i technologii oraz rynku pracy.

BIBB przedsięwziął strategiczną politykę dotyczącą swoich zasobów ludzkich i materialnych i skoncentrował się na swoich zasadniczych zadaniach:

- identyfikacja przyszłościowych zadań kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz przygotowanie ich do otwartej dyskusji,
- wspieranie innowacji w kształceniu zawodowym Niemiec oraz niemieckiego doradztwa w innych krajach,
- rozpoznawanie i wypracowywanie propozycji rozwiązań przyszłościowych poprzez badania edukacyjne, w tym nowo rozwijające się instrumenty, np.: wczesne rozpoznawanie zapotrzebowania na konkretne kwalifikacje zawodowe,

- wspieranie ludzi poprzez świadczone usługi edukacji zawodowej.

Celem proponowanej reformy BIBB-u jest zogniskowanie prac nad zadaniami innowacyjnymi, poświęcanie mniejszej ilości czasu i uwagi zadaniom mniejszej wagi lub zupełne ich zaniechanie, celem pozyskania zasobów dla nowych zadań, prac badawczych i świadczonych usług.

Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego powinien przyczynić się do wspierania kwalifikacji i orientacji zawodowej ludzi poprzez kształcenie i doskonalenie zawodowe, co w szczególności oznacza:

- umożliwienie w przyszłości **wszystkim** młodym ludziom kształcenia zawodowego;
- dostosowanie systemu edukacji zawodowej w Niemczech do wymagań społeczności naukowej;
- ciągle modernizowanie procesu kształcenia i doskonalenia zawodowego, np.: poprzez rozwój nowych ofert, zabezpieczanie jakości i systemy zarządzania jakością w edukacji;
- podwyższanie wydajności, sprawności i atrakcyjności kształcenia zawodowego poprzez wykorzystywanie i rozwój interaktywnych multimedii;
- podnoszenie przejrzystości i użyteczności kursów kształcenia zawodowego w Europie;
- badania naukowe – wyznaczanie i ustalanie trendów technologiczno-społecznych oraz tendencji zmian na rynku pracy i ich związków z kwalifikacjami zawodowymi;
- rozpowszechnianie rezultatów prac na poziomie krajowym i międzynarodowym oraz rozwijanie metodologii poprzez kooperację na polu badań naukowych, wymianę wiedzy i doświadczeń w dziedzinie kształcenia zawodowego;
- stymulowanie i wspomaganie kształcenia zawodowego poprzez uczestnictwo w międzynarodowych projektach wspierających procesy reform;
- tworzenie przyszłościowych scenariuszy dla kształcenia i doskonalenia zawodowego;
- współdziałanie w koordynacji planowania edukacji zawodowej;
- ciągle podnoszenie własnych kwalifikacji (samodoskonalenie).

Prace badawcze i rozwojowe Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego powinny być ukierunkowane na praktykę zaś ich wyniki - skierowane zarówno do dostawców jak i odbiorców procesu kwalifikowania zawodowego. Należą do nich:

- osoby fizyczne – absolwenci szkół, uczestnicy szkoleń, szkoleniowcy, niepełnosprawni, nauczyciele szkół zawodowych, uczestnicy specjalistycznych sympozjów i konferencji organizowanych przez BIBB, naukowcy, doradcy szkoleniowi izb rzemieślniczych i przemysłowo-handlowych, poszukujący pracy, oferenci itd.
- instytucje – przedsiębiorstwa (zarówno prowadzące, jak i nie prowadzące szkoleń personelu), izby rzemieślnicze i przemysłowo-handlowe, profesjonalne zrzeszenia w gospodarce, szczytowe organizacje związków zawodowych, Kuratorium Niemieckiej Gospodarki, zakładowe i ponadzakładowe ośrodki szkolenia zawodowego, rząd federalny, Bundestag, rządy i parlamenty poszczególnych landów, instytuty krajowe

i zagraniczne, instytucje prowadzące badania modelowe, Niemiecki Instytut Badań Studiów Zaocznych, prywatne instytuty kształcenia zawodowego itd.

Wczesne rozpoznawanie wymogów kwalifikacyjnych w świecie pracy i związanych z nimi wymogów co do kształcenia zawodowego – również w ujęciu międzynarodowym – powinny dawać impuls dla wprowadzania innowacji w praktyce kształcenia zawodowego. Dlatego do procesu optymalizacji spektrum działania BIBB-u należy ciągle, elastyczne korygowanie i modelowanie priorytetów badań oraz eksperymentów w kształceniu i doskonaleniu zawodowym. Stanowisko to jest zgodne z nowymi rozporządzeniami rządu federalnego, uwzględnia priorytety Ministerstwa jak również stanowisko gremiów zarządu Instytutu.

Reforma organizacyjna

Kształcenie i doskonalenie zawodowe tak w Niemczech, jak i w innych krajach zmieniło się w znacznym zakresie treściowym i w dalszym ciągu ulega przeobrażeniom. Niemal wszystkie kraje świata prowadzą obecnie dyskusje dotyczące reformowania kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz dążą do znalezienia optymalnych rozwiązań dotyczących treści kształcenia i rozstrzygnięć organizacyjnych.

Wszystkie przemiany zachodzące w republice Federalnej Niemiec mają swoje konsekwencje dla przebiegu i organizacji reformy pracy Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego. Poprzez stosowanie wymienionych poniżej przedsięwzięć stanie się on instytucją nowoczesną, elastycznie reagującą na zachodzące przemiany, zorientowaną na praktyczne stosowanie wyników i osiągnięć (również poza własną placówką):

1. Praca Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego oraz jej rezultaty będą bardziej konkretne, bezpośrednio zorientowane na praktyczne potrzeby i na nich skupione.
2. Problematyka kształcenia i doskonalenia zawodowego w prowadzonych badaniach i pracach będzie opracowywana w sposób kompleksowy.
3. Procesy uczenia-nauczania, projekty dydaktyczne i metodyczne dla kształcenia i doskonalenia zawodowego będą w pracach badawczych i usługowych zestawiane, podsumowywane oraz opracowywane całościowo, z uwzględnieniem rezultatów pracy BIBB-u i modelowych eksperymentów z obszaru gospodarki.
4. Udział Instytutu w międzynarodowych badaniach porównawczych oraz międzynarodowej działalności wspierającej kształcenie i doskonalenie zawodowe będzie się przewijał we wszystkich pracach Instytutu.
5. Zintensyfikowane zostaną ekonomiczne badania edukacji zawodowej oraz odpowiednie doradztwo w tym zakresie.
6. Dla umożliwienia przewidywania i dostarczania większej ilości (lepszego jakości) usług edukacyjnych oraz doradczych zostanie powołana nowa jednostka organizacyjna mająca na celu „wczesne rozpoznawanie zapotrzebowania na konkretne kwalifikacje zawodowe”. Zostaną wzmożone badania przeobrażeń rynku pracy oraz zachodzących w związku z nimi zmian wymogów kwalifikacyjnych.

7. Dla udoskonalenia prac badawczych kształcenia zawodowego oraz współpracy z innymi instytucjami badawczymi, jak również osobami fizycznymi, zostanie zwiększona ilość ekspertów zewnętrznych zatrudnianych przez Instytut na czas wykonania określonego zadania. Celami o pierwszorzędym znaczeniu dla BIBB-u w procesie kooperacji z innymi instytucjami badawczymi są:
 - nowe i dodatkowe impulsy dla prac badawczych i planistycznych w Instytucie,
 - większa przejrzystość stanu badań kształcenia zawodowego wykonywanych poza Instytutem,
 - wsparcie procesów innowacyjnych w kształceniu zawodowym,
 - intensyfikacja zewnętrznej ewaluacji prac Instytutu.
8. Liczba dotychczasowych sześciu głównych wydziałów BIBB-u zostanie zredukowana do czterech. Liczba wydziałów podrzędnych zostanie zredukowana z 22 do 17. Dzięki dużym jednostkom pracowniczym możliwe będzie podniesienie elastyczności wykonywanych zadań.
9. Funkcja sekretarza generalnego Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego będzie zgodnie z prawem wybieralna i powierzana na próbę.
10. Powoływanie pracowników BIBB-u na czas określony do innych instytucji będzie tak samo promowane jak wymiana personelu z ministerstwami, innymi instytucjami kształcenia zawodowego jak również instytucjami gospodarczymi.

Główne wyznaczniki reformowania struktur BIBB-u

Z nową koncepcją zasadniczych zadań Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego związana jest konieczność pewnej przebudowy organizacyjnej. Zredukowany został udział niewielkich wydziałów, a ich kompetencje przejęły większe jednostki organizacyjne. W wielu obszarach pracy Instytutu rozszerzony został zakres działań.

Osiągnięty stan organizacyjny i osobowy personelu BIBB-u otwiera lepsze możliwości dla:

- delegowania personelu do aktualnego obszaru prac i osobista odpowiedzialność pracowników za ich stan,
- przenoszenia bardziej odpowiedzialnych działań na pracowników sprawniejszych i bardziej kompetentnych,
- systematycznego samokształcenia (przez wzgląd na przyjmowanie zadań odbiegających od typowych dla Instytutu oraz zadań szczególnie wartościowych naukowo),
- bardziej elastycznych form pracy,
- większej mobilności wewnętrznej i zewnętrznej pracowników, w tym delegowanie ich do takich instytucji jak ministerstwa federalne i przedsiębiorstwa gospodarcze.

Nowa koncepcja reformowania zadań i struktury organizacyjnej Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego została sprzężona z bieżącymi problemami pracowników, rad pracowniczych, gremiów kierowniczych, zebrań kadry itp.

Podsumowanie

Najważniejsze zmiany w strukturze organizacyjnej Federalnego Instytutu Kształcenia Zawodowego:

- powołanie do życia nowego obszaru działań Instytutu: wczesne rozpoznawanie zapotrzebowania na konkretne kwalifikacje zawodowe,
- kształcenie zawodowe w dziedzinie natychmiastowej pomocy doradczej dla pracowników edukacji zawodowej i rządu federalnego,
- powiązanie podstawowych badań społeczno-naukowych (struktury kwalifikacji, statystyka, planowanie kształcenia zawodowego) z ekonomiką kształcenia i doskonalenia zawodowego oraz z badaniami różnego rodzaju miejsc, w tym ponadzakładowymi, gdzie odbywa się proces kształcenia zawodowego,
- zestawienie wszelkich procesów uczenia/ nauczania w edukacji zawodowej w jednym z nowo powstałych wydziałów, łącznie z problematyką egzaminów, mediów, multimediów, badaniami modelowymi, zajęciami zaocznymi i otwartymi formami kształcenia,
- zestawienie wszystkich koncepcji i propozycji prac porządkujących kształcenie i doskonalenie zawodowe w jednym z nowo powstałych wydziałów – dla zawodów przemysłowo-technicznych, kupieckich, przyrodniczych, związanych z ochroną zdrowia, zarządzaniem oraz wszelkich nowo powstających zawodów usługowych,
- uwzględnienie międzynarodowego kształcenia zawodowego, badań porównawczych, a przede wszystkim transferu informacji z krajami Europy Zachodniej, Środkowej i Wschodniej,
- zredukowanie pomniejszych wydziałów Instytutu; utworzenie jednorodnych obszarów pracy; znaczne ułatwienie koncentracji nad zasadniczymi zadaniami Instytutu. Nowa struktura organizacyjna umożliwia w bardziej elastyczny sposób wzbogacanie zadań BIBB-u.

Przeprowadzka berlińskiego oddziału Instytutu do Bonn 01.09.1999 i jego komasacja z oddziałem bońskim daje szansę dalszych możliwości optymalizacji pracy tej instytucji. Ułatwione zostały procesy informacyjne i komunikacyjne pomiędzy dotychczasowo dwiema oddzielnymi siedzibami. Sprzyjać to będzie życzeniom rządu federalnego co do konieczności wprowadzenia innowacji w zarządzaniu Instytutem.

Nowe struktury jednostek roboczych BIBB-u dają również szansę przejęcia nowych tematów i problemów do badań kształcenia zawodowego, z możliwością wcześniejszego ich powiązania z praktyką świadczonych usług edukacyjnych. Nowa forma wydziałów i obszarów ich prac daje możliwość lepszego całościowego ujęcia badanych zagadnień.

Eduard Mieczysławowicz Kalicki

Republikański Instytut Kształcenia Zawodowego w Mińsku

Republika Białoruś

OTWARTE KSZTAŁCENIE ZAWODOWE DROGĄ DO PRZYSZŁOŚCI

W Republice Białorusi zapoczątkowane zostały fundamentalne zmiany w całym systemie edukacyjnym, w tym jednego z najważniejszych jego elementów – systemie kształcenia zawodowego. Celem tych zmian jest przygotowanie państwa, młodzieży białoruskiej do pokonywania wymogów stawianych przez XXI wiek poprzez wykorzystanie ogromnych możliwości, jakie tkwią w nauce, współczesnych technologiach informacyjnych i nagromadzonych doświadczeniach pedagogicznych.

Problem redukcji miejsc pracy zawsze miał charakter narodowy, regionalny, a w ostatnim okresie w coraz większym stopniu nabywa znaczenia o rozmiarze międzynarodowym, co tłumaczone jest w szczególności globalizacją ekonomiczną, kulturalną i życia społecznego, zmianą skali i struktury handlu międzynarodowego, mobilnością ludzi na rynku pracy, wspólnymi rynkami, międzynarodowymi standardami jakościowymi, multinarodowymi i geograficznymi charakterystykami współczesnej produkcji. Wyżej wymienionych i innych nowych tendencji globalizacji nie można pominąć w procesach planowania, formułowania polityki i opracowywania programów nauczania na potrzeby edukacji zawodowej na poziomie państwa. W szczególności odnosi się to do profesjonalno-kwalifikacyjnych struktur, poziomów kształcenia, standardów edukacyjnych, systemów informacyjnych, procedur certyfikacji i akredytacji, a także identyfikacji potrzeb edukacyjnych.

Obecnie szczególną uwagę należy zwrócić na problemy, z jakimi spotyka się edukacja zawodowa:

- status społeczny,
- zagadnienia ekonomiczne,
- system pedagogiczny,
- podstawowe kierunki współpracy międzynarodowej w zakresie kształcenia zawodowego.

Status społeczny

Problem statusu edukacji zawodowej wynika, według mnie, z tego, że społeczeństwo z różnych przyczyn w sposób nieadekwatny ocenia rolę kształcenia zawodowego w swoim życiu. Dlatego też nie nadaje mu się priorytetowego statusu w polityce ekonomicznej państwa. Tempo rozwoju edukacji zawodowej nie nadąża za zachodzącymi zmianami w społeczeństwie, a w szczególności dotyczącymi obszaru socjalno-ekonomicznego.

Status socjalny kształcenia zawodowego określany jest poprzez wartość pracy w społeczeństwie, która oscyluje pomiędzy dwoma ekstremalnymi trendami filozoficznymi: starożytnym greckim, gdzie pracę uważano za zajęcie niegodne człowieka, a marksistowskim – praca najwyższą wartością w życiu człowieka. Prawda znajduje się gdzieś po środku, kiedy praca jednostki jest jednym ze sposobów wniesienia wkładu materialnego i ekonomicznego w rozwój społeczny i jednocześnie posiada ukierunkowanie humanistyczne okazując wpływ na rozwój kulturalny jednostki.

Socjalny status systemu kształcenia zawodowego, według nas, określony jest poprzez powiązania pomiędzy jego różnymi poziomami, a w pierwszej kolejności poprzez powiązania z kształceniem wyższym bazując na koncepcji *long-live education*. Dlatego też w Republice Białoruś chcemy stworzyć jednolitą profesjonalno-kwalifikacyjną strukturę i opracować użyteczne, wzajemnie ze sobą powiązane programy nauczania i standardy. W dniu dzisiejszym około jednej trzeciej wszystkich instytucji edukacyjnych pracuje w systemie kształcenia ustawicznego.

Na Białorusi, podobnie jak w wielu innych krajach, posiadanie wyższego wykształcenia jest dość prestiżowe. Lecz nie jest ono z stanie zapewnić opanowania przez absolwenta różnorodnych kwalifikacji przypisywanych robotnikowi wykwalifikowanemu i zgodnych z wymaganiami rynku pracy. Wyraźnie odczuwany jest niedostatek specjalistów ze średnim wykształceniem i wysoko wykwalifikowanych robotników. Te dysproporcje występujące w systemie kształcenia zawodowego są przez nas postrzegane jako jedna z ważniejszych przeszkód na drodze rozwoju ekonomicznego, szczególnie w warunkach, gdy republika zmuszona jest przystosować się do wymagań jakie, niesie za sobą globalizacja.

Status kształcenia zawodowego może być podwyższony poprzez rozszerzenie zakresu usług świadczonych na rzecz edukacji zawodowej dorosłych – zarówno pracujących, jak i bezrobotnych – ukierunkowanych na udzielenie pomocy w rozwoju zawodowym, podwyższenie zawodowej i społecznej mobilności, zwiększenie wydajności pracy.

Jednym z najważniejszych aspektów, określających status kształcenia zawodowego w społeczeństwie jest status kadr inżynieryjno-pedagogicznych, który jest dość nisko usytuowany w hierarchii społecznej i ekonomicznej specjalistów.

Podstawowe kierunki rozwoju kształcenia zawodowego mające na celu podwyższenie jego statusu społecznego, według nas powinny być ukierunkowane na humanizację, szerokoprofilowość, liberalizację specjalistycznego i profesjonalnego kształcenia ogólnego.

Zagadnienia ekonomiczne

Ważnym czynnikiem, który wpływa na rozwój kształcenia zawodowego jest ekonomia. Należy podkreślić, że przygotowanie współczesnego specjalisty wymaga od społeczeństwa poniesienia znacznych nakładów materialnych i finansowych.

Mówiąc o ekonomii kształcenia zawodowego należy poruszyć trzy aspekty:

- źródła finansowania i sposoby gromadzenia funduszy,

- koszt kształcenia zawodowego, zwiększenie efektywności ponoszonych nakładów i inwestycji,
- ocenę relatywności systemu kształcenia zawodowego i stosowanych programów nauczania.

Źródła finansowania i sposoby gromadzenia funduszy mogą być różne, lecz na Białorusi na dzień dzisiejszy dominuje jeden – środki wydzielane z państwowego lub regionalnego budżetu, czyli środki pochodzące od podatników. Doświadczenia różnych państw wskazują na to, że mimo przeznaczenia znacznych sum na finansowanie rozwoju kształcenia zawodowego z budżetu państwowego, kwoty te nie są wystarczające. Dlatego też wskazane jest bardziej aktywne sięganie po inne źródła finansowania, pochodzące z:

- opłat za kształcenie pobieranych od uczących się lub sponsorów,
- dochodów z działalności gospodarczej prowadzonej przez instytucje edukacyjne,
- grantów i datków dobrowolnych.

Efektywność kształcenia zawodowego uzależniona jest od planowania na poziomie krajowym, wyboru form kształcenia (w szkole zawodowej lub w przedsiębiorstwach), wąskiego lub szerokoprofilowego kształcenia zawodowego kadr, okresu stosowania programów nauczania.

Na poziomie instytucji edukacyjnych efektywność określa się poprzez stosunek liczby pedagogów do ilości uczniów, poziom metodycznego i naukowo-materialnego zabezpieczenia, skalę i charakter działalności produkcyjnej.

Ekonomiczny aspekt, efektywność kształcenia, według nas, zasługuje na to aby stać się jednym z wiodących kierunków we współpracy międzynarodowej. Na Białorusi prowadzone są próby określenia kosztów wykształcenia absolwentów według poszczególnych programów nauczania.

System pedagogiczny

Bez względu na sukcesy i osiągnięcia w doskonaleniu systemu pedagogicznego w zakresie kształcenia zawodowego i w tym obszarze pozostaje do rozwiązania wiele fundamentalnych problemów.

Do niedawna rozwój systemu kształcenia zawodowego związany był głównie z doskonaleniem bazy naukowo-materialnej, „odświeżeniem” treści i technologii kształcenia, podwyższaniem kwalifikacji zawodowych kadry nauczającej, zmianami dotyczącymi innych elementów systemu edukacyjnego (zabezpieczenia metodycznego, warunków przyjęcia do szkół itp.). Jednak w nowych warunkach efekt zastosowania wyżej wymienionych innowacji jest poniżej oczekiwanego poziomu.

Edukacja zawodowa jest mostem w przyszłość, dzięki któremu możliwe będzie znalezienie pracy, w przeciwnym przypadku tworzy się jedynie dodatkowe problemy. To oznacza, że nie tylko należy przejrzeć i udoskonalać programy nauczania, lecz także opracować nową koncepcję kształcenia zawodowego i zatrudnienia, zapewniającą bardziej ścisłą współpracę między nimi w skali kraju i regionu.

Współczesna koncepcja kształcenia zawodowego wywodzi się z tego, że programy nauczania nie powinny być przygotowywane do nauczania specjalistów zgodnie z wymaganiami konkretnego miejsca pracy. Dynamiczne zmiany zachodzące na rynku pracy coraz częściej wymagają zmiany nawyków fizycznych na intelektualne, wobec czego programy nauczania powinny być bardziej liberalne, rozwijać zdolności do adaptacji, podwyższać mobilność zawodową i edukacyjną. Brak ścisłej współpracy pomiędzy systemem kształcenia a rynkiem pracy w dniu dzisiejszym stanowi najsłabsze ogniwo systemu kształcenia. Dlatego też wskazanym jest przeobrażenie istniejącego zamkniętego systemu w otwarty, co też jest zgodne z rekomendacjami II Międzynarodowego Kongresu UNESCO: „Żeby umożliwić ludziom edukację przez całe życie, system kształcenia zawodowego powinien być otwartym, elastycznym i ukierunkowanym na uczącego się”.

W Republice Białoruś uzyskaliśmy pierwsze, według nas, znaczne rezultaty przyczyniające się do stworzenia otwartego systemu kształcenia zawodowego. Do nich możemy zaliczyć:

- zatwierdzenie przez rząd głównych kierunków rozwoju systemu kształcenia,
- koncepcję rozwoju edukacji zawodowej,
- nową strukturę kwalifikacyjną przygotowywanych przez system kształcenia robotników i specjalistów,
- standardy edukacyjne,
- programy nauczania „nowej generacji”,
- nową strukturę poziomów i instytucji zajmujących się kształceniem zawodowym.

Współpraca międzynarodowa w zakresie kształcenia zawodowego

Jestem przekonany, że system kształcenia zawodowego w dowolnym z państw, zachowując swój charakter narodowy, nie powinien być zamknięty, izolowany, jeśli chce efektywnie rozwiązać stojące przed nim problemy. Dlatego też niezbędne są mechanizmy współdziałania krajowych systemów edukacyjnych i międzynarodowych organizacji edukacyjnych.

Dotychczas został zgromadzony ogromny bagaż doświadczeń w dziedzinie współpracy międzynarodowej w zakresie kształcenia zawodowego. Prym w tym obszarze wiedzy UNESCO, w szczególności UNEVOC oraz Międzynarodowa Organizacja Pracy (ILO) i Europejski Fundusz Edukacyjny (ETF). Dane organizacje wiele dokonały w zakresie określania wiodących tendencji w dziedzinie kształcenia zawodowego, upowszechniania nagromadzonych doświadczeń. Dzięki nim możliwe było przeprowadzenie wielu międzynarodowych badań i projektów.

Jesteśmy pewni, że wszystkie państwa europejskie mają wspólny „interes” w zakresie podwyższania jakości edukacji zawodowej, uważanej za jeden z najważniejszych czynników zapewniających rozwój ekonomiczny oraz poprawę możliwości zatrudnienia. Potwierdza to II Międzynarodowy Kongres UNESCO poświęcony edukacji technicznej i zawodowej. Kongres ten uznany został za punkt zwrotny w rozwoju współ-

pracy międzynarodowej w tej dziedzinie. Edukacja zawodowa została uznana jako jedno z najefektywniejszych narzędzi zapewniających podwyższanie jakości życia i dające możliwości młodzieży i dorosłym osiągnięcia sukcesu w wybranej przez nich sferze działalności oraz broń w walce z biedą i nierównością społeczną. Na II Kongresie zostały sformułowane rekomendacje dla UNESCO dotyczące reorganizacji kształcenia na pierwsze lata nowego wieku. W dniu dzisiejszym potrzebne są konkretne działania, przenoszące dane rekomendacje z „papieru” do życia codziennego. Wątpliwym jest, aby fundamentalne tezy, które charakteryzowały kształcenie zawodowe na przestrzeni XX wieku, były aktualne również w XXI wieku.

System kształcenia zawodowego jest złożony poprzez to, że składa się z wielu komponentów, tak że niezbędne są nowe inicjatywy w obszarze dwu- i wielostronnej współpracy międzynarodowej.

Tłumaczył Mirosław Żurek

Kształcenie kursowe, szkoły dla dorosłych

Grzegorz Kiedrowicz
Politechnika Radomska

Nauczyciel w dobie ekspansji informatyki

Wprowadzenie

Przez wiele lat funkcjonowania szkoły nastąpiło duże rozczłonkowanie różnych dziedzin wiedzy. Zjawisko to znalazło swój wyraz w istnieniu kilkunastu przedmiotów nauczania w obrębie szkoły ogólnokształcącej. Przedmioty te mają ściśle określony zakres, uniemożliwiając często syntetyczne spojrzenie na niektóre zjawiska i procesy. Ta dezintegracja wiedzy jest bardzo charakterystyczna dla polskiej szkoły, a w mniejszym stopniu występuje w szkolnictwie brytyjskim czy też amerykańskim.

W ostatnim okresie pojawiła się szansa na bardziej syntetyczne spojrzenie na problematykę układu przedmiotów w szkole. Szansę tę stwarza nowa dziedzina wiedzy, jaką jest informatyka, a zwłaszcza jej gałąź podlegająca w ostatnich latach burzliwemu rozwojowi, określana mianem technologii informacyjnej. Technologia informacyjna to równocześnie nadzieja na

nowoczesną formę zdobywania wiedzy opartą nie tylko na klasycznych metodach uzyskiwania jej w obrębie szkoły.

Czy nauczyciel polskiej szkoły jest przygotowany na wyzwania, jakie stawia mu rozwój technologii informacyjnej? Czy jest przygotowany merytorycznie i psychicznie na praktyczne wykorzystanie jej w procesie nauczania? W jaki sposób należy przygotować nauczycieli czynnych do stosowania komputera w procesie nauczania, a w jaki studentów kierunków nauczycielskich, tak aby za kilka lat ich wiedza nie uległa dezaktualizacji? Na te i inne pytania stara się odpowiedzieć niniejsze opracowanie.

Przedmiot *elementy informatyki* a komputerowe wspomaganie nauczania

Informatyka to jedna z najmłodszych dyscyplin wiedzy. Zaledwie 50 lat minęło od uruchomienia pierwszego elektronicznego komputera Eniac, pracującego na potrzeby amerykańskiego Pentagonu. Mikrokomputery są obecnie tak powszechne we wszelkiego rodzaju instytucjach: banki, sklepy, poczta, szkoła, urzędy, a również i w domowym użyciu, że niewielu z nas zdaje sobie sprawę, że dopiero 20 lat temu pojawił się pierwszy mikrokomputer Apple.

Pojawienie się mikrokomputerów w polskiej szkole to zaledwie historia

dziesięciu lat. Co prawda w latach siedemdziesiątych eksperymentalnie uczono informatyki w formie zajęć fakultatywnych w niektórych szkołach średnich, ale były to w dużej mierze zajęcia teoretyczne z metod numerycznych i podstaw teorii algorytmów, gdyż uczniowie tylko sporadycznie mogli korzystać z gościnności dużych ośrodków obliczeniowych. W 1986 roku w szkołach średnich, a w 1990 roku w szkołach podstawowych pojawił się nowy przedmiot nauczania – elementy informatyki. Przedmiot ten wprowadzany był sukcesywnie i aktualnie występuje praktycznie we wszystkich szkołach średnich i w wielu szkołach podstawowych. Wprowadzanie przedmiotu uzależnione jest od wyposażenia szkoły w odpowiedni sprzęt i oprogramowanie, zatrudnienia odpowiednio przeszkolonego nauczyciela. Jeżeli dodamy do tego program nauczania, otrzymamy zestaw trzech komponentów niezbędnych do prawidłowego funkcjonowania przedmiotu elementy informatyki.

W tym miejscu należałoby zadać pytanie: Czy warunkiem niezbędnym stosowania komputerów w nauczaniu było powołanie jeszcze jednego przedmiotu? Jak się to ma do postulowanej syntetyzującej roli komputerów w reformie polskiej szkoły? Problem ten został postawiony blisko 10 lat temu w momencie, gdy w szkołach brytyjskich zadano sobie pytanie: „Czy potrzebny jest przedmiot informatyka (computer science), czy wystarczy, aby do dyspozycji nauczycieli innych przedmiotów stały otworem pracownie komputerowe bądź też we własnej pracowni nauczyciel miał do dyspozycji odpowiedni sprzęt i opro-

gramowanie. Trzeba sobie odpowiedzieć otwarcie, że wprowadzenie przedmiotu elementy informatyki było 10 lat temu bardzo słuszną decyzją, gdyż społeczeństwo nasze wówczas było na takim etapie rozwoju, że nie wyobrażało sobie, że mikrokomputer może być jeszcze jednym urządzeniem niezbędnym w domu tak jak pralka czy telewizor i że każdego wkrótce będzie na to stać. Bez decyzji ministerialnej sprzed 10 lat zapasć cywilizacyjna pogłębiłaby się jeszcze bardziej.

Tymczasem obecnie stan przygotowania informatycznego uczniów często jest wyższy od przygotowania nauczycieli i teraz dopiero można sobie zadać ponownie poprzednie pytanie: czy informatyka jako przedmiot jest potrzebna? Podobnie jak przed 10 laty, gdy odpowiedź była pozytywna (głównie z uwagi na aspekty ekonomiczne), tak i teraz przychyliam się do odpowiedzi twierdzącej. Decydujące względy są po stronie organizacyjnej. Wyposażenie szkolnej pracowni komputerowej to często najważniejszy kapitał szkoły (a często rodziców), zawarty w drogim sprzęcie i oprogramowaniu. Nie można tego zostawić na łaskę i niełaskę uczniów. Ktoś musi nad tym pełnić nadzór. Zatrudnienie pracownika technicznego – informatyka – opiekuna pracowni komputerowej mogłoby być jakimś rozwiązaniem, ale w praktyce rynku pracy moglibyśmy liczyć co najwyżej na zatrudnienie osoby po technikum elektronicznym, która nie będzie w stanie pełnić roli konsultanta i doradcy młodzieży. Tę funkcję musi spełniać nauczyciel. Ponadto od nauczyciela informatyki oczekuje się również współdziałania z nauczycielami innych

przedmiotów, a temu nie byłby w stanie sprostać pracownik techniczny (chodzi też tu o „feudalną” strukturę polskiej szkoły).

Reasumując, pojawienie się przedmiotu *elementy informatyki* w polskiej szkole stało się impulsem do trwałego wprowadzania komputera do procesu kształcenia i proces ten w dalszym ciągu uzależniony jest od istnienia tego przedmiotu. Chodzi jednak o to, aby zarówno nauczyciele informatyki, jak i nauczyciele innych przedmiotów współdziałali w celu trwałej obecności komputerów w procesie kształcenia.

Kształcenie i doksztalcenie informatyczne nauczycieli

Kierunek studiów informatyka pojawił się po raz pierwszy w Polsce w latach siedemdziesiątych. Wcześniej tą dziedziną wiedzy zajmowali się matematycy ze specjalnością metody numeryczne, inżynierowie elektronicy, specjalizujący się w maszynach cyfrowych bądź też ekonometrycy. Każdy z tych specjalistów zwracał uwagę na inne czynniki: matematyk na stronę algorytmiczną i złożoność obliczeniową, inżynier na aspekty techniczne, a ekonomiści na przetwarzanie danych masowych. Ta struktura utrzymała się do dzisiaj, choć teraz na różnych uczelniach tych specjalistów nazywa się informatykami. Do niedawna nikt nie myślał nawet o przygotowaniu nauczycieli informatyków, a tym bardziej o przygotowaniu informatycznym nauczycieli innych specjalności.

Dlatego nikogo nie dziwi, że jeszcze kilka lat temu zdecydowana większość

kadry nauczającej informatyki w szkołach podstawowych i średnich to nauczyciele matematyki lub fizyki, przeszkoleni na rocznym studium specjalnym informatyki (takie studia prowadzone były w latach siedemdziesiątych, obecnie funkcjonują w charakterze 3–4-semestralnych studiów podyplomowych) lub absolwenci informatyki, którzy z braku lepszych propozycji zdecydowali się pracować w szkole¹. Tacy nauczyciele informatyki nie potrafili zainteresować tą dziedziną swoich uczniów. Nie byli również w stanie zachęcić do posługiwania się komputerem swoich kolegów – nauczycieli innych przedmiotów. Była to sytuacja przejściowa, chociaż wiele uczelni w dalszym ciągu prowadzi studia podyplomowe, przyciągając nauczycieli, którzy pragną się przekwalifikować lub zdobyć drugą specjalność.

Dobre przygotowanie nauczyciela informatyki gwarantują tylko pełne studia na pedagogicznym kierunku informatyka. Niestety do dnia dzisiejszego autorowi opracowania nie jest znana uczelnia, która prowadzi studia na takim kierunku. Istnieją co prawda na kilku uniwersytetach (m.in. Warszawski, Wrocławski, Mikołaja Kopernika w Toruniu) kierunki studiów informatyka, ale żaden z nich nie prowadzi specjalności nauczycielskiej. Z drugiej strony szereg uczelni prowadzi kierunki pedagogiczne: matematyka, fizyka, chemia, technika, gdzie informatyka stanowi specjalność. W ten sposób uczelnia przygotowuje nauczyciela do prowadzenia dwóch

¹ G. Kiedrowicz. Wybrane problemy kształcenia nauczycieli informatyki, IX Konferencja „Informatyka w szkole”, Toruń 1993.

przedmiotów w szkole. Nigdzie jednak informatyka nie stanowi kierunku podstawowego. W tym mariażu informatyka często spełnia rolę magnesu przyciągającego studentów do niezbyt popularnych kierunków ścisłych.

Należy dodać, że Politechnika Radomska (wówczas Wyższa Szkoła Inżynierska w Radomiu) należy do prekursorów w kształceniu nauczycieli informatyki. Począwszy od 1992 roku uczelnię opuszczają absolwenci pedagogicznego kierunku wychowanie techniczne ze specjalnością informatyka. Idea łączenia dwóch przedmiotów: techniki z informatyką, realizowana w WSI w Radomiu, o kilka lat wyprzedziła koncepcję ministerialną, w której technika i informatyka znalazły się w jednej grupie przedmiotów, z możliwością wymiany².

Przygotowanie programu nauczania dla studentów pedagogicznego kierunku informatyka jest zadaniem bardzo trudnym. Po pierwsze, informatyka jest dziedziną bardzo młodą, nieugruntowaną. Stąd dobór treści nauczania ulega ciągłym ewolucjom. Po drugie, metodyka nauczania informatyki jest dziedziną, która dopiero się rodzi. Z tych względów pierwsze książki z tego zakresu są dopiero zamierzeniami wydawniczymi. Autor opracowania przed kilkoma laty stanął przed zadaniem opracowania siatki przedmiotów informatycznych na kierunku wychowanie techniczne, specjalność informatyka. Od tego czasu program pięciokrotnie ulegał zmianom.

² G. Kiedrowicz, Kształcenie i dokształcanie informatyczne nauczycieli, Konferencja „Informatyka na wyższych uczelniach dla gospodarki narodowej”, Gdańsk 1994.

Oznacza to, że jedna wersja wytrzymuje od roku do dwóch lat. Tak dynamicznych zmian nie ma w żadnej innej dziedzinie wiedzy. Na szczęście zmiany te mają charakter modyfikacji, a nie zmian rewolucyjnych.

Układ przedmiotów można podzielić na dwie grupy (a w zasadzie na trzy, o ile przedmiot podstawy informatyki zaliczymy do grupy przedmiotów podstawowych, takich jak: matematyka, języki obce czy wf). Do pierwszej zaliczymy przedmioty, których celem jest merytoryczne przygotowanie przyszłego nauczyciela informatyki. Oprócz zagadnień podstawowych przedmioty te obejmują naukę programowania, baz danych, technicznych środków informatyki, metod numerycznych itp. Z uwagi na postępujące znaczenie niektórych dziedzin pojawiły się nowe przedmioty, takie jak: multimedia, sieci komputerowe czy też nowe techniki informacyjne, obejmujące m.in. umiejętność korzystania z Internetu.

Drugą grupę przedmiotów stanowią te, które kładą nacisk na metodyczne przygotowanie nauczyciela. W Politechnice Radomskiej funkcje te spełniają dydaktyka informatyki i mikrokomputery w szkole. Szczegółowe treści nauczania tych przedmiotów, jak również sposoby ich realizacji opisane były w innych opracowaniach³. Bardzo ważne jest sy-

³ G. Kiedrowicz, Wybrane... G. Kiedrowicz, Nowy program specjalności informatyka na kierunku wychowanie techniczne Wyższej Szkoły Inżynierskiej w Radomiu, Konferencja „Kształcenie i dokształcanie nauczycieli techniki i informatyki w okresie transformacji ustrojowej”, Koszalin 1994.

G. Kiedrowicz, Specyfika kształcenia przyszłych nauczycieli informatyki, Konferencja „Tworzenie warunków rozwoju studenta”, Międzyzdroje 1995.

mulowanie zajęć prawdziwych bądź też realizowanie w miarę możliwości niektórych zajęć w szkole. Istotną rolę spełniają również praktyki zawodowe. Student, który przez cały semestr czynnie uczestniczy w zajęciach z jedną klasą ma namiastkę przyszłej pracy zawodowej. Ważne jest, aby w trakcie praktyki student prowadził jak najwięcej zajęć samodzielnych, oczywiście pod kontrolą merytoryczną i pedagogiczną doświadczonego nauczyciela.

Innym istotnym czynnikiem odgrywającym dużą rolę w przygotowaniu nauczyciela informatyki jest opieka promotora pracy dyplomowej. Dobrze jest, gdy kilka osób realizuje tematy dotyczące zbliżonej problematyki, np. związków informatyki z innymi przedmiotami. W takiej sytuacji seminaria dyplomowe mogą się stać miejscem ciekawych dyskusji, które pomogą dyplomantom przeanalizować powstające problemy⁴.

Odrębne zagadnienie stanowi przygotowanie informatyczne przyszłych nauczycieli nieinformatyków. Jeszcze kilkanaście lat temu nikt się tym nie przejmował. Jedynie studenci kierunków ścisłych (zwłaszcza matematyki i fizyki) przechodzili odpowiednie przeszkolenie w pracy z komputerem. Od chwili ekspansji mikrokomputerów nikogo nie dziwi już fakt, że polonista czy nauczyciel przedmiotów artystycznych również pragnie posługiwać się komputerem. W Politechnice Radomskiej podstawowe przeszkolenie komputerowe mają wszyscy studenci, również kierunku wychowanie fizyczne.

⁴ G. Kiedrowicz, Specyfika kształcenia...

Doświadczenia blisko dwudziestolatnie w nauczaniu informatyki pozwalają autorowi zasugerować, że przygotowanie podstawowe w ramach przedmiotu podstawy informatyki powinno być scentralizowane i prowadzone przez grupę nauczycieli akademickich – informatyków, którzy na bieżąco śledzą aktualne trendy rozwojowe. Zajęcia te powinny być prowadzone na jak najlepszym sprzęcie, sukcesywnie unowocześnianym, z dostępem do Internetu. Zajęcia z podstaw informatyki powinny być prowadzone na drugim lub trzecim semestrze, a nie na pierwszym, z uwagi na duże koszty nauki. Wstępne szkolenie informatyczne student powinien rozwijać na zajęciach kierunku pedagogicznego prowadzonych w macierzystej katedrze (instytucie), obejmujących warsztaty metodyczne na temat komputerowego wspomaganie nauczania danego przedmiotu. Z uwagi na specyfikę przedmiotu zajęcia te powinni prowadzić specjaliści z danej dziedziny, posiadający jednakże gruntowną wiedzę z zakresu zastosowań informatyki.

Przygotowanie przyszłych nauczycieli pod kątem wykorzystania w ich pracy możliwości, jakie daje informatyka, jest zadaniem realnym. Doinwestowanie kilkudziesięciu uczelni nie jest niewykonalne. O wiele bardziej skomplikowanym problemem jest przygotowanie informatyczne nauczycieli pracujących zawodowo. Jest to skala problemu wymagająca bardzo dużych nakładów. Na szczęście większość szkół podstawowych i średnich finansowana jest ze środków samorządowych, a na dodatek rodzice często sami inwestują w wyposażenie

szkół. Informatyka oraz języki obce cieszą się największym zainteresowaniem. Ta tendencja powoduje, że wyposażenie szkół w sprzęt komputerowy z roku na rok się poprawia. Niestety trudno to samo powiedzieć o stopniu wykorzystania komputerów w szkole. Nauczyciele w większości przypadków są zachowawczy a ze względów organizacyjnych komputery poza informatyką rzadko są wykorzystywane. Niewątpliwie wielu nauczycieli, zwłaszcza z większym stażem pracy, nie chce zmienić tradycyjnego sposobu nauczania. Trudno zresztą wymagać, żeby nauczyciel na kilka lat przed emeryturą zaczął się posługiwać komputerem. Nie należy natomiast zapominać o kadrze pedagogicznej, która jest w pełni swoich możliwości twórczych, a kończąc kilkanaście lat temu studia nie miała okazji nauczyć się posługiwania komputerem. Jak zachęcić tych nauczycieli i przekonać do nowego środka dydaktycznego, jakim jest komputer.

Nauczyciel to zawód wymagający permanentnego doskonalenia. Resort edukacji od wielu lat organizuje różne instytucjonalne formy doskonalenia nauczycieli. Są to zarówno ośrodki regionalne (Ośrodki Doskonalenia Nauczycieli), jak i centralne. Ośrodki te powinny zintensyfikować swoją pracę w tej dziedzinie. Z ramienia resortu odpowiedzialnym za politykę oświatową w tym zakresie jest Wydział ds. Informatyki MEN. Już w roku 1992 przyjęto założenie, że w każdej szkole powinno być 2 nauczycieli z kwalifikacjami do nauczania przedmiotów informatycznych oraz 6 nauczycieli przygotowanych do uczenia z wykorzystaniem komputerów.

Przyjęto założenie, że szkolenia podstawowe z zakresu podstaw obsługi komputera powinny być prowadzone w terenie przez ODN-y. Kursy centralne do 1994 roku prowadzone były przez kilkanaście ośrodków w kraju. Ośrodki te prowadziły szkolenia o bardzo szerokiej tematyce zarówno dla nauczycieli informatyki, jak i dla innych, w tym interesujące warsztaty przedmiotowe, głównie z matematyki, fizyki i chemii. Począwszy od 1995 roku w wyniku procedury konkursowej szkolenia centralne prowadzi kilka ośrodków w kraju, mających największe doświadczenie w tego typu działalności. Zauważa się, że wzrosło zainteresowanie szkoleniami dla nauczycieli nieinformatyków. Jest to bardzo dobra tendencja. Szkolenia centralne prowadzone są najczęściej w formie wyjazdowych kursów tygodniowych, z orderwaniem od miejsca pracy. Często są to kursy kilkuetapowe⁵.

Najwyższą formą doskonalenia powinny być studia podyplomowe. Tymczasem ta forma zdominowana jest przez studia organizowane w celu przekwalifikowania się i uzyskania uprawnień do nauczania innego przedmiotu, np. rusycysta doskłada się, żeby uczyć geografii lub informatyki. Celowo użyłem tak ostrej dysproporcji, żeby pokazać wadliwość tego typu szkoleń. Niestety uczelnie organizując studia podyplomowe kierują się tylko pobudkami ekonomicznymi, proponując te formy, które spotykają się z dużym zainteresowaniem nauczycieli.

⁵ G. Kiedrowicz, Integracyjna rola mikrokomputerów w nauczaniu przedmiotów ogólnokształcących. WSI, Radom 1994 (opracowanie wewnętrzne).

Niezbym często organizowane są studia podyplomowe, mające na celu twórczo doskonalić nauczycieli w swoim zawodzie pierwotnym. Dla przykładu Uniwersytet im. Mikołaja Kopernika organizuje studia podyplomowe, pozwalające pedagogom szkolnym zapoznać się z wielorakimi możliwościami komputera, w tym oczywiście wykorzystując go do posługiwania się zasobami sieci Internet. Jest to jeden z nielicznych wyjątków.

Komputerowe wspomaganie nauczania

Dydaktyka jest najwdzięczniejszym polem zastosowania komputera w szkole, ale także najtrudniejszym. Samo pojawienie się komputera na lekcji nie oznacza, że powstaje nowa wartość dydaktyczna. Komputer przyczynia się do jej powstania dopiero wówczas, gdy staje się czynnikiem stymulującym zdobywanie wiedzy czy umiejętności, gdy występuje w procesie dydaktycznym jako niezbędny jego element. Spełnienie przez komputer takiej funkcji wymaga od nauczyciela doskonałej znajomości zarówno przedmiotu nauczania, jak i możliwości komputera, a ściślej jego oprogramowania⁶.

Komputery od chwili pojawienia się w szkole są stale atrakcyjne dla uczniów. Początkowo związane to było z nowością tego środka kształcenia. Obecnie głównym czynnikiem, który podtrzymuje tę atrakcyjność, są możliwości wykorzystania multimedialnych środków technicznych. Pozwalają one za pomocą komputera na prezentowanie obrazu, dźwięku oraz animacji czy pokazu wideo. Dzięki temu mogą skutecznie konkurować

z telewizją w przyciąganiu uwagi i zainteresowań uczniów. Stosowanie obszernych źródeł wiedzy dostępnych na CD-ROM-ach lub za pomocą światowych serwisów informacyjnych stwarza dodatkowe możliwości uzyskiwania informacji nie tylko pisanej, ale też obrazu, dźwięku i ruchu. Ekspansja Internetu jest tego najlepszym dowodem. Ta międzynarodowa sieć cieszy się takim zainteresowaniem, że staje się hasłem wyborczym w rękach polityków. Z uwagi na ogromną dynamikę rozwoju Internetu trudno jest jednoznacznie ocenić plusy i minusy wykorzystywania jej w procesie dydaktycznym. Z drugiej strony proces ekspansji informacji na nowych nośnikach jest nieodwracalny. Można to zauważyć w bibliotekach (np. Biblioteka Narodowa mieszcząca się w Centrum Pompidou w Paryżu od połowy lat 90. posiada stanowiska do podłączenia się do Internetu oraz tyle samo do posługiwania się bazami danych umieszczonymi na CD-ROM-ach. Wstęp do biblioteki jest wolny dla każdego. Podobnie wygląda dostęp do Internetu w Austin, stolicy stanu Teksas, gdzie każdy może korzystać z sieci przez 30 minut – czas jest ograniczony z uwagi na dużą liczbę chętnych)⁷. Na szczęście w ostatnich latach na wielu uczelniach polskich studenci mają dostęp do Internetu w godzinach popołudniowych w specjalnie wydzielonych pracowniach studenckich. Niektóre uczelnie umożliwiają dostęp do zasobów Internetu w osiedlach studenckich (m.in. Politech-

⁶ Informatyka w szkole, Poradnik dyrektora i nauczyciela, praca zbiorowa, Vulcan, Wrocław 1993.

⁷ G. Kiedrowicz, Komputerowe wspomaganie nauczania przedmiotów ogólnokształcących, Konferencja „Nowoczesna technika w kulturze, nauce i oświacie”, Tarnów 1996.

nika Wrocławska i Akademia Górniczo-Hutnicza w Krakowie). Prawdziwy rozwój Internetu nastąpi jednak dopiero wówczas, gdy spadną ceny na usługi telekomunikacyjne. Mimo iż Polska znajduje się w czołówce krajów, gdzie opłata za dostęp do Internetu za pośrednictwem sieci telefonicznej jest bardzo wysoka, dynamika przyłączania komputerów w domach prywatnych nie słabnie.

Do niedawna wykorzystanie mikrokomputerów w nauczaniu kojarzone było wyłącznie z istnieniem przedmiotu informatyka (w Polsce przedmiot ogólnokształcący nosi nazwę elementy informatyki). Przedmiot ten został wprowadzony w wielu szkołach na całym świecie. W szkołach brytyjskich (a kraj ten uważany jest za przodujący w dziedzinie wykorzystania komputerów w nauczaniu) przedmiot ten, znany pod nazwą computer science (informatyka), był zawsze przedmiotem drugorzędny. Ze statystyk wynika, że w roku 1989 67% szkół oferowało informatykę. Jednak w roku szkolnym 1986–87 tylko 15% uczniów w wieku 15–16 lat zdawało egzamin z informatyki na poziomie podstawowym (ang. *O-level examination*) i tylko 4% uczniów w wieku 17–18 lat zdawało podobny egzamin na poziomie wyższym (ang. *A-level examination*). W roku szkolnym 1994–95 analogiczne liczby były równe 13% i 4%. Należy dodać, że od kilku lat w krajach anglosaskich „karierę” robi inne określenie nawiązujące do informatyki (niektórzy nasi tłumacze te pojęcia nawet błędnie utożsamiają). Chodzi tu o technologię informacyjną (ang. *Information Technology*). Technologia informacyjna została określona jako technologia związana z posługiwaniem

się informacją: przechowywaniem, przetwarzaniem i przekazywaniem sposobami elektronicznymi oraz wykorzystaniem do sterowania maszynami. W szkołach brytyjskich nie zawsze istnieje przedmiot o nazwie IT. W każdej jednak komputery są wykorzystywane, gdyż stosowanie technologii informacyjnej realizowane jest przez wielu nauczycieli przedmiotów ogólnokształcących⁸.

Powszechnie przyjmuje się, że celem umieszczenia technologii informacyjnej w programie kształcenia ogólnego powinno być:

- wykształcenie w każdym uczniu rozumienia podstaw technologii informacyjnej oraz umiejętności jej stosowania odpowiednio do możliwości i ograniczeń oraz spodziewanych korzyści;
- umożliwienie uczniom osiągnięcia odpowiedniego poziomu stosowania technologii informacyjnej jako pomocy w sytuacjach, gdy jest to odpowiednie (pożyteczne);
- stosowanie technologii informacyjnej w różnych obszarach programu kształcenia jako pomocy, środka lub narzędzia do poszerzenia i wzbogacenia nauczania i uczenia się⁹.

W tradycyjnym rozumieniu miejsce komputera w nauczaniu często było określane w żargonie informatycznym jako wielokrotność litery t (w języku angielskim: tutor, tool, tutee, toy). W zależności od sytuacji i możliwości komputer (a w zasadzie program) spełniał rolę na-

⁸ A. McFarlane, Komputery w szkołach Zjednoczonego Królestwa, *Komputer w Edukacji* 1/1995.

⁹ M. Sysło, *Komputer w szkole, Koncepcja i praktyka*, XII Konferencja „Informatyka w szkole”, Lublin 1996.

uczyciela (korepetytora), narzędzia, stwarzał możliwość sterowania nim bądź był po prostu zabawką. Komputer w dobie rozwoju mediów stanowi jego najważniejszy komponent, choć nie sposób przewidzieć, jaka będzie jego rola za lat kilkanaście.

Dla oświaty najważniejsze jest to, że burzliwy rozwój komputerów i techniki z nimi związanej powoduje, iż szkoła nie jest już jedynym podstawowym miejscem edukacji. Teoretycznie można założyć kształcenie z pominięciem szkoły. Praktycznie jednak pedagodzy zwracają uwagę, że szkoła nie jest już jedynym źródłem prawdy. Często dzieci i młodzież bardziej ufają informacji uzyskiwanej za pomocą komputera, telewizji, Internetu itp. Niesie to za sobą określone niebezpieczeństwa. Społeczeństwo z prawie nieograniczonym dostępem do informacji stwarza poważne zagrożenia dla wychowania młodego pokolenia.

Interesujące jest określenie etapów rozwoju informatyki w nauczaniu. Można wyróżnić trzy etapy:

1. Wprowadzenie urządzeń komputerowych do szkół jako nowych pomocy edukacyjnych. Komputer jest postrzegany jako dodatek do edukacji.
2. Zastosowanie komputerów w całym procesie nauczania. Zapewnienie każdemu dziecku i nauczycielowi dostępu do komputera.
3. Dokonanie zmian programu, metod i systemu nauczania, związanych z wprowadzeniem informatyki.

Wielka Brytania, kraj, który najwcześniej zainwestował w informatykę w szkole, jest na etapie 2, prowadząc badania i eksperymenty charakterystycz-

ne dla etapu 3. W Polsce takie przyporządkowanie jest bardzo trudne z uwagi na brak badań skuteczności nauczania w tym zakresie¹⁰. Badania wrywkowe przeprowadzone na temat wyników nauczania i wiedzy informatycznej wśród uczniów szkół średnich województwa radomskiego muszą zastanawiać. Wiedza ta jest na bardzo niskim poziomie¹¹. Tym niemniej należy prowadzić eksperymenty i prace studialne z zakresu 1 i 3. Jest to problematyka zainteresowań autora opracowania realizowana między innymi poprzez cykl prac magisterskich poświęconych tym zagadnieniom.

Perspektywy rozwoju

Określenie tendencji rozwojowych w dziedzinie, gdzie prognoza na kilka najbliższych lat jest bardzo trudna do postawienia, może przypominać przysłowiowe wróżenie z fusów. Nawet największe autorytety z dziedziny informatyki, jak np. Bill Gates, twórca i szef Microsoftu, nie bardzo wiedzą, co będzie za kilka lat. Gates powiedział, że za kilka-kilka lat powstanie urządzenie łączące w sobie funkcje komputera, telewizora, telefonu, faksu itp., realizujące funkcje tych wszystkich urządzeń jednocześnie a dodatkowo inne funkcje, których nawet nie jesteśmy w stanie określić.

Ogromne zainteresowanie Internetem, prawie nieograniczony dostęp do

¹⁰ G. Kiedrowicz, Computer as an Aid in Learning at High Schools, Open Classroom II Conference, Papers and Presentations, School Education in the Information Society, 17-19 September 1997, Kastaniotis Editions 1997.

¹¹ G. Kiedrowicz, Analiza wyników nauczania informatyki w wybranych szkołach średnich, XII Konferencja „Informatyka w szkole”, Lublin 1996.

sieci budzi jednak pewne wątpliwości. Na wspomnianej już tarnowskiej konferencji, tuż po hurraoptymistycznej opinii nt. możliwości wychowawczych tej sieci, uczestnicy mogli zobaczyć niecenzuralne napisy, które pojawiły się na monitorach podczas sieciowej dyskusji młodzieży. Sieć rozprawdza też obrazy, animacje i filmy, jednoznacznie określane jako pornograficzne. Nie jest argumentem, że nie tak łatwo je odszukać. Młodzież w tego typu poszukiwaniach jest nadzwyczaj skuteczna.

Są też skutki pozytywne. Dzięki Internetowi zacierają się ogromne odległości komunikacyjne. Zamiast oczekiwać około miesiąca na list ze Stanów Zjednoczonych można go otrzymać w ciągu kilku sekund. Przebywając z dala od swojego kraju ojczystego można na bieżąco śledzić, co się w nim dzieje, studiując prasę i programy telewizyjne, nadawane on-line. Informacje, o których teraz piszę, to nie wiedza literaturowa, lecz osobiste impresje związane z rocznym pobytem syna w szkole amerykańskiej.

Kilka lat temu, kiedy to po okresie impasu w wykorzystywaniu komputerów w nauczaniu, pojawiła się nowa technologia – multimedia, wydawało się, że będzie to nowy impuls w kierunku właściwego wykorzystania komputera w nauczaniu. Oprócz programów stricte edukacyjnych dużym zainteresowaniem cieszyły się wszelkiego rodzaju słowniki i encyklopedie multimedialne. O tego typu programach i ich możliwościach edukacyjnych była mowa m.in. na konferencji „Multimedia i nauczanie na odległość”, która odbyła się w Toruniu w 1995 r. Prezentowałem na niej m.in. możliwości multimedialnej encyklopedii

Gloriera¹². Od kilku lat na rynku mamy do dyspozycji multimedialny komputerowy słownik języka polskiego PWN i encyklopedię multimedialną PWN. Okazuje się, że można połączyć dwie najnowsze techniki (multimedia i Internet). W 1996 roku ukazała się nowa wersja encyklopedii Gloriera (poprzednia była z 1992 roku i obejmowała wydarzenia do 1990 r). Nie wszystkie hasła zmieściły się na CD-ROMie i część z nich umieszczono w Internecie. Podczas przeglądania jakiegoś hasła, gdy natrafimy w prawym dolnym rogu na napis on-line, możemy połączyć się z Internetem i z tego źródła wyciągnąć odpowiednią informację¹³. Wraz z rozwojem technik medialnych istnieje szansa na uatrakcyjnienie pracy nauczyciela. Pracownia szkolna wyposażona w komputer (komputery) z dostępem do Internetu, sprzężony z projektorem, dzięki któremu obraz z komputera widoczny jest na ekranie, a jakość jego dorównuje obrazowi filmowemu, to wizja przyszłości. Obecnie wydaje się, że mało realna, z uwagi na wysokie koszty. Ale w dziedzinie informatyki to, co dzisiaj wydaje się niemożliwe, w dość krótkim czasie staje się realne. Jeszcze kilkanaście lat temu komputer szkolny kojarzony był ze Spectrum, Atari czy Amstradem, a prosty IBM nie był powszechnie dostępny. Programy multimedialne i dostęp do Internetu w jednakowym stopniu i czasie budzą zainteresowanie profesjonalnych firm

¹² G. Kiedrowicz, Ocena multimedialnego pakietu Voyager w aspekcie edukacyjnym, Konferencja „Multimedia i nauczanie na odległość”, Toruń 1995.

¹³ P. Perka, The 1996 Grolier Multimedia Encyclopedia, Bajtek 9-10'96.

i środowiska oświatowego. W ten sposób młodzież niejako zmusza kadre nauczycielską do nadążania za postępem. I to jest najważniejszy znak ekspansji informatyki w środowisku szkolnym.

Zbigniew Osiński
Instytut Historii
UMCS w Lublinie

Doskonalenie nauczycieli w warunkach reformy oświatowej

Celem niniejszego artykułu jest zaprezentowanie pomysłu na metodyczną stronę szkoleń doskonalących dla nauczycieli. Jest on rezultatem doświadczeń w prowadzeniu takich szkoleń oraz przemyśleń dotyczących nowych wymagań jakie nakłada reforma szkolna na nauczycieli.

Istota reformy oświatowej

Obecna reforma oświaty nie polega wyłącznie na zmianach organizacyjnych i programowych. Jej istotą jest, przede wszystkim, zmiana sposobu traktowania wiedzy i jej roli w wykształceniu ucznia. Następuje odejście od encyklopedyzmu na rzecz użyteczności. Wiedza ma być użyteczna dla ucznia – służyć jego przygotowaniu do życia. Dlatego w zreformowanej szkole konieczne jest traktowanie wiadomości przedmiotowych w sposób integralny, prowadzący do lepszego

rozumienia świata, ludzi i siebie. Uczeń powinien otrzymać spójny obraz rzeczywistości przyrodniczej i społecznej, a nie przegląd stanu wiedzy. Poznawanie wiedzy powinno umożliwić mu opanowanie zbioru umiejętności, przydatnych w życiu codziennym i dalszym kształceniu. Jednocześnie powinno mu pomóc w nabyciu postaw i przekonań koniecznych do życia zgodnego z normami etycznymi i prawnymi. W związku z tym istnieje potrzeba tworzenia w świadomości uczniów zintegrowanego systemu wiedzy, umiejętności i postaw. Lekcja powinna umożliwić dochodzenie do rozumienia, a nie tylko do pamięciowego opanowania przekazywanych treści oraz rozwijać zdolności dostrzegania różnego rodzaju związku zależności (przyczynowo-skutkowych, funkcjonalnych, czasowych i przestrzennych itp.). Musi opierać się na aktywnych działaniach ucznia, gdyż tylko wtedy nabędzie on potrzebne umiejętności. Ponadto powinna być okazją do przemyśleń i wniosków o charakterze wychowawczym.

Wymaga to od nauczycieli podejmowania działań, do których nie są w pełni przygotowani, które nie były „chlebem powszednim” dotychczasowego modelu szkoły¹⁴. Powinni odejść od przekazywania wiedzy ściśle pogrupowanej w odrębne dyscypliny akademickie. Muszą zrezygnować z szablonowego i stereotypowego pisania rozkładów materiału, planów pracy wychowawcy itp. na rzecz realistycznego i sprawnego zaplanowania pracy dydak-

¹⁴ H. Cudak, Nowe zadania nauczycieli w pracy edukacyjnej szkoły. W: Alternatywne modele kształcenia nauczycieli. Red. M. Ochmański. Lublin 1995.

tyczno-wychowawczej, a zwłaszcza lekcji prowadzonych metodami aktywizującymi. W trakcie lekcji powinni dążyć do wszechstronnego rozwoju ucznia jako nadrzędnego celu pracy edukacyjnej, czyli muszą przestawić się na harmonijną i łączną realizację zadań w zakresie nauczania, kształcenia umiejętności i wychowania. Należy zdecydowanie zmienić model typowej lekcji z dotychczasowego – preferującego nauczanie encyklopedyczne, na taki, w którym będzie miejsce nie tylko na wiadomości, ale przede wszystkim na kształtowanie umiejętności, przekonań i postaw.

Szkoła powinna zapewnić uczniom możliwość kształcenia umiejętności szukania, selekcjonowania i wykorzystywania wiedzy, aby w ten sposób lepiej przygotować się do życia i pracy w warunkach współczesnego świata. Ważne jest także, aby nabyli oni umiejętność skutecznego porozumiewania się w różnych sytuacjach, rozwijania sprawności umysłowych, podejmowania indywidualnych i grupowych decyzji oraz planowania, organizowania i oceniania własnej nauki i pracy. Konieczne jest, aby nabyli świadomość życiowej użyteczności konkretnej wiedzy i umiejętności oraz poszczególnych przedmiotów szkolnych, jak i całej edukacji. Powinni także kształtować w sobie postawę dialogu, umiejętność słuchania innych i rozumienia ich poglądów; przygotowywać się do rozpoznawania wartości moralnych, dokonywania wyborów i hierarchizacji wartości oraz nauczyć się stawiać sobie wielkie cele życiowe i dążyć do ich osiągnięcia. Nie jest to możliwe na lekcji, w trakcie której uczniowie w prosty spo-

sób odtwarzają wiedzę przekazaną przez nauczyciela lub wyczytaną z podręcznika. W nowoczesnej lekcji powinny dominować elementy rozwiązywania problemów w sposób twórczy.

Nowoczesne – aktywizujące metody pracy nauczycieli, które pozwolą sprawnie realizować cele i zadania szkoły opisywane są przez dydaktyków od kilkunastu lat¹⁵. Jednakże z trudem znajdują one dostęp do praktyki szkolnej. W związku z tym konieczne jest takie przeszkolenie nauczycieli, które pozwoli im opracować i wdrożyć nowoczesny i realistyczny program nauczania swojego przedmiotu, obiektywny system oceniania oraz efektywny program pracy wychowawczej. Pozwoli także opanować aktywizujące metody nauczania, łączące w sobie pracę dydaktyczną z wychowawczą. Postulat konieczności doksztalcania nauczycieli pojawia się coraz częściej jako wniosek z badań nad stanem polskiej kadry pedagogicznej¹⁶.

Przygotowanie szkolenia

Najbardziej efektywną formą doskonalenia zawodowego nauczycieli są kursy zorganizowane przez wyższe uczelnie

¹⁵ Np. Sztuka nauczania. Czynności nauczyciela. Red. K. Kruszewski. Warszawa 1995; R.I. Arends, Uczymy się nauczać. Warszawa 1994; B. Niemierko, Między oceną szkolną a dydaktyką. Warszawa 1991; W. Okoń, Nauczanie problemowe we współczesnej szkole. Warszawa 1987; W. Zaczyński, Uczenie się przez przeżywanie. Rzecz o teorii wielostronnego kształcenia. Warszawa 1990; J. Pólturzycki, Dydaktyka dla nauczycieli. Toruń 1997.

¹⁶ H. Cudak, Próba oceny kondycji zawodowej współczesnych nauczycieli. W: Kształcenie nauczycieli w kontekście integracji europejskiej. Red. M. Ochmański. Lublin 1997.

oraz specjalistyczne instytucje, zajmujące się szkoleniem nauczycieli. Mogą to być studia podyplomowe lub 2–3-semestralne kursy kwalifikacyjne, obejmujące wszystkie zagadnienia, które konieczne są do sprawnego wykonywania zawodu nauczyciela w zreformowanej szkole. Inną formą doksztalcania mogą być kursy obejmujące jedno zagadnienie i trwające kilkadziesiąt godzin. Zdecydowanie nieefektywną formą szkoleń są natomiast kilkugodzinne posiedzenia szkoleniowe rad pedagogicznych lub krótkie zebrania nauczycieli danego przedmiotu nauczania pod kierunkiem doradcy metodycznego. Problematyka wynikająca z reformy oświatowej jest zbyt skomplikowana, by można było ją przybliżyć w tak krótkim czasie. Ponadto nowoczesne szkolenie nie może ograniczyć się do teoretycznego wykładu. Jego podstawową częścią muszą być zajęcia warsztatowe, w trakcie których nauczyciele będą doskonalili lub zdobywali umiejętności praktyczne.

W ramach niniejszego artykułu opisana będzie metoda prowadzenia kilkudziiesięciogodzinnych kursów monotematycznych. Mogą one mieć formę stacjonarnego, 5–6-dniowego zjazdu lub mogą składać się z 3–4 zjazdów sobotnio-niedzielnych. Przygotowania należy rozpocząć od szczegółowego opisanie nauczyciela, który trafi na szkolenie oraz oczekiwanego modelu absolwenta. Różnicę między kandydatem a absolwentem rozpisuje się na najdrobniejsze elementy. Każdy z tych elementów staje się celem operacyjnym do osiągnięcia w trakcie szkolenia. Następnie należy przeanalizować, jakimi środkami dydaktycznymi dysponujemy. Metody szkolenia należy

uzależnić od postawionych celów, posiadanych środków dydaktycznych oraz preferencji uczestników. Pamiętać przy tym należy, że wykład nie może dominować. Prowadzi do bierności grupy, a przez to nie jest metodą efektywną. W nowoczesnych szkoleniach zdecydowanie przeważają metody aktywizujące – problemowa i gry dydaktyczne. Zajęcia o charakterze warsztatowym, w trakcie których uczestnicy mają możliwość aktywnego zdobywania wiedzy i jej stosowania do rozwiązywania praktycznych problemów, przynoszą najlepsze rezultaty. Jeżeli już musimy sięgnąć po wykład, to musi on być ilustrowany elementami graficznymi, rzutowanymi z folii lub komputera na duży ekran. Dzięki temu zwiększy się poziom percepcji u uczestników. Przygotowania kończą się opracowaniem dokładnego programu szkolenia, wydrukowaniem folii lub opracowaniem prezentacji w komputerze oraz przygotowaniem materiałów szkoleniowych dla uczestników. Te ostatnie powinny zawierać kompendium wiedzy teoretycznej, którą należy opanować w trakcie zajęć.

Bez względu na tematykę i sposób zorganizowania szkolenia powinno ono zawierać pewne stałe elementy. Pierwszą godzinę należy poświęcić dokładnemu omówieniu spraw organizacyjnych. Każdy uczestnik kursu musi dokładnie orientować się w jego tematyce, z podziałem na poszczególne dni. Powinien wiedzieć, gdzie i w jakich godzinach będą odbywały się zajęcia, kiedy będą przerwy, jak może rozwiązać problem wyżywienia i noclegu oraz co zapewniają mu organizatorzy i czego od niego wy-

magają. Wymienione problemy nie tylko należy omówić, ale konkretne informacje powinny w formie pisemnej trafić do każdego uczestnika. Zapobiega to nieporozumieniom, bałaganowi i tym podobnym zjawiskom, które psują atmosferę i utrudniają efektywną pracę. Podkreślić należy, że organizator szkolenia musi przestrzegać przyjętych ustaleń. Od prowadzących zajęcia należy wymagać nie tylko fachowości i kultury, lecz także punktualności.

Gry interakcyjne

To, w jaki sposób prowadzący rozpocznie szkolenie, ma poważny wpływ na cały efekt edukacyjny. Pierwsze minuty determinują nastawienie uczestników do kursu i do prowadzącego. Tworzą atmosferę w grupie, pobudzają do pracy lub zniechęcają. Dlatego też wstępem do każdego szkolenia powinna być integracja uczestników między sobą oraz z prowadzącym. Można to osiągnąć szeregiem gier interakcyjnych (zwanymi *ice-breakers* czyli łamaczami lodów), które powinny być przeprowadzone pierwszego dnia. Kilka gier, które zajmą 2–3 godziny pozwoli rozluźnić atmosferę, poznać się nawzajem, zaufać sobie, nabrać pozytywnego stosunku do szkolenia, pozostałych uczestników i prowadzącego oraz zapomnieć o problemach pozostawionych w domu i pracy. Skutkuje to sprawniejszą pracą, która odbywa się w miłej atmosferze i pozwala osiągnąć maksymalnie dobre rezultaty. Uzyskanie pozytywnego nastawienia uczestników kursu jest niezwykle ważne dla prowadzącego, ponieważ stanowi podstawowy czynnik (oprócz motywacji o charakterze zawodowym) umożliwiający oddziały-

wanie, którego rezultatem będzie wzrost poziomu wiedzy i umiejętności. Ważna jest kolejność gier. Rozpocząć należy od takich, które umożliwiają poznanie się. Następne powinny pozwalać na budowanie wzajemnego zaufania i stwarzać luźną atmosferę. Jeżeli uczestnicy mają zapewniony nocleg, wtedy prowadzący powinien zorganizować wieczorek zapoznawczy, który wzmocni efekty uzyskane dzięki grom interakcyjnym.

Początek kursu nie jest jedynym momentem, w którym zalecane jest stosowanie gier interakcyjnych. Należy je wykorzystywać również w trakcie kursu. Rozpoczęcie zajęć każdego dnia rano oraz po przerwie obiadowej jest trudnym okresem dla prowadzącego. Uczestnicy są wtedy nie rozbudzeni intelektualnie. W celu pobudzenia intelektu można stosować krótkie gry, które aktywizują procesy myślowe i przygotowują do pracy. Podobne gry można wykorzystywać w trakcie zajęć, kiedy zauważa się zmęczenie lub znudzenie uczestników. Takie działania mają także dodatkowy walor – pogłębiają integrację. Istnieje wiele gier spełniających zadania integracyjne i aktywizujące¹⁷. W niniejszym artykule opiszę tylko te, które sprawdziłem w praktyce i co do których jestem przekonany, że dają pozytywne rezultaty.

Gry należy dobierać w zależności od celu, który prowadzący chce osiągnąć, składu grupy, a zwłaszcza wieku uczestników i proporcji między płciami, ich oczekiwań, nastroju w danym dniu, stopnia wcześniejszych znajomości między członkami grupy oraz ilości czasu, który

¹⁷ Klaus W. Vopel. Zabawy interakcyjne. Część 1 – 6. Kielce 1999.

może być przeznaczony na ten cel. Pierwsze gry muszą być w miarę spokojne i nie wymagające bliskości fizycznej lub intymnych zwierzeń. Im bardziej uczestnicy się zintegrują i im lepsza jest atmosfera w grupie, tym dziwniejsze i intymniejsze (fizycznie i psychicznie) gry można zaproponować. Ważne jest, żeby prowadzący sam dobrze się czuł w sytuacjach, które aranżuje. Na wstępie konieczne jest dokładne wyjaśnienie zasad gry i jej celu. Uczestnicy nie mogą mieć wątpliwości co do intencji prowadzącego, nie mogą nabierać podejrzeń, że są manipulowani w niejasnym dla nich celu. Jeżeli w grupie ujawnią się osoby niechętne udziałowi w grze, należy próbować je przekonać. Nie można zmuszać opornych. W ostateczności niech przyjmą rolę obserwatora. Gra nie może naruszać poczucia bezpieczeństwa, jej przebieg musi być sympatyczny. Ewentualne opory będą mniejsze, jeżeli przebieg gry będzie miał dodatkowo widoczne walory edukacyjne – rozwijanie kreatywności, zdolności komunikacyjnych czy też umiejętności współpracy w grupie. Optymalnie – jeżeli będzie związany z tematyką szkolenia. Kolejnym problemem, przed jakim może stanąć prowadzący gry interaktywne, jest konieczność dzielenia uczestników na grupy lub dobierania w pary. Wskazane jest w takiej sytuacji stosowanie minizabaw, które pozwolą dokonać podziałów bez konfliktowania grupy i bez wywołania u kogokolwiek poczucia pokrzywdzenia. Można dobierać osoby o takim samym znaku zodiaku, urodzone w tym samym miesiącu, mające ten sam rozmiar butów, ten sam kolor oczu lub włosów itp. Pa-

miętać należy o ciągłej zmianie składu poszczególnych grup. Sprzyja to pogłębieniu integracji między uczestnikami szkolenia.

Przebieg gry będzie niepełny, jeżeli nie zostanie zakończony dyskusją. Gdy chcemy, żeby uczestnicy skorzystali z przebiegu gry, musimy zmobilizować ich do rozmowy o zachowaniach jej uczestników. W tym celu dobrze jest postawić pytania otwarte i niewartościujące typu: jak się czuleś? o czym myślałeś? co zauważyłeś? co Ci nie odpowiadało i dlaczego? Wnioski z gry nie mogą wyjść od prowadzącego, ponieważ ograniczy to kreatywność grupy.

W celu przełamania pierwszy lodów i wzajemnego poznania się dobrze stosować następujące gry:

1. Powtarzanie imion – wszyscy siedzą w kółku, jedna osoba mówi swoje imię a siedząca obok powtarza imię tej osoby i dodaje swoje. Następna powtarza pierwsze dwa imiona i dodaje swoje i tak do końca. Grę kończy osoba, która ją rozpoczęła, powtarzając wszystkie imiona.
2. Rzucanie piłki – wszyscy stoją w kółku, jedna osoba mówi swoje imię i rzuca piłkę do wybranej przez siebie osoby, mówiąc dlaczego wybrała tą właśnie osobę. Osoba, która złapała piłkę mówi swoje imię i odrzuca ją kolejnej osobie, wyjaśniając motyw swojego wyboru. Gra kończy się wtedy, gdy wszyscy byli w posiadaniu piłki.
3. Wspólne cechy – podział na 4–5-osobowe grupy. Każda z nich ma za zadanie przygotować swoją dowcipną charakterystykę, opierającą się na ce-

chach wspólnych wszystkich uczestników grupy.

4. Pierwsze 30 minut – dobranie uczestników w pary. Przeprowadzenie wzajemnego miniwywiadu o zdarzeniach i odczuciach z pierwszych 30 minut dzisiejszego dnia. Następnie wszyscy przedstawiają całej grupie efekty przeprowadzonego przez siebie wywiadu.
5. Kto wywiera na mnie wrażenie? – uczestnicy milcząco spacerują po sali i przyglądają się pozostałym, starają się uświadomić sobie, czy jest wśród nich ktoś, na kogo reagują szczególnie intensywnie i dlaczego tak się dzieje. Po 10 minutach dzielenie się swoimi wrażeniami.
6. Wywiad z samym sobą – dobranie uczestników w pary. Przeprowadzanie wzajemnego miniwywiadu, z tym, że osoba udzielająca wywiadu wcześniej przygotowuje pytania (5–10), na jakie chce odpowiedzieć. Pytający może nieznacznie rozszerzyć lub uszczegółowić pytanie. Jednakże nie może zmienić jego sensu. Na zakończenie każdy, na podstawie uzyskanych odpowiedzi, opracowuje charakterystykę swojego rozmówcy i przedstawia ją pozostałym.

Do pobudzenia umysłu rano, po obiedzie oraz w momentach widocznego znużenia grupy można zastosować następujące gry:

1. Interpretacja równania – podział na 2–3-osobowe zespoły, każdy z nich przygotowuje w ciągu 5 minut interpretację równania $2 + 2 = 4$ (jakie sytuacje można opisać za pomocą tego równania).

2. Liczenie liter – cała grupa ma za zadanie policzyć litery „z” w zdaniu (rzutowanym w ciągu 15 sekund na ekran): „Zdzisław Zdrzewiecki ze Złotej Podkowy zwałił jednym uderzeniem ręki zapróchniałe, zgniłe drzewo z gałęziami”. Prezentację tekstu powtarza się aż do podania prawidłowego wyniku.
3. SIX – prowadzący pisze na tablicy IX, grupa ma za zadanie przerobić to na 6 przy pomocy jednej linii, czas 1 min. (rozwiązanie SIX).
4. Zagadki – prowadzący podaje zakończenie pewnego zdarzenia, np. „Kobieta wpada do spożywczego i umiera”. Grupa ma za zadanie wymyślić, co było wcześniej. Mogą zadać prowadzącemu do 10 pytań o różne szczegóły związane z tym zdarzeniem, lecz nie o jego przebieg. Rozwiązanie: „Kobieta skakała na spadochronie, który nie otworzył się”.

Opisane gry mogą być modyfikowane na różne sposoby. Mogą także służyć jako wzór do opracowywania innych gier.

Prezentacja

W ramach każdego szkolenia uczestnicy powinni być zapoznani z określoną porcją wiedzy, którą następnie będą mogli wykorzystać w rozwiązywaniu praktycznych problemów w trakcie zajęć warsztatowych. Do przekazania wiedzy teoretycznej znacznie lepiej niż prosty wykład nadaje się prezentacja. Metoda ta jest w zasadzie specyficznym wykładem, w trakcie którego prowadzący posługuje się rzutnikiem i foliogramami lub komputerem z panelem rzutującym obraz na ekran oraz zapisanymi w pamięci kom-

putera slajdami. W ten sposób uzyskuje się lepszą percepcję przekazywanych treści. Dobra prezentacja musi być przygotowana zgodnie z pewnymi zasadami. Powinna być dokładnie zaplanowana zarówno, jeżeli chodzi o treści merytoryczne, układ poszczególnych zagadnień, podawane przykłady i anegdoty, jak i rozplanowanie czasowe. Służy temu opracowanie konspektu.

Z treściami przekazywanymi słownie muszą współgrać slajdy – drukowane na przezroczystej folii lub zapisane w pamięci komputera. Umieszcza się na nich główne myśli naszej prezentacji, wypunktowane zasady, postanowienia, przyczyny, skutki itp. Ponadto, jeżeli posługujemy się danymi liczbowymi, dobrze jest prezentować je za pomocą kolorowych diagramów lub wykresów. Opracowując slajd należy pamiętać, że litery powinny być pisane z użyciem pogrubionej czcionki o wielkości minimum 24 punkty. Na jednym slajdzie umieszczamy najwyżej 9 wierszy po 6 słów, inaczej będzie on trudny do odczytania z odległości kilku metrów. Stosowanie kilku kolorów zwiększa atrakcyjność przekazu. Jednakże nie wszystkie zestawienia kolorów nadają się do tego celu. Większość ludzi słabiej dostrzega następujące kombinacje kolorów: czerwony z zielonym, brązowy z zielonym, niebieski z czarnym oraz niebieski z fioletowym. Z kolei nadmiar czerwonego wywołuje negatywne wrażenia. Kolor zielony uspokaja prezentację, a żółte litery na ciemnoniebieskim tle wywołują uczucie ciepła i zadowolenia. W trakcie prezentacji staramy się pokazywać tylko ten fragment slajdu, który ściśle związa-

ny jest z wypowiedzianymi słowami. Reszta powinna być zasłonięta. Dzięki temu słuchacze skupiają się dokładnie na tym, co mówi prowadzący. Nie można przesadzać z ilością slajdów. Duża ich liczba spowalnia tempo prezentacji.

Profesjonalny szkoleniowiec pamięta o komunikacji nie tylko słownej, lecz także niewerbalnej. Mową ciała można pokazać, że jesteśmy szczerzy, wierzymy w to, co mówimy i interesujemy się swoimi odbiorcami. Dodatkowo można podkreślać i uwypuklać przekazywane treści. W związku z tym należy przyjmować otwartą postawę ciała. Nie zasłaniamy ust rękami, nie krzyżujemy ich na piersi, nie wkładamy do kieszeni ani nie chowamy z tyłu. Raczej swobodnie nimi gestykulujemy, bez nadmiernej ekspresji. Ruchy powinny być naturalne i niegwaltowne. Dłonie muszą być otwarte i wewnętrzną częścią skierowane do odbiorcy. Szkolenie należy prowadzić w postawie stojącej, przechadzając się powoli. Wzrok kierujemy na słuchaczy – w małej grupie na każdego po kilka chwil. Jeżeli grupa jest kilkudziesięcioosobowa, to wtedy wzrok kierujemy na jej środek. Mimika twarzy powinna przekazywać nasze emocjonalne zaangażowanie w omawiany temat. Jednakże nie może być przesadnie teatralna. Staramy się często i długo uśmiechać. Będziemy wtedy odbierani jako sympatyczni. Ponadto, konieczne jest panowanie nad różnymi tikami. Uczestnicy oczekują, że prowadzący będzie miał swój styl i osobowość.

Prezentacja wymaga dobrej dykcji i donośnego głosu. Należy mówić głośno, wyraźnie i dynamicznie. Unikamy mo-

notonnego i powolnego tempa. Musi być ono zróżnicowane, inaczej uspiemy słuchaczy. Koniecznie należy wyeliminować różne naleciałości językowe i pouczający styl mówienia. Na poziom percepcji niekorzystnie wpływają długie, wielokrotnie złożone zdania, liczne wtrącenia, naukowa terminologia i zapożyczenia z innych języków. Struktura wypowiedzi jest także ważna. Rozpocząć należy od inspirującego przykładu lub anegdoty, a potem przedstawić plan prezentacji. Następnie przedstawiamy część zasadniczą, podzieloną na wyraźne i logiczne moduły oraz podsumowanie. Na zakończenie należy zmotywować uczestników szkolenia do zastosowania poznanej wiedzy do określonego działania. W trakcie prezentacji konieczne jest stosowanie zabiegów podtrzymujących uwagę. Jeżeli prowadzący powie „teraz powiem coś ważnego”, to niewątpliwie wzrośnie percepcja uczestników. Jednakże nie należy robić tego zbyt często. Innym sposobem na wzmożenie uwagi jest zadawanie pytań odnoszących się do własnych doświadczeń i wiedzy słuchaczy oraz opowiadanie anegdot lub zdażeń z życia prowadzącego.

Zajęcia warsztatowe

W trakcie szkolenia powinny dominować różnorodne zajęcia o charakterze warsztatowym. Dzięki temu uczestnicy będą mieli możliwość praktycznego stosowania poznanej wiedzy. Ponadto nabędą konkretnych umiejętności, potrzebnych w pracy zawodowej. Sprawdzoną metodą prowadzenia zajęć warsztatowych są gry dydaktyczne. Mają one swoją dramaturgię, która silnie oddzia-

luje na uczestników. Kształtują wiele umiejętności poznawczych i społecznych, takich jak: rozwiązywanie problemów, strukturyzacja napływających wiadomości, prowadzenie dyskusji i negocjacji, ćwiczą samodzielne myślenie. Wiadomości łatwo zapadają w pamięć, są trwale i w przyszłości łatwo dadzą się wykorzystać. Wzbudzana jest silna motywacja. Istnieje kilka podstawowych gier dydaktycznych.

Burza mózgów – stosowana jest do zbierania hipotez lub sposobów rozwiązania problemu, pozwala odblokować myślenie uczestników i usunąć ich obawy wynikające z niepewności co do poziomu swojej wiedzy oraz strachu przed negatywnym osądem kolegów. Pobudza wyobraźnię, daje nowe inspiracje intelektualne, rozbudza twórcze podejście do znanych spraw, a także odrywa od stereotypowych sposobów myślenia i działania. Prowadzona jest według następującego schematu:

- a) we wstępnej fazie zajęć prowadzący organizuje sytuację problemową, której propozycje rozwiązania mają zgłaszać uczestnicy, problem musi być sformułowany w sposób jasny i wyraźny przez znawcę tematu,
- b) głosu udziela prowadzący,
- c) jedna wypowiedź to jeden pomysł,
- d) każdy uczestnik może zgłosić wiele pomysłów,
- e) wypowiedzi nie mogą być przez nikogo oceniane ani komentowane,
- f) pomysły mogą być rozwijane i zmieniane, mogą być podstawą do kolejnego pomysłu,
- g) sekretarz notuje wszystkie pomysły,
- h) pomysły zgłasza się do chwili ich wyczerpania,

- i) prowadzący pilnuje swobody zgłaszania pomysłów i stymuluje aktywność uczestników,
- j) pomysły należy logicznie pogrupować i przeprowadzić ich weryfikację poprzez zdobycie nowej wiedzy za pomocą środków dydaktycznych wskazanych przez prowadzącego lub poprzez próbę ich praktycznego zastosowania w warunkach symulowanych. Na tym etapie nie wolno przypominać autorstwa pomysłów ani tych trafnych, ani tych głupich.

Symulacja – polega na wcielaniu się uczestników w wyznaczone role (np. dyrektora szkoły) oraz postępowaniu według reguł rządzących działaniem odgrywanej postaci w rzeczywistych warunkach. Postępowanie uczestnika gry musi być w zgodzie z rzetelną wiedzą o symulowanej rzeczywistości. W trakcie symulacji rozwiązuje on problemy, na jakie natrafia w swojej działalności odgrywana przez niego postać. Konieczne jest przy tym sięganie po środki dydaktyczne celem zdobycia brakującej wiedzy. Można robić kilkakrotne symulacje działań danej postaci w danej sytuacji, lecz z zastosowaniem różnych kryteriów podejmowania decyzji. Wnioski należy koniecznie omówić.

Metoda sytuacyjna (studium przypadków) – polega na bardzo dokładnym rozpatrzeniu jakiegoś przypadku, typowego dla danej grupy zawodowej. Rozwiązanie problemów zawartych w wybranej sytuacji służy kształtowaniu lub doskonaleniu umiejętności przydatnych tej grupie w codziennej pracy. Studium przypadków prowadzone jest według następującego schematu:

- a) podział uczestników na grupy,
- b) prowadzący przedstawia sytuację wymagającą podjęcia decyzji i doprowadza do zaproponowania przez uczestników różnych projektów decyzji,
- c) każda grupa opracowuje jeden z projektów decyzji, ustala, jakiej wiedzy brakuje jej uczestnikom w danej sprawie,
- d) uczestnicy zdobywają nową wiedzę za pomocą środków dydaktycznych wskazanych przez prowadzącego i próbują przewidzieć konsekwencje każdej z zaproponowanych decyzji,
- e) prowadzący omawia przebieg gry i eksponuje nowo poznane wiadomości.

Mapa umysłu – technika opracowana przez Tony Buzana¹⁸. Opiera się na założeniu, że sposób myślenia człowieka nie jest linearny i uporządkowany jak pismo. Wręcz przeciwnie, myślimy skojarzeniami, obrazami, wrywkowo. Technika mapy umysłu pozwala dostosować przelewanie rezultatów pracy mózgu na papier do sposobu pracy tego mózgu. Dzięki temu może on pracować w sposób jak najmniej ograniczony.

Podstawowe cechy tej techniki:

- temat zasadniczy wyobrażony jest jako symbol centralny,
- główne zagadnienia tematu wychodzą od zagadnienia centralnego w postaci odgałęzień,
- zagadnienia mniej ważne pojawiają się jako odgałęzienia drugiego i następnych stopni,
- każde z zagadnień może być przedstawione słownie lub za pomocą gra-

¹⁸ T. Buzan, *Mapy Twoich myśli*. Łódź 1999.

ficznego symbolu, stosuje się różne kolory i podkreślenia,

- rozbudowanie systemu odgałęzień jest nieograniczone,
- po zakończeniu pracy wybieramy te elementy, które najbardziej przydatne będą do omówienia danego tematu.

Technika mapy umysłu może być stosowana do zespołowego rozwiązywania problemów, do systematyzowania wiedzy, uszczegóławiania problemu oraz do planowania zadań i podziału pracy. Rozpoczyna się postawieniem zadania do wykonania i podziałem na grupy, a kończy zaprezentowaniem i omówieniem rozwiązania przez poszczególne grupy.

Inne punkty widzenia – technika myślenia równoległego, poszerzania percepcji, jedna z wielu niestandardowych technik opracowanych przez Edwarda De Bono¹⁹. Są one bardzo przydatne do rozwijania kreatywności u uczestników szkoleń oraz do odciągania ich od stereotypowego i schematycznego rozwiązywania problemów. Jest to badanie interesów innych ludzi i wartości, które są dla nich istotne. Technika przydatna przy rozstrzyganiu sporów i planowaniu oddziaływań na innych ludzi. Sporządza się charakterystykę osób, które odczuwają skutki naszych działań. Następnie należy wczuć się w ich poglądy i sposób myślenia. Jak postrzegają dany problem? W jaki sposób odczuwają konsekwencje danego działania? Czy ci, których ono dotyczy, zdają sobie sprawę z tych konsekwencji? Czy inni mają taką samą wiedzę w danej sprawie jak my? Jak mogą zareagować z braku

wiedzy? Myśląc o skutkach naszych działań należy wyróżnić krótko- i długoterminowe. Rozważając, co inni mogą myśleć o danej sprawie, skupiamy się na tym, co naprawdę myślą w danej sytuacji, a nie co powinni według nas myśleć. W przypadku nauczycieli należy uświadomić im praktyczne znaczenie tej techniki przy planowaniu oddziaływań wychowawczych na uczniów.

Analiza SWOT – jest metodą kształtującą umiejętność podejmowania decyzji poprzez analizę i ocenę projektów tych decyzji. Dzięki niej nauczyciele mogą wszechstronnie rozważyć planowane wobec uczniów działania i ich skutki. Uczestnicy szkolenia dzieleni są na grupy, które otrzymują zadanie przeanalizowania przykładowych projektów działań o charakterze dydaktyczno-wychowawczym, typowych dla codziennej pracy w szkole. Określają mocne strony tych projektów i wynikające z tego szanse oraz ich słabe strony wraz z zagrożeniami, jakie niosą. Następnie każda grupa omawia rezultaty swojej pracy i przedstawia decyzję – przyjęcie projektu, wniesienie poprawek lub jego odrzucenie.

Metoda projektu – polega na realizacji przez grupy uczestników szerszych przedsięwzięć typu plany pracy wychowawczej, programy ścieżek międzyprzedmiotowych itp. Praca ta ma charakter długofalowy i odbywa się nie tylko w trakcie zajęć, ale także poza nimi. Prowadzący określa temat pracy i podaje pomocne źródła wiedzy. Uczestnicy szczegółowo analizują zadanie pod kątem jego celów i zawartości treściowej oraz wiedzy, jaką należy zgromadzić dla

¹⁹ E. De Bono, Naucz swoje dziecko myśleć. Warszawa 1998.

jego realizacji. Ustalają konkretne przedsięwzięcia do wykonania i dokonują ich przydziału poszczególnym członkom zespołu. Po zgromadzeniu koniecznej wiedzy i wykonaniu zadań cząstkowych przystępują do ich scalenia w jeden wspólny i całościowy projekt. Na zakończenie wszystkie grupy prezentują swoje projekty i dzielą się uwagami na temat problemów, jakie wystąpiły przy ich realizacji. Prowadzący musi dbać o zachowanie realiów szkolnych, tak by przygotowane projekty nadawały się do wdrożenia w szkołach.

Trudni uczestnicy

Nawet najlepiej przygotowane szkolenie nie przyniesie oczekiwanych rezultatów, jeżeli zostanie zdominowane przez tzw. „trudnych uczestników”. Każdy szkoleniowiec musi mieć świadomość, że trafienie na tego typu osobę, a nawet na grupę „trudnych uczestników” jest bardzo prawdopodobne. Dlatego też musi umieć ich rozpoznawać i radzić sobie z pewnymi zachowaniami. Cenne porady w tej sprawie opracował Klaus W. Vopel²⁰.

Istnieje kilka kategorii „trudnych uczestników”. Szczególnie często można natrafić na osoby, które uczestniczą w szkoleniu tylko biernie. Siedzą cicho i starają się pozostać niezauważone, z zajęć nic nie wynoszą. Niektórzy tacy są z natury, a inni przyjmują taką postawę, ponieważ do udziału w szkoleniu zostali w jakiś sposób zmuszeni. Receptą są ćwiczenia lub rozwiązywanie problemów w parach, a następnie wypowiedzanie się na ich temat przez wszystkich

uczestników. W ten sposób nawet osoba niechętna będzie musiała przejawiać aktywność.

Na przeciwnym biegunie znajdują się osoby, które na każdy temat mają coś do powiedzenia i nie dopuszczają innych do głosu. Są z natury gadułami lub chcą zabłysnąć. Takiej osobie należy przydzielić rolę pomocnika prowadzącego i zająć jego uwagę różnymi technicznymi i porządkowymi czynnościami. Można także wprowadzić zasadę wypowiedzania się wyłącznie przez osoby wskazane przez prowadzącego oraz rygorystyczny czasowy wypowiedzi, np. 1 minutę. Pewną odmianą osoby gadatliwej jest taka, która dużo mówi, lecz nie na temat. Po prostu przeszkadza swoimi rozmowami z innymi. Takiego uczestnika należy uspokoić przerwaniem własnej wypowiedzi. Grupa to zauważy i sama uciszy gadułę.

Prowadząc szkolenie dla osób, które znają poruszane problemy, można spotkać uczestnika, który będzie uważał się za lepszego fachowca od prowadzącego zajęcia. Często będzie miał zdanie przeciwne i na poparcie swoich poglądów przytoczy szereg argumentów. Z taką osobą nie można wdawać się w spory, ponieważ mogą one zdominować całe szkolenie. Ponadto ktoś taki nie uznaje argumentów drugiej strony. Wie swoje i już. W związku z tym najlepiej pozwolić samej grupie na rozprawienie się z takim uczestnikiem. Należy postawić pytanie: „Co sądzicie o takiej opinii (o takim twierdzeniu)?”. Można również zakończyć sprawę stwierdzeniem: „Rozumiem, że pozostaniesz przy swoim zdaniu, ale pozwolisz, że ja także pozostanę przy swoim i przejdę do kolejnej części szkolenia”.

²⁰ K.W. Vopel, *Poradnik dla prowadzących grupy*. Kielce 1999.

Na szkoleniach dla nauczycieli szczególnie często można spotkać osoby pesymistyczne i wątpliwe. Każdą propozycję odnoszącą się do unowocześnienia pracy nauczyciela i szkoły kwitują stwierdzeniem: „To się nie uda, bo szkoła jest zbyt biedna, bo uczniowie są leniwi, bo nauczyciele są źle opłacani, bo twórcy reformy nie znają się na oświacie, itp.”. Wynika to z faktu, że większość nauczycieli jest przeciwna zmianom, boi się utraty pracy oraz jest sfrustrowana słabymi zarobkami. Ponadto nie są pewni swoich kwalifikacji i boją się, że nie podążają nowym metodom pracy. Ich wypowiedzi w trakcie szkolenia są kłopotliwe, ponieważ zabijają kreatywność pozostałych uczestników. Nie można im tego powiedzieć wprost, bo się obrażą. Takiego uczestnika, który swoim pesymizmem i swoimi wątpliwościami neguje każdą propozycję zmian w rzeczywistości szkolnej, należy prosić o przedstawienie własnej koncepcji rozwiązania omawianego problemu. Następnie trzeba tak pokierować dyskusją, by sami uczestnicy doszli do wniosku, iż jest to koncepcja nieefektywna lub niedorzeczna. Wątpliwy pesymista nie zostanie może przekonany o konieczności wprowadzenia zmian do swojej pracy, ale przynajmniej przestanie przeszkadzać.

Innym sposobem okazywania niezadowolonia lub frustracji jest narzekanie na organizacyjną stronę szkolenia. Takiego uczestnika należy poprosić o przedstawienie propozycji rozwiązania danego problemu, a nawet o zajęcie się tą sprawą. Jednakże takie rozwiązanie może w pewien sposób dezorganizować zajęcia. Najlepszym sposobem jest odesłanie

do organizatora szkolenia. Niektórzy uczestnicy mogą być do tego stopnia sfrustrowani koniecznością udziału w szkoleniu, treściami, z jakimi się stykają lub po prostu swoją sytuacją rodzinną i zawodową, że posuną się do złośliwych ataków na prowadzącego. Będą zadawali pytania mające wytrącić go z równowagi. Będą próbowali wykazać jego nieudolność i niekompetencję. Podstawową strategią prowadzącego musi być wtedy unikanie potyczek słownych i panowanie nad nerwami. Można prosić grupę o komentowanie wypowiedzi złośliwego uczestnika. Można także nie zauważać tych wypowiedzi i poczekać, aż grupa sama przywoła taką osobę do porządku.

Zakłócenia powstające w grupie muszą być rozwiązywane, ponieważ uniemożliwiają osiągnięcie celów szkolenia. Prowadzący musi więc ciągle obserwować uczestników i na bieżąco reagować. Problemy, które nie zostaną rozwiązane, nie znikną. Nawarstwiają się i rozbijają całe szkolenie.

Zakończenie szkolenia

Szkolenie osiągnie zakładane cele wtedy, gdy uczestnicy po jego zakończeniu będą stosowali w praktyce to, czego nauczyli się. Prowadzący musi więc tak na nich oddziaływać, by uwierzyli, że potrafią stosować poznane metody w szkolnej codzienności. Dobrym sposobem na to jest powiązanie wydania świadectwa ukończenia kursu z wymogiem przedstawienia pracy typu program nauczania, plan wychowawczy, konspekty lekcji itp., wykonanej z zastosowaniem poznanej wiedzy lub zdobytych umiejęt-

ności. Dzięki temu uczestnik będzie zobowiązany do zastosowania, jeszcze w trakcie szkolenia, nowo poznanych metod do wykonania typowej szkolnej pracy. Ważne jest przy tym, by taka praca odnosiła się do realiów szkoły, w której dany nauczyciel pracuje. Szkolenie powinno zakończyć się omówieniem prac wykonanych przez uczestników oraz rozdaniem materiałów zawierających wiedzę, która powinna być wyniesiona z zajęć teoretycznych i warsztatowych.

Barbara Piątkowska

*Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa
w Wałbrzychu*

Nauczyciel w nowej, reformowanej rzeczywistości szkolnej

Szkoła jest miejscem, w którym uczeń (dziecko) jest nadal traktowany instrumentalnie, podlega bowiem prostym choć skutecznym mechanizmom manipulacji. Cele wychowania zmiernają do ideału, a często zapomina się o indywidualności podmiotu oddziaływań wychowawczych.

Reforma systemu edukacji, stwarzając nowe ramy prawne i organizacyjne, zmierza do zmiany obecnej formuły kształcenia (ta nie przystaje do wymagań stawianych szkole dzisiaj) i zastąpienia jej taką, która zapewni uczniowi rozwój wszystkich sfer jego osobowości. Zwraca

się szczególną uwagę na rolę wartości, celów wychowania, celów kształcenia i nowych, w związku z tym, zadań dla nauczycieli. Nowy ustrój szkolny obejmujący edukację od przedszkola do studiów doktoranckich, to etapy obejmujące klasy I–III – rezygnacja z podziału na tradycyjne lekcje i przedmioty; klasy IV–VI – kształcenie blokowe, interdyscyplinarne. Kończąc klasę szóstą uczniowie składać będą egzamin sprawdzający ich kompetencje; gimnazjum (etap trzeci) – kształcenie według dawnej formuły czyli z podziałem na przedmioty. W ramach tzw. „ścieżek międzyprzedmiotowych” (klasy starsze) będzie realizowana edukacja filozoficzna, ekologiczna, obrona cywilna. Etap ten będzie się kończył sprawdzianem preorientującym.

Jakie szkoły zawodowe? Jakie licea profilowane? – etap czwarty. Projekt reformy przewiduje likwidację techników i liceów zawodowych. Kończący gimnazjum będą mieli do wyboru:

- trzyletnie liceum profilowane, po ukończeniu którego można zdawać maturę i ubiegać się o przyjęcie na studia,
- dwuletnią szkołę zawodową, przygotowującą do egzaminu zawodowego (po ukończeniu można kontynuować naukę w dwuletnim liceum uzupełniającym, przygotowującym do matury albo do doksztalcania się w szkole policealnej).

Przewiduje się pięć liceów profilowanych, w tym cztery zawodowe (akademicki, techniczno-technologiczny, rolniczo-środowiskowy, społeczno-usługowy, kulturowo-artystyczny). Egzamin

maturalny na nowych zasadach i wstęp do uczelni wyższych bez egzaminu (sic!).

Można sobie zadać pytanie – jaki związek zachodzi między nowym kierunkiem w edukacji oświaty a postępującym dziś rozwojem nauk?

Rozwój nauk wymusza bowiem na nauczycielach interdyscyplinarne podejście do kształcenia na wszystkich szczeblach. Reforma to nowa jakość w nauczaniu i wychowaniu, jakość odpowiadająca zmieniającej się rzeczywistości. Edukacja dziś to „wychodzenie poza dostarczone informacje”, to rozwijanie myślenia, samodzielności i kompetencji uczniów, od których już wymaga się wiele (przykład – tegoroczne tematy prac maturalnych z języka polskiego), a szkoły jeszcze pracują według starych zasad. Poziom kształcenia nauczycieli wpływa nie tylko na ich profesjonalizm, ale i stabilność w życiu zawodowym.

Powyższe refleksje były przyczynkiem do poznania oczekiwań studentów studiujących zaocznie na różnych kierunkach pedagogicznych w wałbrzyskich uczelniach wyższych, by na ich podstawie określić treści, formy i metody kierowania procesem kształcenia.

Jest wiele dróg zdobywania kwalifikacji zawodowych przeznaczonych dla nauczycieli, w wielu publikacjach rozważa się dylematy występujące w edukacji w ogóle, jednakże rozmowy i wywiady z nimi, ujawniają często negatywne opinie dotyczące realizacji procesu dydaktycznego.

Celem niniejszego doniesienia jest analiza oczekiwań nauczycieli studiujących zaocznie w roku akademickim 1999/2000. Badaniami ankietowymi

objęto 325 studentów w wieku 20–35 lat, wśród których większość stanowiły kobiety (94%). Badana populacja stanowi część słuchaczy studiujących na wymienionych kierunkach.

Oczekiwania wobec wybranego kierunku kształcenia

Z analizy wypowiedzi wynika, że badani nastawieni są głównie na opanowanie wiedzy i umiejętności niezbędnych do wykonywania pracy w reformowanych szkołach, placówkach opiekuńczo-wychowawczych i instytucjach pozaszkolnych. Spodziewają się, że wiedza z psychologii, pedagogiki społecznej, socjologii, pozwoli im w znacznym stopniu „poznać rzeczywistość szkolną od strony teorii i praktyki, poznać dziecko i mechanizmy jego zachowań” (kobieta lat 24, staż pracy 5 lat) „... interesuje mnie historia pracy opiekuńczo-wychowawczej i rozwój opieki nad dzieckiem w Polsce” (kobieta lat 20, chwilowo bez pracy) „... spodziewam się ciekawie prowadzonych zajęć pokazowych nie tylko w szkołach” (mężczyzna lat 25, staż pracy – rok). W grupie tej znalazły się też wypowiedzi typu – jest mi potrzebny dyplom ukończenia studiów wyższych.

W wypowiedziach badanych są stwierdzenia dotyczące lepszego rozkładu zajęć, ich częstotliwości i większej elastyczności ze strony pracowników naukowo-dydaktycznych. W omawianej kategorii potrzeb, sygnalizuje się kwestię pozytywnego stosunku przełożonych (np. dyrektora) do studiujących. Oczekują oni odciążenia od niektórych obowiązków szkolnych w czasie pisania i obrony prac licencjackich, zdawania egzaminów.

Panuje przekonanie, że ukończenie studiów zostanie dobrze przyjęte przez grono pedagogiczne, że zyskają na prestiżu społeczno-zawodowym. Na zgodność oczekiwań z realizacją procesu kształcenia w uczelni wskazuje 68,8% badanych informując jednocześnie, że dzięki temu będą lepiej postrzegani w pracy.

Analiza wypowiedzi dotycząca organizacji kształcenia

Nastawienie na bardziej korzystny dla studentów rozkład zajęć, tj. ćwiczeń, wykładów i proseminariów. Badani oczekują takiego programu, w rozkładzie którego byłyby aktualne problemy z różnych dziedzin nauki (np. z pedagogiki, teorii wychowania – poznanie nowych orientacji nie tylko metodologicznych, ale również odmian teoretyczności tych nauk) poznanie nowych metod kształcenia i wychowania oraz uczenia się uczenia.

Wypowiedzi typu „... biegamy z sali do sali, mamy mało czasu na korzystanie ze źródeł bibliotecznych, częste zmiany w planie studiów” (kobieta lat 26, staż pracy w szkole 4 lata), lub „... kiedy mamy 6–8 godzin zajęć, to krótkie przerwy nie pozwalają na zjedzenie czegokolwiek”, zaliczyć można do czynników obiektywnych, jednakże utrudniających studiowanie.

Motywy podjęcia nauki na wybranym kierunku

Przytoczone wcześniej wypowiedzi dowodzą, iż ukończenie studiów otwiera lepsze perspektywy w układzie społecznym szkoły i środowiska. W odczuciu wielu studentów zajęcia absorbują bardzo

czasowo, jednakże dają wiele satysfakcji i poczucia większej wartości. Bezpośrednimi przyczynami podjęcia nauki były aspiracje i potrzeby własne (N = 51), następnie podniesienie kwalifikacji (N = 65%), nacisk przełożonych (33%). Na konieczność i potrzebę dalszego kształcenia (II stopień studiów – magisterskich) zwraca uwagę 89,7%, 28% chce pogłębić wiedzę, 4% robi to wbrew sobie, bo nie ma innego wyboru, dla korzyści materialnych i możliwości awansu zawodowego 46,9%.

Okres studiów charakteryzuje przede wszystkim praca reprodukcyjna. Student, wykorzystując doświadczenia innych, znajduje się na etapie przygotowawczym życia zawodowego. Z chwilą rozpoczęcia pracy zajmuje miejsce podmiotu w działalności zawodowej. Jeszcze wczoraj przyswajał sobie metody pracy, dzisiaj powinien umieć wybrać te najbardziej efektywne. Wczoraj odpowiadał za wyniki własnej pracy (nauki), a dzisiaj musi być współodpowiedzialny za wyniki i poziom nauczania. Wiedza teoretyczna, którą przyswoił, była zapewne ukierunkowana na opanowanie podstawowych prawidłowości występujących w różnych dziedzinach nauk.

Biorąc pod uwagę ten etap pracy nauczyciela, należy zwrócić uwagę na warunki, które go „modelują”, by mógł on być w pełni nowatorski, elastyczny w działaniu i skutecznie pedagogizować otoczenie. Opanowanie tych czynności wymaga oczywiście czasu.

Rozbieżności występujące między statusem nauczyciela a wymaganiami narzucanymi przez środowisko pogłębiają czynniki społeczno-ekonomiczne,

psychologiczne, organizacyjno-pedagogiczne (trudna sytuacja socjalno-bytowa młodych nauczycieli, feminizacja zawodu). „Wchodzenie w zawód”, najtrudniejszy moment w pracy każdego nauczyciela, jest często rozbieżne z oczekiwaniami. Początkujący muszą pisać konspekty, sporządzać plany, mają wątpliwości, czy ich wiedza teoretyczna jest wystarczająca, nie radzą sobie z dyscypliną w klasie.

Można przypuszczać, że niedostateczne przygotowanie przyszłego nauczyciela do zawodu wynika albo z braku wiedzy, albo z przyczyn tkwiących w nich samych – nie „wychodzą poza dostarczone informacje”.

Dopiero następny etap pracy – etap kształtowania się pozycji zawodowej, stanowi poważne wyzwanie – to świadome określanie celów, wartości i zadań. Przejście na jakościowo nowy etap wyraża się w tym, że w nowych sytuacjach praktycznych zaczyna on manipulować celami dalekosiężnymi związanymi z wszechstronnym rozwojem osobowości uczniów. Kontakty z uczniami nabierają stabilności i efektywności. Zmienia się skala pedagogicznego myślenia – następuje głębsze analizowanie problemów natury psychopedagogicznej i społecznej (np. rola i znaczenie rodziny w wychowaniu, środków masowego przekazu czy grup nieformalnych). Wtedy także ujawnia się swoisty styl kierowania wychowawczego i kompetencje nauczyciela.

Zasygnalizowany problem skłania do kilku refleksji:

1. Potencjalni kandydaci na nauczycieli i nauczyciele, podnoszący kwalifikacje (absolwenci szkół średnich i stu-

dium nauczycielskiego) podejmujący studia, nie zawsze wiedzą, jak studiować, w czym tkwi istota studiowania w ogóle. Dlatego zasadnym byłoby zapoznawać ich z technikami pracy umysłowej (sporządzanie notatek, korzystanie ze zbiorów bibliotecznych, przygotowanie do ćwiczeń, napisanie referatu, przeprowadzenie dyskusji np. panelowej).

2. Zwrócić uwagę na kwestie kierowania wychowawczego (negocjacje i strategię szkolne), gestykulację, ton głosu, zachowanie się nauczyciela w grupie, co w pewnym stopniu przyczyni się do obniżenia napięcia emocjonalnego występującego na początku pracy zawodowej.
3. W szerszym zakresie prezentować nowości wydawnicze – pozycje zwarte, skrypty i czasopisma specjalistyczne.
4. Stworzyć dogodniejsze środowisko społeczno-materialne studiującym.

Literatura

1. Banach Cz., Polska szkoła i system edukacji, Przemiany i perspektywy, Toruń 1977.
2. Bruner J. S., Poza dostarczone informacje, *Studia z psychologii poznania*, Warszawa 1978.
3. Denek K., Wartości i cele edukacji szkolnej, Poznań–Toruń 1994.

Edukacja dorosłych – Podyplomowe Studia Zarządzania Kulturą

Podyplomowe Studia Zarządzania Kulturą (PSZK) powstały w 1996 roku na Uniwersytecie Jagiellońskim. Prowadzone są w Zakładzie Zarządzania Kulturą prof. dr. hab. Emila Orzechowskiego, dziekana niedawno powstałego wydziału Zarządzania i Komunikacji Społecznej UJ. Przeznaczono je dla osób zainteresowanych kulturą, posiadających wyższe wykształcenie lub kończących studia, które chciałyby wzbogacić swoją wiedzę w tej dziedzinie. Słuchacze PSZK kierują najczęściej instytucjami kultury, które są różnorodne, a przecież posiadają podobne cele i zadania. Do ich zadań należą (wg. ustawy o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej):

- 1) edukacja kulturalna i wychowanie przez sztukę,
- 2) gromadzenie, dokumentowanie, tworzenie, ochrona i udostępnianie dóbr kultury,
- 3) tworzenie warunków dla rozwoju ruchu artystycznego oraz zainteresowanie wiedzą i sztuką²¹, ale zadania te wymagają w dzisiejszych czasach nieco doświadczeń i umiejętno-

²¹ Obwieszczenie Ministra Kultury i Sztuki z dnia 12.09.1997 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu ustawy o organizowaniu i prowadzeniu działalności kulturalnej (dz. U. Nr 110 z dnia 22.09.1997, poz. 721).

ści niż to było jeszcze kilka lat temu. Dlatego też prowadzący studia podyplomowe starają się wyjść naprzeciw tym potrzebom.

Celem studiów jest przekazywanie wiadomości dotyczących nowoczesnego zarządzania kulturą w obecnych czasach, zapoznanie studentów z prawno-organizacyjnymi, czy ekonomicznymi przesłankami funkcjonowania instytucji kultury.

Celem jest też przygotowanie takich profesjonalistów w dziedzinie zarządzania kulturą, którzy dysponowałiby nie tylko umiejętnością kierowania zespołami ludzkimi, ale także dostosowywali się do zmieniającego się ciągle rynku kultury, potrafili zarządzać zasobami materialnymi, jakimi dysponują instytucje kultury w dzisiejszych czasach, byli twórczy. Ważnym zadaniem PSZK jest wyrobienie u słuchaczy postawy transgresywnej w przeciwieństwie do działań zachowawczych, ochronnych. Jest to postawa „wiem, że mogę”²². Chodzi o wyrobienie nie tylko postawy recepcyjnej, charakteryzującej się tendencjami do ocen pozytywnych i zaledwie powielania działań innowacyjnych, tych, które się już sprawdziły (choć jest to także pewne opłacalne zachowanie), lecz o postawę aktywną, którą charakteryzuje się pracownik samodzielnie podejmujący decyzje, wprowadzający własne pomysły, nie bojący się ryzyka nowych, nie sprawdzonych jeszcze rozwiązań. Taka twórcza jednostka czerpie wiele satysfakcji z własnych dokonań. A instytucja, która stwarza warunki do rozwijania tego typu

²² Koziński J.: „Transgresje i Kultura”, Warszawa 1997, s. 43.

postaw, na pewno jest placówką nowoczesną, mającą możliwości rozwoju.

W Europie i na całym świecie wzrasta rola kształcenia ustawicznego. Ważną sprawą stało się dla wielu ludzi dostosowanie własnej wiedzy i umiejętności do potrzeb środowiska, co nie zawsze można zrealizować opierając się na przebytych już systemie edukacyjnym. Zmiany rzeczywistości społeczno-gospodarczej Polski wpływają na zmiany rynku pracy. Spowodowało to więc wprowadzenie nowych kierunków studiów, między innymi Podyplomowych Studiów Zarządzania Kulturą. Jednym z celów studiów jest podwyższenie kwalifikacji słuchaczy i wdrażanie ich do realizacji w swojej pracy kulturalnej standardów europejskich i światowych.

Motywami, które wpływają na podjęcie PSZK są najczęściej: potrzeba rozwoju zawodowego, konieczność znalezienia nowej pracy, ale niekiedy także możliwość uzyskania awansu, po przedstawieniu świadectwa studiów podyplomowych, czy szansa uzyskania prestiżowego dyplomu UJ.

Słuchacze PSZK podczas studiów mają szansę znaleźć odpowiedź na dręczące ich w codziennej pracy pytania. Poznają inne punkty widzenia, wymieniają wzajemne doświadczenia, znajdują nowe wyjścia z trudnych sytuacji.

Poszczególne roczniki studiów różnią się między sobą, zazwyczaj jednak trzon stanowią osoby działające w różnorodnych instytucjach kultury. Szereg z nich kieruje ośrodkami kultury lub tworzy politykę kulturalną. Studiują na Uniwersytecie Jagiellońskim, choć sami posiadają już ogromną wiedzę i doświad-

czenie, chcą jednak podnieść poziom kierowanych przez siebie placówek, zaproponować rzeczy potrzebne i oryginalne. Część uczestników to osoby, które trafiły tu zaraz po ukończeniu studiów magisterskich lub na piątym roku tych studiów, stanowią oni 18% wszystkich studiujących. Nie mają jeszcze dużego zasobu własnych doświadczeń, choć większość z nich pracowała już w ośrodkach kultury.

Rozpiętość ukończonych kierunków również jest szeroka i wcale nie ogranicza się do studiów humanistycznych. Studenci PSZK otrzymali dyplomy magisterskie (dotychczas) na szesnastu polskich uczelniach, przy czym przeważa tu Uniwersytet Jagielloński, z którym było związanych 27% studiujących, drugie miejsce (18%) zajmują akademie muzyczne, 10% studentów ukończyło wyższe szkoły pedagogiczne, a 7% akademie ekonomiczne. Wśród uczelni, które wykształciły słuchaczy PSZK, znalazły się również: Politechnika Krakowska, Akademia Teologiczna, a także Akademia Rolnicza, Uniwersytet Warszawski, Śląski i Łódzki, Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu, Katolicki Uniwersytet Lubelski czy Akademia Sztuk Pięknych w Krakowie. W pewnym związku z tym pozostają więc dane, dotyczące tym razem wykonywanych zawodów. Aż 24% stanowią tu muzycy, 17% pedagogicy i 12% ekonomiści. Powtarzającymi się zawodami są także etnograf, plastyk, polonista, a w dalszej kolejności aktor i dziennikarz.

Bardzo mały procent stanowią osoby nie związane z kulturą (np. handlowcy). Jak już wspomniałam, muzycy (co za-

skakuje), są najliczniejszą grupą zawodową. W związku z nie najlepszymi możliwościami znalezienia pracy starają się oni często o zmianę zawodu, poszerzenia możliwości zatrudnienia także w innych dziedzinach kultury.

Jeśli chodzi o wiek uczestników PSZK, to ludzie młodzi stanowią prawie połowę wszystkich studentów, (to jest 47%) w tym najwięcej jest 26-latków (13%), 27-latkowie i 25-latkowie stanowią po 9%. Dalszą dużą grupę tworzą osoby w wieku od 30 do 49 lat (35%). Wraz z wiekiem zainteresowanie tego typu studiami spada, studenci w wieku od 40 do 49 lat stanowią tylko 13%, a w wieku 50 do 59 lat zaledwie 5% ogółu uczących się. Świadczy to na pewno o potrzebie ciągłej edukacji, największe jednak motywacje do zmiany zawodu, czy zapoznawania się z rzeczami nowymi mają ludzie młodzi i w wieku średnim.

Jeśli chodzi o miejsce zamieszkania słuchaczy PSZK, to przeważa Kraków (37%), co jest zrozumiałe, także ze względu na położenie Uniwersytetu Jagiellońskiego. Wielu studentów (61%) pochodzi z dużych miast, m.in.: Warszawy, Poznania, Wrocławia, Łodzi, także z miast położonych daleko od Krakowa, takich jak Gdańsk, Sopot, Gdynia. Jedyne 5% studentów wywodzi się z małych ośrodków wiejskich. Wielu (34%) studentów mieszka w średniej wielkości miasteczkach.

Program studiów jest przygotowywany co roku i co roku urozmaicany. Zawsze zapraszani są wykładowcy zagraniczni, którzy prezentują studentom wiedzę i doświadczenie nabyte w innych

krajach. Uniwersytet gościł już profesjonalistów z Centre for Arts and Media Management, o projekcie kulturalnym mówiła Eva van der Molen, zarządzanie strategiczne prezentował dyrektor tego ośrodka Gierp Haggort.

Uniwersytet Jagielloński podjął też współpracę z KulturKontaktem wraz z Willą Decjusza tworząc moduł: Partnerstwo w finansowaniu kultury. Konsulat Duński zaprosił na Podyplomowe Studia Zarządzania Kulturą czterech duńskich specjalistów ds. zarządzania kulturą, byli to: Steen A. Cold (Rada Nordycka), Peter Duelund (University of Copenhagen), Christian Gether dyrektor „Muzeum Arka”, Peter Olsen (dyr. ekonomiczny festiwalu Kopenhaga 1998).

Politykę Flandrii przybliżyła co roku studentom prof. Willem Elias, wykładowca Free University of Brussels, a Francji prof. Jean Ceaun. Jeden z modułów poprowadziła Milena Dragicevic-Sesic kierująca, między innymi warsztatami dotyczącymi zarządzania kulturą w Szkole Letniej Central European University w Budapeszcie, stały wykładowca University of Arts w Belgradzie. Podczas zajęć z obcokrajowcami nie omijany jest także temat polityki kulturalnej Polski i jej poszczególnych regionów, także uregulowań prawnych i finansowych u nas obowiązujących.

Program studiów realizowany jest w systemie modułowym, dzięki każdemu modułowi studenci mają możliwość zdobyć określone umiejętności, pogłębić swoją wiedzę z konkretnego tematu. Realizowanych jest dwanaście (każdy z nich trwa ok. 13 godzin) modułów poświęconych zagadnieniom zarządzania kulturą.

Zajęcia mają charakter dość tradycyjny, przeważają wykłady, seminaria, ćwiczenia. Studenci poznają takie placówki, jak: galerie, teatry, muzea, agencje muzyczne i filmowe. Istnieje też moduł poświęcony powołaniu do życia nowej instytucji kultury i związanym z tym aktom prawnym, czy prowadzeniem strony finansowej firmy. Podczas kolejnego modułu słuchacze zaznajamiają się z możliwościami uzyskiwania przez nich środków finansowych, dzięki znalezieniu sponsorów, współpracy z organizacjami charytatywnymi, fundacjami czy dzięki stypendiom itd. W programie przewidziano również moduł ukazujący współpracę instytucji kultury z radiem i telewizją, zajęcia dotyczące reklamy w kulturze. Warto wspomnieć o wykładach poświęconych instytucjom kultury działającym w małych miejscowościach. Stanowią one przede wszystkim zachętę dla ludzi żyjących z dala od dużych ośrodków do dalszej pracy, która ze względu na małą liczbę odbiorców czy sponsorów, nie musi być wcale gorsza lub mieć niższy poziom.

Podczas przedstawionych modułów słuchacze uzyskują także wiedzę z dziedziny marketingu. Dowiadują się, w jaki sposób zaplanować i realizować wybrane projekty, z kim podejmować współpracę, aby efekt finalny był zgodny z wcześniejszymi oczekiwaniami.

Słuchaczom PSZK zwraca się uwagę na doniosłość potrzeb odbiorców i środowiska, na jego zróżnicowanie. Podkreślane są cele zakupu usług kulturalnych, mechanizmy ich podejmowania. Wiele mówi się o wyborze rynku. Na pewno potrzebnymi tematami są problemy

związane z dystrybucją tych usług, a także współpracą instytucji kultury z innymi placówkami, mającymi możliwość wspierania ich np. w sprzedaży.

Osobnym zagadnieniem związanym z marketingiem usług kulturalnych, poruszonym na PSZK jest na pewno promocja. Zwraca się uwagę na wyznaczanie celów polityki promocji placówek kulturalnych, na wybór odpowiednich narzędzi promocji. Nie zapomina się także o nowoczesnej promocji dodatkowej, tak często jeszcze nie docenianej i pomijanej. Słuchacze mają możliwość na konkretnych przykładach, istniejących już na rynku kultury, przekonywać się o potrzebie stosowania obniżek cen (np. sezonowych), tworzenia kuponów połączonych z umowami barberowymi, wykorzystywaniu różnego rodzaju premii jako metod przyciągania odbiorców.

W programie studiów wiele miejsca zajmuje też reklama, prezentowana tak od strony teoretycznej, np. podstawy jej oddziaływania, jak i jako narzędzie praktyczne. Oparta na wybranych, określonych nośnikach, wyróżniająca się oryginalną formą, jest najczęściej dla instytucji kultury jednym z głównych mechanizmów przyciągania odbiorców.

Studenci podczas zajęć poznają potrzebę reklamy, starają się sami stworzyć przekaz odrębny, dostępny, uporządkowany, dostosowany do potrzeb placówki, w której pracują. Każdy z wykładowców wspomina też podczas swoich zajęć o własnych metodach prowadzenia, np. Public Relation, a więc między innymi tworzenia i pogłębiania dobrego wizerunku firmy, stałego przekazywania odbiorcom informacji o instytucji, nawią-

zywania więzi z otoczeniem (do czego należą, między innymi, kontakty z prasą i mediami) oraz, co ważne w dzisiejszych czasach, więzi wewnątrz firmy czy tworzenia specyficznej kultury organizacji.

Zmienność stanowi bowiem ważny element w każdej organizacji. Wpływy wewnętrzne i zewnętrzne każdej organizacji wzajemnie się w niej wypierają i wpływają tak na współpracę osób zatrudnionych jak i na kontakty z otoczeniem czy sposób kierowania organizacją. Każda instytucja kultury musi umieć reagować na te zmiany i do nich się dostosowywać. W firmach bardzo nikły nacisk kładzie się dotychczas na kulturę organizacji, na wewnętrzną integrację jej pracowników (na co przedtem nie zwracano większej uwagi, a co obecnie staje się często zadaniem priorytetowym). Poparcie własnych pracowników i ich wspólne działania są w dużym stopniu w stanie zdecydować także o sukcesie instytucji kultury. Ważna jest więc wewnętrzna integracja i nastawienie na zmiany. Słuchacze uczą się, jak otworzyć ich instytucje na zewnątrz, w jaki sposób pisać i publikować własne materiały i informacje.

Duży nacisk w programie studiów położony jest na tworzenie misji instytucji kultury, która wyznaczałaby cel działań tej placówki, określając zarazem rolę, jaką ma ona do spełnienia. Misja firmy wyznacza też program promocji, która ma za zadanie utworzenie i ugruntowanie w odbiorcach odczucia, że placówka ta jest oryginalna, specyficzna, ważna i potrzebna w danym środowisku. Dalsze budowanie strategii instytucji oparte jest na stworzonej misji i przemyślanej ak-

tywności rynkowej, przyczynia się w konsekwencji do rozwoju usług tworzonych przez daną instytucję, do dywersyfikacji (czyli rozszerzenia i zróżnicowania jej pola rynkowego), a więc wzrostu i sukcesu tak w sferze materialnej, jak i duchowej.

Przedstawiony powyżej program PSZK realizuje co roku dwudziestu kilku wykładowców. Większość z nich kieruje wybijającymi się ośrodkami kultury, takimi jak: Kino Kijów, Centrum Filmowe Graffiti – Krzysztof Gierat, kompleks kin Aneks, Reduta, Sztuka – Andrzej Kucharczyk, muzyczna agencja Classic – Halszka Kontrymowicz-Ogińska, Radio Kraków – Bogusław Nowak, Radio Plus – ks. Kazimierz Sowa, Galeria Starmach – Andrzej Starmach, Galeria Potocka – Anna Maria Potocka, Wawel (doradca finansowy) – Mirosław Wujas i inni.

Są to osoby charakteryzujące się dużymi zasobami: energii, aktywności, pomysłów, które realizują początkowo niepopularne, często nowe i trudne, ale przynoszące wspaniałe efekty i projekty kulturalne. Część z nich odpowiedzialna jest za szeroko pojęte działania marketingowe w swoich firmach. Do tych wykładowców należą między innymi: Jacek Lorentowicz – dyr. promocji radia RMF FM, Renata Borowska – koordynator programowy festiwalu teatralnego „Malta”.

Kadra PSZK składa się również z naukowców Uniwersytetu Jagiellońskiego, że wspomnę prof. dr. hab. Emila Orzechowskiego, czy dr. hab. Grażynę Prawelską-Skrzypek, dyrektora Instytutu Spraw Publicznych UJ. Jako wykładowcy zapraszani są często dyrektorzy czy członkowie zarządu znanych fundacji

wspierających kulturę, np. dr Marian Plachecki – dyrektor zarządzający Fundacji Kronenberga, czy prof. dr hab. A. Siciński – przewodniczący Rady Fundacji Kultury Polskiej. W pracy z dorosłymi słuchaczami potrzebne są określone umiejętności nauczycielskie. Wykładowcy traktują swoich studentów jako osoby dysponujące już dużym doświadczeniem, które każdy prowadzący powinien na wstępie rozpoznać i ocenić, a w dalszej pracy stworzyć warunki do ich wykorzystania. Charakterystyczne dla tego typu zajęć jest to, iż wykładowca nie ma możliwości odpowiedzieć na wszelkie pytania i rozwiązać wszystkich pojawiających się w toku nauki problemów. Ważne, aby mógł ukazać możliwości rozwiązań lub zapoczątkować dyskusję, zmierzającą do rozwiązania spornych kwestii. Wykładowcy PSZK zdają sobie też sprawę, że ich sposób nauczania nie opiera się na suchym wykładzie. Nauczyciel ma za zadanie zainteresować i zachęcić swoich słuchaczy do zaangażowania się w proces nauczania i twórczego wykorzystania przekazanej wiedzy.

Wydaje się, że studenci odnoszą wielorakie korzyści z uczestniczenia w PSZK, między innymi także dlatego, że sam proces nauczania przebiega w sprzyjających warunkach. Jest to mała grupa ok. 25 osób, a prowadzący zajęcia starają się, aby jak najszybciej zintegrować studentów o podobnych zainteresowaniach, pochodzących jednak z różnych regionów Polski i dysponujących odmiennymi doświadczeniami. Sam proces nauczania odnosi się do problemów, jakie spotykają słuchacze w swojej codziennej pracy, a więc są oni nimi szczerze zainte-

resowani. Przekazywana jest im wiedza teoretyczna, potrzebna do tworzenia uogólnień i wyciągania szerszych wniosków, lecz przede wszystkim nacisk kładzie na praktyczne umiejętności potrzebne w konkretnej rzeczywistości. Słuchacze mają w swojej pracy możliwość natychmiastowej weryfikacji przekazywanych im prawd. Podczas dyskusji ze względu na atmosferę przyjaźni i wspólnej mobilizacji, mogą wyrażać siebie bez barier i przeszkód. Program jest też tak skonstruowany, aby studenci podczas roku szkolnego sami mogli wpływać na jego przebieg, co czyni studia lepiej dostosowanymi dla danej grupy słuchaczy. Samo zaś uczestniczenie w zajęciach jest procesem dobrowolnym, za który też studenci płacą.

Pisząc o ocenie studiów przez ich uczestników, należy zauważyć, że co roku słuchacze poddawani byli badaniom (wywiady i ankiety) i choć zdania ich były różne²³, dały jednak, jak się wydaje, całościowy obraz studiów w oczach studentów. Słuchacze odpowiadali między innymi na pytania o najbardziej potrzebne i nie spełniające ich oczekiwań zajęcia, o profesjonalizm wykładowców. Oceniali tak program jak i działalność organizacyjną na PSZK. Co nie dziwi. Opinie studentów były niekiedy sprzeczne (np. czy studia są za mało teoretyczne, czy za mało praktyczne), co złożyć należy na karb różnych zainteresowań i innych doświadczeń czy oczekiwań.

²³ Pierwszy rocznik studentów, ze względu na pewne zmiany kadrowe i programowe, był wyraźnie bardziej krytycznie nastawiony do studiów niż oba lata następne.

Studenci uczestniczący w zajęciach w sposób twórczy i aktywny co roku także przedstawiają kierownictwu studiów zestaw nowych tematów przydatnych w programie. W poprzednich latach proponowano między innymi stworzenie zajęć poświęconych działalności finansowej instytucji, rozszerzenie oferty studiów jeśli chodzi o działalność kulturalną w małych miejscowościach, zwiększenie godzin poświęconych zarządzaniu „muzycznymi” instytucjami kultury, wprowadzenie zajęć dotyczących zarządzania projektami i innych. Trzeba zauważyć, że większość z tych propozycji została w następnych latach zrealizowana.

Słuchacze PSZK wysoko ocenili profesjonalizm wykładowców, którzy byli punktualni, dobrze przygotowani merytorycznie do zajęć, potrafili rozwijać zainteresowanie studentów i przekazać im określoną wiedzę. Krytycznie oceniono natomiast zakres materiałów dydaktycznych przynoszonych na zajęcia oraz wykorzystanie niewielu metod kształcenia. Nauczyciele opierali się bowiem zwykle na wykładzie, seminarium czy ćwiczeniach z uwzględnieniem analizy przypadków, natomiast gry dydaktyczne, ćwiczenia symulacyjne czy inscenizacje stosowali w zasadzie tylko wykładowcy zagraniczni.

Podsumowując trzeba powiedzieć, że zajęcia na PSZK spełniają wiele funkcji edukacyjnych, między innymi funkcję diagnostyczną – gdy nauczyciel, czy też uczestnicy grupy pomagają sobie w uświadomieniu i zdefiniowaniu swoich potrzeb, funkcję planistyczną, którą realizuje się poprzez planowanie podejmowanych później działań (budowanie przyszłej strategii), funkcję motywującą

– gdy nauczyciel stara się stwarzać warunki dla pełnego zaangażowania studentów. Centralnym elementem tego modelu kształcenia jest student i jego potrzeby. Nauczyciel staje się zaledwie doradcą. Doświadczenia bowiem wykładowców i studentów są w pewnej mierze porównywalne. Dlatego też egzamin końcowy i praca dyplomowa nie jest tradycyjnym „przepytywaniem” studenta, lecz raczej wspólnym dzieleniem się doświadczeniami i metodami pracy.

Tego typu zajęcia są niesłychanie potrzebne w dzisiejszej rzeczywistości, pełnej przemian i nowego podejścia do usług kulturalnych. Wydaje się również, że wraz z rozwojem rynku kultury zapotrzebowanie na tego typu kształcenie dorosłych będzie rosło. W dzisiejszych czasach bowiem podnoszenie własnych kwalifikacji stało się już koniecznością.

Literatura

1. Altkorn J.: Podstawy marketingu. Kraków 1995.
2. Elias W., Jones D., Normie G.: Truth without Facts. Brussels 1995.
3. Fitzgibbon M., Kelly A.: From Maestro to manager. Dublin 1997.
4. Hagoort G.: Przedsiębiorczość w kulturze. Kraków 1981.
5. Kozielecki J.: Transgresje i kultura. Warszawa 1997.
6. Mazurek – Łopacińska K.: Kultura w gospodarce rynkowej. Warszawa – Wrocław 1997.
7. Orzechowski E.: Wokół zarządzania kulturą, edukacją, mediami: pytań sporo odpowiedzi mało. Kraków 1999.

Janusz Dubiel

*Zakład Doskonalenia Zawodowego
w Katowicach*

System jakości w kształceniu i doskonaleniu zawodowym w ZDZ Katowice

Wolny rynek w Polsce spowodował, że edukacja stała się usługą świadczoną nie tylko przez Państwo, ale także przez wiele firm prywatnych. Na rynku edukacyjnym panuje duża konkurencja. Firmy prześcigają się w różnych propozycjach szkoleniowych, zachwalanych w rozmaitych formach reklamy.

W zalewie propozycji potencjalni klienci stoją bezradni. Co wybrać, gdzie można uzyskać najlepszą wiedzę, gdzie jest najwyższa organizacja obsługi klienta? Każdy bowiem oczekuje wysokiej jakości kształcenia. Zdobyte doświadczenie zawodowe pozwala mi stwierdzić, że również w kształceniu, szczególnie kursowym, wysoki poziom usługi osiąga się za pomocą przemyślanych i zorganizowanych działań.

Strategicznym zadaniem Zakładu Doskonalenia Zawodowego w Katowicach jest osiągnięcie takiego poziomu świadczonej usługi szkolenia kursowego, by zaspokoić wymagania i życzenia klientów.

Jakość to podstawowe, zasadnicze kryterium, niezbędne do osiągnięcia sukcesu firmy. Stąd wzięła się decyzja o wdrożeniu systemu zapewnienia jakości zgodnego z normą PN-ISO 9001 we wszystkich jednostkach kształcenia kur-

sowego oraz we współpracujących z nimi komórkach Biura Zakładu.

Profesjonalna usługa kształcenia i doskonalenia zawodowego w systemie kursowym musi być dobrze zaprojektowana, wykonana, a następnie wciąż doskonalona. Układa się to w pewien system elementów wpływających na kształt usługi. Wytyczne, jak to osiągnąć, znajdziemy w rodzinie norm ISO 9000, a przede wszystkim w ISO 9001 – modelu zapewnienia jakości w projektowaniu, pracach rozwojowych, w samym procesie dydaktycznym, jego dokumentowaniu i archiwizacji.

Działania zmierzające do wdrożenia systemu zapewnienia jakości wg normy ISO 9001 w naszym Zakładzie prowadzone były od sierpnia 1998 r. według harmonogramu prac stanowiącego załącznik do umowy o udzielenie pomocy konsultingowej przy wdrażaniu systemu przez Projekt Umbrella.

W pierwszym etapie realizacji konsultanci Umbrelli przeprowadzili szkolenia najwyższego kierownictwa, członków Zespołu Wdrożeniowego opracowującego dokumentację SZJ, kadry kierowniczej i pracowników administracyjnych, a także auditorów wewnętrznych rekrutujących się ze wszystkich obszarów działalności Zakładu. Ogółem w szkoleniu wzięło udział ponad 200 pracowników etatowych ZDZ, jak również blisko 1000 osób spośród kadry dydaktycznej zatrudnianej w ramach umów cywilnoprawnych w naszych jednostkach kształcenia kursowego.

Kolejnym krokiem we wdrożeniu systemu zapewnienia jakości było opracowanie dokumentacji SZJ, w tym pro-

cowanie dokumentacji SZJ, w tym procedur, instrukcji, a także Księgi Jakości. Struktura dokumentacji systemu jakości, jej zgodność z wymaganiami poszczególnych rozdziałów normy, pozwala na osiągnięcie ustalonego i stabilnego poziomu jakości usług kształcenia i doskonalenia w systemie kursowym we wszystkich Centrach i Ośrodkach Kształcenia na całym obszarze działalności Zakładu.

Dwa razy do roku przeprowadzany jest przegląd SZJ przez kierownictwo, w toku którego ocenia się funkcjonowanie i efektywność systemu, realizację celów polityki jakości, wyniki auditów wewnętrznych oraz stanu realizacji działań korygujących i zapobiegawczych.

W ramach rozdziału „System jakości” opracowywane są „Plany jakości” tworzone w przypadku zgłoszenia przez klienta specyficznego wymagania. Każda usługa wykonana zgodnie z planem jakości podlega badaniu ankietowemu w celu sprawdzenia stopnia zadowolenia klientów.

Z kolei „Przegląd umowy” zmusza nas do upewnienia się, że rozumiemy wymagania klienta i jesteśmy w stanie je spełnić oraz do zapewnienia, że każda informacja (np. ulotka, tablica informacyjna) jest aktualna, wiarygodna i nadzorowana. Nie jest bowiem obowiązkiem klienta szczegółowe dopytywanie się o zakres usługi kształcenia, musi on być pewien, że otrzyma pełną i rzetelną informację od pracownika ZDZ.

Przygotowanie nowego kierunku kształcenia w systemie kursowym (w ramach „Sterowania projektowaniem”) wymaga od nas m.in. opracowania planu projektowania, określającego powiązania

organizacyjno-techniczne osób biorących udział w projektowaniu oraz przeprowadzenia usługi pilotażowej, której jakość jest badana za pomocą ankiet.

Za niezwykle istotny element uważamy nadzór, któremu podlegają wszystkie zakupy programów nauczania, usług dydaktycznych od kadry wykładowców i instruktorów, wyposażenia, bazy lokalowej, środków i pomocy dydaktycznych. Naszym klientom dajemy zatem gwarancję, że zakupu dokonuje się tylko u podwykonawców i poddostawców spełniających ściśle określone kryteria.

Również „Identyfikacja i identyfikowalność” zapewnia ciągle stosowanie oznaczeń identyfikujących od momentu rozpoczęcia kursu aż do archiwizacji dokumentacji. Stosowany system oznaczeń jest jednym z elementów świadczących o tym, że w Ośrodku ZDZ panuje porządek.

W ramach rozdziału „Sterowanie procesem” należy pamiętać, że każda usługa w systemie kursowym musi zostać zaplanowana oraz musi być realizowana zgodnie z wymaganiami klienta, zatwierdzonym programem nauczania i harmonogramem.

Procedura „Nadzoru nad wyposażeniem” gwarantuje odpowiednią obsługę i sprawność wyposażenia, bazy dydaktycznej, identyfikacji wyposażenia oraz zapewnienie właściwych warunków jego użytkowania i sprawdzania.

Działania korygujące i zapobiegawcze, wynikające z przeglądu wykonywanego przez kierownictwo, auditów wewnętrznych, kontroli i badań oraz analiz reklamacji od klientów podejmowane są w celu usunięcia przyczyn istniejących niezgodności, tym samym niedopuszcze-

nia do ich ponownego wystąpienia. Istotne dla spełnienia wymagań klientów jest sprawdzenie efektywności realizowanych usług kształcenia w systemie kursowym poprzez badania ankietowe przeprowadzane wśród uczestników szkoleń w kilka miesięcy po wykonaniu usługi. Zebrane dane na temat efektywności kursów pozwalają na doskonalenie oferty ZDZ w zakresie usług oświatowych.

Przy opracowaniu dokumentacji wykorzystano obowiązujące unormowania, a zarządzenia prezesa Zarządu ZDZ włączono do dokumentacji SZJ, którą następnie w całości poddano ocenie niezależnych specjalistów w zakresie norm ISO. W jej wyniku stwierdzono, że „dokumentacja systemu zapewnienia jakości prezentuje wysoki poziom merytoryczny i po jej wdrożeniu będzie stanowić bardzo dobrą podstawę do certyfikacji systemu. Zwraca uwagę bardzo wysoki poziom edycji dokumentacji, jej przejrzystość, jasność sformułowań oraz sposób wydania”.

Kolejnym etapem realizacji harmonogramu było przeprowadzenie auditów wewnętrznych, mających na celu sprawdzenie zgodności funkcjonowania systemu jakości z normą ISO 9001 oraz dokumentami systemu jakości. Prowadzenie auditów wewnętrznych jest elementem systemu jakości, który wpływa na jego ciągle doskonalenie, zgodnie z zasadą: zrób – sprawdź – popraw.

Ze względu na strukturę organizacyjną Zakładu (lokalizacja jednostek na obszarze czterech województw) każdy z auditów wewnętrznych przeprowadzonych w jednostkach kształcenia kursowego obejmował swym zakresem całą

dokumentację systemu. Audyty prowadzone były przez osoby posiadające odpowiednie kwalifikacje i reprezentujące wszystkie kierunki działalności Zakładu, tj. ośrodki kształcenia, szkoły, warsztaty oraz biuro Zakładu. Obok zrealizowania głównych celów auditu umożliwiło to zapoznanie się z pracą innych jednostek i komórek, wymianę doświadczeń oraz uświadomienie istnienia klientów wewnętrznych.

Na podstawie przeprowadzonych auditów oraz przeglądu systemu zapewnienia jakości dokonywanego przez kierownictwo Zakładu stwierdzono, że stan realizacji zadań w zakresie wdrożenia systemu zapewnienia jakości pozwala na przystąpienie Zakładu do procesu certyfikacji. Potwierdziły to pozytywne wyniki auditu przeprowadzonego w marcu br. przez auditorów Polskiego Centrum Badań i Certyfikacji.

Podsumowując należy stwierdzić, że wdrożenie systemu zapewnienia jakości w obszarze kształcenia i doskonalenia zawodowego w systemie kursowym zgodnego z PN-ISO 9001, a przede wszystkim uzyskanie dla tego systemu certyfikatu nadanego przez Polskie Centrum Badań i Certyfikacji pozwoliło na osiągnięcie m.in. takich korzyści, jak:

- podniesienie prestiżu Zakładu,
- zwiększenie zaufania klientów do naszych usług edukacyjnych,
- poprawa konkurencyjności, w tym możliwość spełnienia wymagań firm posiadających stosowne certyfikaty jakości,
- zdolność do spełnienia podstawowych wymagań jakościowych krajów Unii Europejskiej,

- jasne określenie podziału odpowiedzialności i kompetencji między poszczególnych pracowników,
- zmiana mentalności i podejścia do wykonywania swojej pracy, zarówno wśród kadry kierowniczej, jak i wśród bezpośrednich wykonawców; uświadomienie sobie, że każdy pracownik ma klienta wewnętrznego i równocześnie sam jest takim klientem.
- świadomość zatrudnienia w stabilnej firmie,
- satysfakcja z wykonywanej pracy,
- określone zakresy działania,
- możliwość stałego podnoszenia kwalifikacji.

Na zakończenie pragnę podkreślić, że wszystkie nasze działania związane z wdrożeniem systemu jakości i uzyskaniem certyfikatu jakości podporządkowane są realizacji celu:

**JAKOŚĆ TO ZGODNOŚĆ
Z WYMAGANIAMI NASZYCH
KLIENTÓW**

Z kolei korzyści, jakie wynikające dla pracowników Zakładu z funkcjonowania certyfikowanego systemu zapewnienia jakości, to:

Stanowisko środowiska rzemieślniczego

w sprawie projektu reformy systemu edukacji narodowej w zakresie kształcenia ponadgimnazjalnego ogłoszonego przez Ministra Edukacji Narodowej w kwietniu 2000 r.

Przedstawiciele środowiska rzemieślniczego, reprezentujący sześćdziesiąt tysięcy mistrzów pracodawców kształcących młodocianych w swoich przedsiębiorstwach i zrzeszonych w strukturach organizacji samorządu rzemiosła (482 cechów i 27 izb rzemieślniczych) – zgromadzeni w Związku Rzemiosła Polskiego w dniu 27 czerwca 2000 r. przyjęli podczas obrad Sejmiku Oświaty Rzemieślniczej następujące stanowisko dotyczące projektu zmian systemu kształcenia ponadgimnazjalnego.

Jako założenie wyjściowe przyjęto, iż utrzymywać się będzie duże zainteresowanie młodzieży możliwością uzyskania umiejętności praktycznych poprzez naukę zawodu w zakładzie pracy, co jest etapem drogi do szybkiego usamodzielnienia zawodowego i uzyskanie pozycji społecznej z jednej strony, a z drugiej utrzymywać się będzie aktywny udział przedsiębiorstw w systemie edukacji zawodowej, co jest traktowane jako inwestycja w rozwój gospodarczy zwłaszcza firm o charakterze usługowym i działających na rynku lokalnym.

Szeroka dyskusja środowiskowa wykazała, że mistrzowie rzemieślnicy – działające w ich imieniu organizacje – są żywotnie zainteresowani kierunkami zmian w szkolnictwie zawodowym. Mając na uwadze dokonane głębokie zmiany w życiu społecznym i gospodarczym w naszym kraju, środowisko akceptuje potrzebę i celowość zmian także w systemie edukacji.

Z niepokojem jednak przyjęto koncepcję Ministerstwa Edukacji Narodowej, zgodnie z którą szkoła zawodowa ma tylko przygotowywać absolwenta do dalszego – samodzielnego już i na własny koszt – poszukiwania możliwości zdobywania umiejętności i wiedzy w konkretnym zawodzie. To nie jest prawidłowa droga do lepszego przygotowania absolwenta, ani do samozatrudnienia, ani do podjęcia pracy zarobkowej.

Liceum profilowane – propozycje rozwiązań

W celu umożliwienia absolwentom liceów zdobycia kwalifikacji zawodowych proponujemy wprowadzenie rocznego stażu zawodowego. Podstawą organizacji stażu będzie umowa o pracę w celu nauki zawodu. W czasie jej trwania osoby korzystające z drogi uzyskania kwalifikacji zawodowych w procesie pracy u pracodawcy będą realizowały program szkolenia praktycznego przewidziany dla szkoły zawodowej. Nauka teorii zawodowej dla tej grupy osób odbywać się będzie w formie kursowej. Zajęcia

praktyczne w ramach kształcenia profilowego przewidziane w planie trzyletniego cyklu nauczania powinny odbywać się u pracodawcy (umowa ze szkołą) bądź w warsztatach szkolnych. Wydaje się słusznym rozwiązanie, aby zajęcia te odbywały się w systemie blokowym, co pozwoli uczniom na możliwość orientacji co do specyfiki profilu i ułatwi wybór, w jego ramach, określonego zawodu.

Poważną wadą proponowanych rozwiązań jest odejście od kształcenia w systemie szkolnym tzw. średniego personelu technicznego. Wiele czynności z zakresów poszczególnych zawodów, ze względu na potrzebę ochrony bezpieczeństwa i zdrowia społecznego, wymaga dodatkowego, okresowego potwierdzania kwalifikacji. Bardzo istotne dla tej grupy zawodów (np. z branży budowlanej czy elektrycznej) ma bazowe, teoretyczne przygotowanie zawodowe. Takie przygotowanie poparte doświadczeniem praktycznym i potwierdzone egzaminem kwalifikacyjnym (np. na tytuł czeladnika, technika lub mistrza) pozwala na łatwe podnoszenie kwalifikacji zawodowych w kierunkach specjalistycznych już na etapie pracy zawodowej poprzez udział np. w różnego rodzaju szkoleniach modułowych. Sytuacja na rynku pracy nie rokuje, aby w najbliższym okresie mógł on sprostać ilościowym potrzebom absolwentów szkół. Nie należy też sądzić, że **przeniesienie punktu ciężkości w procesie kształcenia zawodowego za szkolenia praktyczne na szkolenie teoretyczne ułatwi absolwentom podejmowanie pracy i funkcjonowanie w społeczności.** Oczywiście jest zachowanie wszelkich warunków i wymogów, aby szkolenie odbywało się w sposób gwarantujący jego wysoki poziom i jakość. Odwołując się do doświadczeń krajów UE (Niemcy, Francja) w zakresie organizacji kształcenia zawodowego oraz priorytetów ustalanych dla programów finansowanych ze środków UE, a dotyczących edukacji zawodowej —**można stwierdzić, że szkolenie praktyczne w tym procesie odgrywa kluczową rolę.**

Klasyfikacja zawodów – propozycje rozwiązań

Klasyfikacja zawodów gospodarczych jest podstawą, na której tworzy się klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego. Nauka praktyczna zawodu odbywa się w zakładzie pracy w określonym zawodzie, a w szkole w tzw. zawodzie szerokoprofilowym. Nauka praktyczna i teoretyczna zawodu (szkole – kurs) może być prowadzona w zawodach, które nie występują w klasyfikacji szkolnictwa zawodowego, ale znajdują się w klasyfikacji zawodów gospodarczych. Klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego powstaje w porozumieniu z partnerami społecznymi.

a) **Projekt nie przewiduje jednoznacznej koncepcji zawodów**, w jakich odbywać się będzie nauka w szkole zawodowej, a co za tym idzie i w zakładzie pracy, ograniczając się do stwierdzenia: „**Podstawy programowe kształcenia w zawodach** dotyczą szerokoprofilowych zawodów (kierunków) ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. Prace nad nimi zbliżają się ku końcowi”. To jest zapis zbyt enigmatyczny, aby był podstawą dyskusji. Przyjęto następujące założenia:

- nauka teorii zawodowej w szkole odbywa się w tzw. szerokim profilu, co w praktyce oznacza programowe łączenie kilku zawodów,

- nauka praktyczna odbywa się w określonym zawodzie,
- klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego jest wtórną do klasyfikacji zawodów gospodarczych, co oznacza, że w sposób jednoznaczny, przejrzysty i czytelny jest z nią powiązana przez stosowanie tych samych nazw zawodów bądź wyraźne wskazania (przy stosowaniu form prawnych), jakie zawody „gospodarcze” wchodzi w skład „szerokiego profilu”. To jest konieczne dla porządku prawnego i dla formalnego usytuowania posiadacza określonych kwalifikacji na polskim i europejskim rynku pracy,
- klasyfikacja zawodów szkolnictwa zawodowego powstaje w konsultacji z partnerami społecznymi ze środowiska gospodarczego i nie może być zmieniana bez konsultacji z nimi,
- odpowiedzialnym za klasyfikację zawodów szkolnictwa zawodowego jest resort edukacji w porozumieniu z resortem gospodarki i resortem pracy.

b) Środowisko rzemiosła oraz małych i średnich pracodawców **w pełni akceptuje koncepcję stworzenia możliwości kształcenia w zawodzie spoza przyjętej klasyfikacji.** Jest to realizacja wieloletnich postulatów środowiska rzemieślniczego. Proponowany (str. 24) tryb „uruchomienia” takiego zawodu jest prawidłowy, ale wymaga uzupełnienia o stwierdzenie, iż w grę może wchodzić wyłącznie zawód z klasyfikacji gospodarczej (uzasadnienie jest oczywiste). Ograniczenie swobody postępowania powiatowej rady zatrudnienia w proponowanej formie jest zbędnym zabiegiem, który w praktyce uniemożliwi stosowanie takiego rozwiązania. Ponadto nie znajduje uzasadnienia nałożenie kosztów na wnioskodawcę, czyli organizację pracodawców lub gospodarczą, jeżeli celem ma być „samozatrudnianie” absolwenta. Koszty powinien ponieść fundusz pracy, inaczej przepis stanie się kolejną fikcją prawną.

c) Do rozważenia **przedstawia się koncepcję dopuszczenia – w systemie pozaszkolnym – kształcenia zawodowego w zawodach nie objętych klasyfikacją szkolnictwa zawodowego, ale występujących w klasyfikacji gospodarczej.** Tryb wdrożenia takiego zawodu jest opisany w punkcie b), a doksztalcenie teoretyczne w formie kursowej. Przyjęcie takiego rozwiązania przyczyni się do ograniczenia bezrobocia przez stworzenie młodemu człowiekowi warunków i do samozatrudnienia, i do znalezienia pracy na rynku lokalnym. Jest to szansa dla grupy młodzieży, która nie podejmie nauki szkolnej po skończeniu gimnazjum (str. 24).

Młodociany pracownik czy uczeń zawodu – propozycje rozwiązań

Zachowanie statusu młodocianego pracownika obejmującego wszystkie osoby, które zawarły z pracodawcą umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego, a w przypadku konieczności zmiany w rezultacie dostosowywania polskiego prawa do zasad unijnych wprowadzenie formy umowy o naukę zawodu zawieranej z pracodawcą.

Projekt **nie definiuje jednoznacznie statusu prawnego absolwenta gimnazjum podejmującego naukę zawodu**, uzależniając jego pozycję od formy doksztalcenia teoretycznego (str. 24).

„Dostosowanie Kodeksu Pracy do wymagań prawa Unii Europejskiej spowoduje, że zmieni się status obecnego młodocianego pracownika – stanie się on uczniem w zawodzie. Kategoria „młodociany pracownik” obejmie grupę młodzieży realizującej obowiązek nauki po gimnazjum w formach kursowych i jednocześnie podejmującej zatrudnienie w oparciu o umowę o pracę, a także młodzieży niepełnoletniej w okresie np. pracy wakacyjnej”. (Wprowadzenie w tym miejscu młodzieży wykonującej pracę w okresie wakacji jest nieporozumieniem, gdyż nie ma nic wspólnego z kształceniem ponadgimnazjalnym).

a) Absolwent gimnazjum – przy utrzymaniu zasady podejmowania nauki przez dzieci 7-letnie – będzie miał 16 lat. Do uzyskania pełnoletności może on występować jak obecnie jako młodociany pracownik bądź jako uczeń. W pierwszym przypadku zawiera umowę o pracę w celu przygotowania zawodowego z **pracodawcą, który organizuje doksztalcenie teoretyczne**, w drugim przypadku podejmuje naukę w **szkole, która organizuje przygotowanie praktyczne**. To jest bardzo czytelna formuła nakładająca określone prawa i obowiązki na strony. Projekt, aby pozycję prawną młodocianego uzależnić od tego, czy uczy się teorii w szkole, czy na kursie nie znajduje uzasadnienia, a ponadto tworzy – wbrew założeniom reformy – nierówność startu młodych ludzi w życie zawodowe.

b) Inną formułą prawną mogłaby być koncepcja umowy o naukę zawodu zawieranej przez pracodawcę z młodocianym. Umowa taka miałaby cechy dzisiejszej umowy o przygotowanie zawodowe, wynikające z faktycznego stosunku pracy łączącego strony, a pracodawca byłby organizatorem nauki praktycznej zawodu oraz nauki teoretycznej (szkoła bądź kurs).

Nauka praktyczna zawodu – propozycje rozwiązań

Podstawowym miejscem nauki praktycznej zawodu jest zakład pracy (pracodawca, w rozumieniu kodeksu pracy), a pracodawca spełnia warunki formalne (kwalifikacje zawodowe, przygotowanie pedagogiczne) oraz merytoryczne (zakres działalności, warunki pracy) do zatrudniania młodocianych.

- a) Oczywiwistymi walorami kształcenia praktycznego i wychowania w tym trybie są:
- zindywidualizowany tok nauczania uwzględniający możliwości, uzdolnienia i cechy osobowościowe młodocianego,
 - uczenie się zawodu w warunkach naturalnej pracy w otoczeniu doświadczonych pracowników, z możliwością dokonywania bieżącej samooceny postępów a nabywaniu umiejętności,
 - poznawanie w toku pracy nowych technologii, materiałów i urządzeń, które wprowadza zakład dla zwiększenia swej efektywności na rynku (co nie ma i nie będzie miało miejsca w warsztatach szkolnych),
 - tworzenie więzi emocjonalnych pomiędzy młodocianym i pracodawcą, mających istotne znaczenie dla harmonii współpracy i realizacji programu nauczania,

- zapoznanie się młodocianego z rzeczywistymi warunkami pracy, co zwiększa jego mobilność na rynku pracy,
- zdobywanie w naturalnych warunkach podstawowej wiedzy z zakresu przedsiębiorczości.

W kontekście oczekiwań rynku pracy oraz potrzeb społecznych ten tryb organizacji nauki praktycznej, w nowym porządku edukacji zawodowej powinien być zachowany.

b) **Niesłuszne jest odejście przez Autorów od stwierdzeń** zawartych we wcześniejszych koncepcjach, **iż podstawowym miejscem nauki praktycznej powinien być pracodawca.** Środowisko rzemieślnicze w pełni opowiada się za powrotem do tej tezy. Warsztaty szkolne i centra kształcenia praktycznego powinny spełnić rolę uzupełniającą – wyrównującą różnice pomiędzy poszczególnymi pracodawcami, wynikające z rozbieżności pomiędzy profilem ich działalności a podstawami programowymi.

c) Zakład pracy – pracodawca ponosi koszty związane z organizacją nauki praktycznej – stanowisko pracy, instruktaż i nadzór bieżący, materiały, narzędzia – w tym ryzyko strat materialnych. Ponosi także koszty zewnętrzne wywołane zatrudnieniem młodocianego – np. ubezpieczenie NW, ubezpieczenie społeczne itp. Dążenie do zwiększenia tych obciążeń przez przerzucanie na pracodawców ciężaru doksztalcania teoretycznego może w konsekwencji doprowadzić do zmniejszenia bazy nauki praktycznej, co oznacza zwiększenie kosztów budżetowych i społecznych.

Okres nauki zawodu – propozycje rozwiązań

Okres nauki zawodu, na jaki zawierana jest umowa o pracę w celu przygotowania zawodowego (obecnie) bądź umowa o naukę zawodu (ew. w przyszłości) jest w założeniu dłuższy od nauki w szkole. Okres ten powinien wykraczać poza naukę w szkole do sześciu miesięcy, zależnie od stopnia trudności związanego z opanowaniem określonego zawodu (problemem pozostaje trzyletni czas nauki wg ustaleń „europejskich”). Pozwoli to młodocianemu na przygotowanie się do egzaminu kwalifikacyjnego – młodocianemu, gdyż taki statut powinien zachować on do zakończenia procesu kształcenia zawodowego.

a) Założeniem podstawowym jest połączenie nauki praktycznej z teoretyczną, co w konsekwencji przyniesie efekt w postaci opanowania podstaw zawodu. Optymalnym rozwiązaniem problemu nauki teoretycznej jest nauka w szkole zawodowej. **Skrócenie czasu nauki w szkole zawodowej do dwóch lat prowadzi,** w założeniu twórców projektu, do zmniejszenia czasu przeznaczanego na naukę teoretyczną zawodu i praktyczną. **Przewidywany czas na naukę praktyczną jest zdecydowanie zbyt krótki i przyniesie w efekcie znacznie gorsze niż dotychczas przygotowanie absolwenta do pracy.** W świetle założeń projektu powstaje paradoks polegający na tym, że postęp techniczny wymaga wyższych umiejętności do pracy wykonywanej, tym bardziej do „samozatrudnienia”, a przewiduje się skrócenie czasu przygotowania do świadczenia tej pracy. Jest to odmienny trend, aniżeli obserwuje się w krajach europejskich, np. w Niemczech, gdzie nauka w niektórych zawodach trwa nawet 3,5 roku.

b) Autorzy nie uwzględnili Dyrektyw Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej z dnia 7 czerwca 1999 r., ustanawiającej procedurę uznawania kwalifikacji w zakresie działalności zawodowych... (Nr 99/42/WE), która w tytule III mówi o uznawaniu posiadanych kwalifikacji, jeżeli „beneficjent udowodni, że wcześniej przez co najmniej trzy lata uczestniczył w szkoleniu przygotowującym do wykonywania tej działalności...”. **Oznacza to, że absolwent szkoły zawodowej już w założeniu zostanie pozbawiony możliwości swobodnego poruszania się po europejskim rynku pracy, w tym tak wyeksponowanego w projekcie „samozatrudnienia”. Jest to poważna wada projektu.**

c) Koncepcja Autorów projektu wprowadzenia półrocznego okresu między zakończeniem nauki w szkole a przystąpieniem do egzaminu kwalifikacyjnego jest słuszną merytorycznie, ale może okazać się niewykonalna w świetle realiów rynku pracy. Taki pracownik okaże się zbyt kosztownym dla pracodawcy w kontekście posiadanych bardzo miernych umiejętności praktycznych. Pracodawca jest zainteresowany wiedzą teoretyczną przyjmowanego pracownika, ale preferuje umiejętności wykonywania określonej pracy, których rzeczony absolwent szkoły nie ma! To jest przesłanka, dla której **środowisko rzemieślnicze opowiada się za oparciem systemu na zakładzie pracy i zawieraniem umów na okres wychodzący poza czas nauki w szkole.** Nie zachodzi w tym przypadku obawa naruszenia zasady drożności, gdyż nauka w liceum uzupełniającym z pewnością w każdym przypadku będzie kontynuowana w systemie wieczorowym. Te szkoły są przeznaczone w zasadzie dla absolwentów szkół zawodowych, którzy znaleźli się w tym systemie ze względów ekonomicznych. Jest naturalne, że będą oni kontynuować zatrudnienie, aby dysponować środkami niezbędnymi do edukacji. Praca – nauka zawodu równoległa z nauką w liceum uzupełniającym jest wręcz konieczna, gdyż przedstawione założenia przewidują w tej szkole tylko naukę przedmiotów ogólnych i przygotowujących do matury. Dla absolwenta szkoły zawodowej oznacza to całkowite odejście od nauczania w zawodzie. Czy zatem hasło o zachowaniu drożności dotyczyć ma tylko nauki w szkole? A co z nauką zawodu, która zostaje przerwana. Koncepcja zakłada więc nierównoprawność i nierównowartość nurtów kształcenia ogólnego i zawodowego. Uznaje się takie rozwiązanie za poważną wadę koncepcji i stąd wcześniejsze propozycje.

Czas nauki teoretycznej i praktycznej – propozycje rozwiązań

Podstawową formą organizacji zajęć w szkole i w zakładzie pracy jest system blokowy, inaczej zwany przemiennym, pozwalający na zachowanie ciągłości procesu dydaktycznego w szkole i procesu technologicznego w miejscu pracy (w przeszłości ten system zdał w pełni egzamin merytoryczny). W dniach nauki w szkole młodociany nie ma zajęć w miejscu nauki praktycznej, a w dniach nauki praktycznej nie przewiduje się zajęć szkolnych (występujące obecnie takie przypadki tworzą ewidentną fikcję organizacyjną i prawną – formalne rozliczenie godzin).

a) Wychodząc z założeń zawartych w projekcie (str. 23), a mówiących, że kształcenie w szkole odbywa się w dwóch obszarach:

- kształcenie ogólne, którego zadaniem jest ułatwienie absolwentom odpowiedniego funkcjonowania w różnych obszarach życia społecznego oraz
- kształcenie zawodowe, które jest oparte na pełnej realizacji podstaw programowych kształcenia w zawodzie szerokoprofilowym na poziomie czeladniczym – robotniczym powiązanego z lokalnym rynkiem, to organizacja nauki w szkole powinna wyglądać następująco: I rok – dwa dni w szkole (do 16 godzin) i trzy dni w zakładzie pracy (do 24 godzin), II rok – jw., III rok – (do 6 mies.) zakład pracy.

Przyjęto założenie, iż tydzień pracy będzie liczył 40 godzin.

b) Zapis w projekcie, że warunki doksztalcania ustala pracodawca z dyrektorem szkoły (str. 24) brzmi obiecująco, ale jest nierealny. Praktyka dowodzi, że **jednostkowe potrzeby zakładu są trudne do uwzględnienia w organizacji pracy szkoły i nie ma przesłanek wskazujących, iż będzie inaczej.** W zreformowanej szkole, dotychczasowy, najczęściej występujący plan zajęć z podziałem na teorię i praktykę w układzie tygodniowym nie zda egzaminu. Im mniej czasu, tym racjonalniej i efektywniej winien być wykorzystany zarówno przez szkołę, jak i zakład. Uczeń w czasie praktycznej nauki musi mieć możliwość poznania i uczestniczenia w pełnych procesach wytwórczych czy usługowych, a obecne rozwiązania ten porządek zakłócają i często udaremniają właściwe przygotowanie do zawodu. Niezbędne zatem jest jednoznaczne **ustalenie, że szkoły pracują w systemie przemiennym.** Do dyskusji z pracodawcami mogłoby pozostać określenie, jaką część np. miesiąca czy semestru zajmuje doksztalcanie w szkole.

Egzamin z nauki zawodu – propozycje rozwiązań

Nauka zawodu kończy się egzaminem potwierdzającym nabycie stosownych umiejętności w określonym zawodzie. Egzamin czeladniczy i – w przyszłości – mistrzowski przeprowadzają komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych według standardów ustalonych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną. Izby rzemieślnicze mają wyłączne kompetencje do powoływania komisji w zawodach usługowych i rynkowych, których wykaz zaakceptuje Ministerstwo Edukacji Narodowej.

a) Z ustawy o rzemiośle wynika, że jednym z **podstawowych uprawnień izb rzemieślniczych jest przeprowadzanie egzaminów kwalifikacyjnych.** Izby rzemieślnicze są upoważnione do potwierdzenia egzaminów świadectwami czeladniczymi i dyplomami mistrzowskimi oraz do opatrywania ich pieczęcią z godłem państwa. Są to cechy nadające tym świadectwom i dyplomom charakter państwowych dokumentów kwalifikacji. Ustawowo określone uprawnienie izb rzemieślniczych powinny więc stanowić o automatycznym uzyskaniu przez nie przewidywanej akredytacji do prowadzenia egzaminów kwalifikacyjnych. **W zawodach o tradycjach i rodowodzie rzemieślniczym izby rzemieślnicze powinny mieć prawo wyłączności nadawania tytułów czeladnika i mistrza.** Takie rozwiązania dawałyby gwarancje zachowania obiektywizmu i wysokiego poziomu przeprowadzania egzaminów. Podobne rozwiązania doty-

czące podziału niektórych obszarów zadaniowych wynikających z zakresu systemu edukacji zawodowej są stosowane w krajach UE. W przypadku egzaminów konkurencyjność oferty egzaminacyjnej nie przynosi dobrych efektów, bowiem w konsekwencji prowadzi do niebezpiecznego obniżania ich poziomu. **Lista takich zawodów powstaje w drodze uzgodnień z udziałem resortów edukacji i gospodarki oraz samorządu rzemiosła.** Komisje egzaminacyjne izb rzemieślniczych będą egzaminowały według standardów przyjętych przez Centralną Komisję Egzaminacyjną, mając w swoim składzie osobę skierowaną przez państwową komisję egzaminacyjną, ale zachowując niezależność organizacyjną. W skład państwowych komisji egzaminacyjnych podczas egzaminów zawodowych powinna wchodzić osoba skierowana przez organizację samorządu rzemiosła bądź organizację pracodawców.

b) **Nauka zawodu powinna kończyć się egzaminem kwalifikacyjnym.** Nauka w szkole kończy się uzyskaniem świadectwa szkolnego. Egzamin powinien odbywać się wg obowiązujących powszechnie jednolitych standardów, co oznacza porównywalność dokumentów kwalifikacyjnych. Absolwent nauki zawodu przystępuje do egzaminu przed niezależną (od procesu nauczania) komisją egzaminacyjną i w rezultacie uzyskuje dokument potwierdzający kwalifikacje w zawodzie. Właśnie w zawodzie, a nie w jego części czy fragmencie. Proces kształcenia ustawicznego polega na stałym wzbogacaniu posiadanej wiedzy i umiejętności, co można uzyskać mając określoną podstawę zawodową. **Nie można wdrożyć w proces doskonalenia osoby znającej tylko część zawodu.** Postęp techniczny i technologiczny wymagają od pracownika umiejętności i wiedzy w zawodzie. Stąd płynie **przekonanie pracodawców o potrzebie kształcenia się w zawodzie i uzyskiwania takich właśnie kwalifikacji.** Ważnym elementem takiego sposobu rozumowania jest strona ekonomiczna tej koncepcji. Przyjęcie rozstrzygnięć proponowanych przez Autorów projektu oznacza postawienie absolwenta nauki zawodu przed koniecznością uzupełnienia nie tylko wiedzy (koszty!), co może nastąpić na kursach, ale i umiejętności praktycznych. Powstaje pytanie, gdzie to ma się stać – w zakładzie pracy (jaki interes pracodawcy w zatrudnieniu pracownika, który zamiast świadczyć usługi uczy się, jak to robić?) czy w innej formie poza miejscem zatrudnienia (koszty!). Na tym tle rodzi się kolejne pytanie, **czy takie przygotowanie zawodowe pozwala na samozatrudnienie,** o którym mówią Autorzy projektu? Egzaminacje częściowe prowadzą również do zwiększenia kosztów uzyskania kwalifikacji przez powtarzalność poszczególnych etapów dochodzenia do pełnego zawodu. Z takiego rozwiązania mogą być zadowoleni tylko organizatorzy kursów, a jego przyjęcie zamknie przed częścią społeczeństwa drogę edukacji z przyczyn ekonomicznych.

c) Lista zawodów, w których możliwe jest uzyskanie kwalifikacji zawodowych nie może być tożsama z klasyfikacją zawodów szkolnictwa zawodowego. Tezę tę uzasadnia koncepcja kształcenia w zawodach, których w tej klasyfikacji nie ma, a także potrzeby gospodarki i konieczność zwiększenia mobilności, ale i możliwości wykwalifikowanego pracownika na rynku pracy.

d) Działalność egzaminacyjna izb rzemieślniczych ma charakter otwartej dla osób dorosłych, które poszukują możliwości potwierdzenia kwalifikacji zawodowych nabytych w drodze długoletniej pracy zawodowej i zawodowego przygotowania teoretycznego. Ma to istotne znaczenie, zwłaszcza dla osób pracujących w zawodach ustawowo obwarowanych dodatkowym obowiązkiem okresowego potwierdzania kwalifikacji i sprawności zawodowej upoważniającej do wykonywania zawodu (np. prawo budowlane czy energetyczne). **Uzyskiwanie rzemieślniczych kwalifikacji zawodowych w trybie izbowych egzaminów czeladniczych i mistrzowskich jest znanym i stosowanym rozwiązaniem w kręgu państw członkowskich UE.** Można więc stwierdzić, że zachowanie i doskonalenie tej drogi będzie sprzyjało zwiększeniu zatrudnienia polskich obywateli, także w obrębie krajów Unii. Stąd środowisko w pełni opowiada się za zachowaniem tradycyjnych w polskim systemie kształcenia tytułów czeladnika i mistrza określających poszczególne poziomy kwalifikacji w zawodzie. Tytuły te mają swoje odpowiedniki w krajach Unii Europejskiej.

Rola samorządów gospodarczych i organizacji pracodawców – propozycje rozwiązań

Samorządy rzemiosła – i inne organizacje samorządu gospodarczego i pracodawców działające na podstawie ustawowych umocowań – uzyskują formalne uprawnienia do nadzorowania organizacji nauki praktycznej zawodu przez sprawdzanie prawidłowości formalnej i merytorycznej zawartej umowy, prowadzenie rejestru pracodawców uprawnionych do nauczania, udzielania instruktażu i pomocy organizacyjnej pracodawcy.

a) Autorzy projektu reformy szkolnictwa zawodowego **pominęli w koncepcji rolę istniejących i umacniających się samorządów gospodarczych i organizacji pracodawców.** Tymczasem istniejące przepisy (ustawa o rzemiośle) już obecnie nakładają określone zobowiązania w dziedzinie kształcenia zawodowego na samorząd gospodarczy rzemiosła: „do zadań samorządu należy... uczestniczenie w realizacji zadań systemu oświaty i wychowania w celu zapewnienia wykwalifikowanych kadr dla rzemiosła” (art. 7 ust. 5). Samorządy działałyby w imieniu Państwa i w ramach otrzymanych uprawnień. Rozwiązaniem preferowanym – bo skutecznym – byłoby **powierzenie organizacjom samorządu gospodarczego i organizacjom pracodawców określonych zadań wobec pracodawców zatrudniających młodocianych, a na tych pracodawców nałożenie obowiązku podporządkowania się samorządom** w tej właśnie dziedzinie. Cechy (i inne organizacje) prowadziłyby powszechne rejestry małych i średnich przedsiębiorstw zatrudniających młodocianych w celu nauki zawodu, sprawdzałyby spełnianie przez pracodawców warunków formalnych i merytorycznych, kontrolowały proces nauki praktycznej, udzielały pomocy pracodawcy i młodocianemu od rozpoczęcia nauki do zakończenia jej egzaminem. Organizacje te powinny mieć uprawnienia do wnioskowania do izby rzemieślniczej i kuratorium o pozbawienie pracodawcy uprawnień do kształcenia lub ich ograniczenie (programowe, w przypadku specjali-

zacji pracodawcy i ilościowe). Cechy współpracować będą ze szkołami i centrami kształcenia praktycznego. Stworzenie takiego systemu otworzyłoby drogę do zatrudnienia w organizacjach pracodawców kadry pedagogicznej przygotowanej do pełnienia funkcji metodyczno-kontrolnych.

b) Izby rzemieślnicze powinny uczestniczyć m.in. w procesie prognozowania zapotrzebowania na wykwalifikowane kadry oraz organizowania systemowych rozwiązań na lokalnym rynku pracy.

c) Związek Rzemiosła Polskiego – i inne zainteresowane i umocowane prawnie organizacje samorządu gospodarczego (działające na podstawie ustawowych przesłańek) – powinien uczestniczyć jako reprezentant środowiska w przygotowaniu aktów prawnych i merytorycznych rozwiązań np. odnośnie do standardów zawodowych czy programów dotyczących kształcenia zawodowego. Samorząd rzemiosła i organizacje pracodawców powinny być uczestnikiem dialogu społecznego w procesie organizacji i prowadzenia kształcenia zawodowego. Wzorce i przykłady tego typu rozwiązań występują w krajach europejskich, zdały tam egzamin w praktyce i przygotowane rozstrzygnięcia nie powinny odbiegać od tych norm.

Preferencje dla pracodawców realizujących kształcenie praktyczne – propozycje rozwiązań

Szkolący pracodawcy mają prawo do otrzymania rekompensaty poniesionych nakładów na wyszkolenie ucznia, przyznawanych w trakcie procesu nauki (refundacja) oraz po zakończeniu okresu szkolenia przewidzianego w umowie o pracę i złożeniu przez ucznia z wynikiem pozytywnym egzaminu czeladniczego.

a) Kształcenie praktyczne, z natury rzeczy wymaga wysokich nakładów finansowych. Prowadzone w warsztatach szkolnych, centrach kształcenia praktycznego i innych placówkach szkolnych oznacza dla budżetu państwa i budżetów terenowych konieczność permanentnego finansowania dla utrzymania odpowiedniego poziomu tych placówek. Są to inwestycje obciążające budżet oświatowy, a przejęcie tych funkcji przez pracodawców oznacza dla organizatorów oświaty uwolnienie środków ciągle nie wystarczających na realizację celów edukacyjnych. Pierwotne założenia koncepcji reformy systemu edukacji zawodowej, że „w około 2/3 kształcenie zawodowe na poziomie kwalifikacji robotniczych i równorzędnych powinno odbywać się w formule młodocianych pracowników” (ew. uczniów zawodu w zakładzie pracy) **uzasadniają potrzebę istnienia odpowiednich formalnoprawnych warunków zachęcających pracodawców do przyjmowania młodocianych na kształcenie praktyczne.**

b) Uznając, że zatrudnianie młodocianych na podstawie umowy o pracę w celu nauki zawodu jest **skutecznym środkiem do redukcji bezrobocia wśród młodzieży**, należy utrzymać dotychczasowy system refundacji wynagrodzeń i składek na ubezpieczenie społeczne, odciążając pracodawcę od tych kosztów.

c) Bon edukacyjny powinien być przewidziany również dla młodzieży, która naukę do 18 roku życia realizuje w systemie pozaszkolnym, co pozwoli na podniesienie

jakości zawodowego dokształcania teoretycznego, obecnie realizowanego w toku różnorodnych kursów, których poziom ze względu na wysokość opłat jest bardzo zróżnicowany. Obecnie ok. 18% uczniów szkolących się w zakładach rzemieślniczych dokształca się w systemie pozaszkolnym Są pracodawcy, którzy partycypują w kosztach dokształcania teoretycznego, ale nie wszyscy są zainteresowani ponoszeniem dodatkowych (poza kosztami szkolenia praktycznego) opłat.

d) Nakłady na kształcenie praktyczne są wysokie i mają tendencję rosnącą, związaną z kosztem przygotowania stanowiska pracy. Nauka odbywa się z zagrożeniem wyposażenia zakładów posiadających nowoczesne maszyny i urządzenia wykorzystywane w procesie edukacyjnym. To powoduje, że podejmowanie zadań edukacyjnych w zakresie realizacji praktycznej nauki zawodu nie dla wszystkich przedsiębiorców jest interesujące. Dla wielu, zwłaszcza wśród dużych zakładów, problem stanowi duża fluktuacja pracowników, najczęściej wysoko wykwalifikowanych specjalistów, zarówno ze stanowisk kluczowych, jak i robotniczych. Z tego powodu **wielu przedsiębiorców woli zatrudnić już wyszkolonych pracowników bez konieczności angażowania się w kłopotliwe kształcenie przyszłej kadry.** Zwłaszcza że przepisy prawa pracy w sytuacji rozwiązywania stosunku pracy w dużo większym stopniu chronią pracownika niż pracodawcę, który nie ma gwarancji, że dokonana inwestycja w szkolenie pracownika będzie dla niego procentowała.

W tej sytuacji – w interesie Państwa – dla zachowania i zwiększenia bazy na organizację nauki praktycznej u pracodawców koniecznością jest stosowanie systemu zachęt dla pracodawców podejmujących obok działalności gospodarczej działalność edukacyjną. Argumentacja, iż podobny system nie występuje w krajach Unii Europejskiej nie jest przekonująca, gdyż poszczególne kraje zachowują swoje specyficzne rozwiązania kierując się interesem własnym.

Środowisko rzemieślników wyraża podziękowanie za zaproszenie do społecznej dyskusji w ramach konsultacji, dotyczących projektu Reformy szkolnictwa ponadgimnazjalnego, z ubolewaniem jednak stwierdza, że przygotowana (jako załącznik do „niebieskiej książeczki”) ankieta w metryczce uwzględnia jedynie opinie środowisk nauczycielskich. Pomimo stwierdzeń zawartych w projekcie o potrzebie współpracy z organizacjami pracodawców wspomniany kwestionariusz nie przewiduje uzyskania opinii z tego środowiska.

Warszawa, lipiec 2000 r.

U C H W A Ł A Nr 12
Zarządu Związku Rzemiosła Polskiego
z dnia 30 czerwca 2000 r.

w sprawie: przyjęcia Stanowiska Sejmiku Oświaty Rzemieślniczej dotyczącej projektu reformy systemu edukacji narodowej w zakresie kształcenia ponadgimnazjalnego ogłoszonego przez Ministra Edukacji Narodowej w kwietniu 2000 r.

Działając w myśl § 2, ust. 2, pkt. 2 Statutu Związku Rzemiosła Polskiego oraz po zapoznaniu się z przebiegiem i efektami Sejmiku Oświaty Rzemieślniczej, który odbył się w dniu 27 czerwca 2000 r. – Zarząd Związku Rzemiosła Polskiego uchwała:

§ 1

Przyjąć Stanowisko Sejmiku Oświaty Rzemieślniczej, uznając je za oficjalny dokument Związku Rzemiosła Polskiego.

§ 2

Zwrócić się do izb rzemieślniczych i cechów o propagowanie treści Stanowiska i wykorzystywanie tego materiału w dyskusji na temat reformy systemu kształcenia zawodowego i jego organizacji w realizacji systemu oświaty.

§ 3

Przekazać Stanowisko Sejmiku Oświaty Rzemieślniczej do Komisji Sejmowych, Senackiej, Ministerstwa Edukacji Narodowej i innych resortów oraz instytucji, organizacji centralnych i osób zaangażowanych w problematykę kształcenia zawodowego.

§ 4

Do realizacji postanowień niniejszej uchwały zobowiązuje się Zespół Oświaty Zawodowej i Promocji Gospodarczej.

§ 5

Uchwała wchodzi w życie z dniem podjęcia.

Sylwetki wybitnych oświatowców

Jan Moos – Jubileusz 60-lecia urodzin. Dziesiątki lat pracy z nauczycielami szkół zawodowych



Jan Moos należy do tych oświatowców, którzy są znani na terenie całego kraju od wielu lat. Urodził się we Lwowie 10 lipca 1939 roku. Po ukończeniu Politechniki Łódzkiej i uzyskaniu stopnia mgr. inż. na Wydziale Elektrycznym podjął w 1967 roku pracę w Technikum Energetycznym nr 1 w Łodzi, aby następnie w 1971 roku objąć funkcję bardziej odpowiedzialną w kuratorium Oświaty, również w Łodzi. 10 lat pracy w tej instytucji pozwoliło Janowi Moosowi zdobyć tyle doświadczeń, aby poświęcić się temu, co najbardziej cenił, doskonaleniu nauczycieli. Dlatego w 1980 roku podjął pracę w Instytucie Kształcenia Nauczycieli, a następnie w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym w Łodzi. Tu pracował 16 lat. A gdy w 1996 roku powstało Wojewódzkie Centrum Doskonalenia Nauczycieli i Kształcenia Praktycznego, został jego dyrektorem.

Gdy pracował w szkole jako nauczyciel automatyki i kierował szkołą policealną oraz szkołą dla dorosłych, prowadził studia nad rozwojem nauczycieli. Te umiejętności i zdobyta wiedza pozwoliły mu skutecznie podczas pracy w Kuratorium Oświaty kierować zespołem odpowiedzialnym za doskonalenie umiejętności nauczycieli i dyrektorów szkół zawodowych. Zaś w Ośrodku Metodycznym kierować wszystkimi pracami nad wytwarzaniem i wdrażaniem innowacji pedagogicznych w szkolnictwie zawodowym. W ostatnim okresie kieruje pracami nad doskonaleniem nauczycieli i dyrektorów szkół zawodowych we wprowadzaniu do praktyki szkolnej nowych modeli kształcenia zawodowego.

Jan Moos nie zapomniał przy tym rodzaju działalności o podnoszeniu własnych, rzeczywistych i formalnych kwalifikacji i kompetencji. Z magisterium inżyniera elektryka uzyskał na studium pedagogicznym dyplom nadający kwalifikacje pedagogiczne, a następnie zdobył uprawnienia do prowadzenia zajęć terapeutycznych. Na tym nie koniec. Zdobywał kolejno dyplomy określające kwalifikacje i kompetencje z zakresu twórczości pedagogicznej i dydaktyki kształcenia zawodowego. Przez pewien czas był redaktorem naczelnym czasopisma „Szkoła Zawodowa”.

Pod kierownictwem Jana Moosa stały się słynne w całej Polsce konkursy i przeglądy działalności innowacyjnej nauczycieli szkół zawodowych.

Miano Oświatowca wysokiej rangi uzyskał Jan Moos w ostatnich 10 latach dzięki pracom w programach międzynarodowych, jak też w tworzeniu liceum technicznego oraz szkół średnich zawodowych profilowanych. I tak: koordynował program UPET w branży tekstylnej, budowlanej i chemicznej, w regionie łódzkim koordynował program IMPROVE, organizację szkolnych systemów edukacji ekonomicznej i międzyszkolnego Klubu Pracy. Kierował zespołami programowo-metodycznymi, które przygotowywały nowe modele kształcenia zawodowego z uwzględnieniem procesów kształcenia postaw przedsiębiorczych.

Z perspektywy ponad dwudziestu lat zacierają się takie pojęcia jak postęp pedagogiczny. A to właśnie Jan Moos kierował przez wiele lat Nauczycielskim Zespołem Postępu Pedagogicznego w Łodzi liczącym ponad 150 osób i 14 sekcji branżowych. W wyniku tych i innych prac zgłoszono tylko w ostatnich 5 latach 620 nauczycielskich i uczniowskich projektów wynalazczych oraz zorganizowano 75 publicznych obron innowacyjnych rozwiązań technicznych i dydaktycznych.

Opracowany pod kierownictwem Jana Moosa nowy typ szkoły liceum technicznego został wprowadzony na zasadzie eksperymentu w 143 szkołach zawodowych w Polsce, a następnie został zastosowany w 450 szkołach. Na tę okoliczność trzeba było zorganizować swoisty system doksztalcania kadr pedagogicznych w formie kursów, seminariów, konferencji, w których uczestniczyło ponad 4000 osób.

Nie sposób wyliczyć wszystkich kursów i ich nazw związanych z tworzeniem różnych koncepcji liceów profilowanych i szkół policealnych. Były one ważnym etapem dla przygotowania koncepcji reformy systemu edukacji ponadgimnazjalnej.

Dorobek oświatowy Jana Moosa udokumentowany został m.in. w ponad 300 artykułach, w wygłoszonych referatach na międzynarodowych i krajowych konferencjach. Nie brakowało Janowi Moosowi chwil satysfakcji, chociażby przez to, że był 10 razy wyróżniany nagrodami Ministra Edukacji Narodowej (lata 1978–2000), przez odznaczenia państwowe, w tym Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski (1989). Szereg nagród Miasta Łodzi i odznak branżowych, np. „Zasłużony dla Budownictwa i Przemysłu Materiałów Budowlanych” (1979). Otrzymał też w 1987 roku „Medal Komisji Edukacji Narodowej”. Nagród Kuratora bez liku, podobnie z listami gratulacyjnymi i dyplomami uznania ze strony różnych organizacji.

Moje osobiste związki z Januszem Moosem (bo tak go wszyscy nazywają) są wieloletnie. Były momenty bliskiej współpracy i trochę na odległość. Prowadziliśmy niejednokrotnie dość ostre dyskusje. Zastanawiało mnie niejednokrotnie to, skąd czerpie tyle energii i pomysłów, szczególnie zaś konsekwencji w działaniu. Życzę Ci Drogi Przyjacielu wielu dalszych sukcesów dla dobra polskiej oświaty.

Stanisław Kaczor

Mgr Alfred Kostrzewa – Prezes najstarszego oddziału Stowarzyszenia Oświatowców Polskich we Wrocławiu

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich powstało w 1981 roku. Jego organizatorzy, wykorzystując znajomości z osobami zajmującymi się oświatą dorosłych, proponowali powoływanie oddziałów terenowych Stowarzyszenia w miastach wojewódzkich, m.in. we Wrocławiu. Do osób szczególnie czynnych w sferze oświaty dorosłych należał m.in. Alfred Kostrzewa, który od 1970 roku pełnił funkcję dyrektora Zespołu Szkół Mechaniczno-Elektrycznych we Wrocławiu.

Gdy 28 października 1982 r. Zarząd Główny SOP postanowił powołać Oddział SOP we Wrocławiu, to już 30 października 1982 r. odbyło się zebranie organizacyjne, na którym wybrano władze i uchwalono główne kierunki działania. Wprawdzie Alfred Kostrzewa nie wszedł do władz pierwszego zarządu oddziału, jednakże brał czynny udział w pracach ekonomicznych i organizacyjnych wspomagając bazą swojego Zespołu Szkół. Szczególnie zaś wyróżnił się jako pełnomocnik FG SOP do spraw przedsiębiorstwa „Progres”, które dostarczyło SOP wielu doświadczeń organizacyjnych jak też środków materialnych do dalszej działalności.

Całe życie zawodowe Alfred Kostrzewa związał z oświatą i działalnością społeczną. Urodził się 5 czerwca 1927 roku w Chełmie. Ojciec jego pracował w Urzędzie Skarbowym i w zakładzie energetycznym w Chełmie.

W pierwszych latach po II wojnie światowej (do 1951 r.) pracował jako nauczyciel w Technikum Mechanicznym we Wrocławiu, a do 1954 roku w Technikum Energetycznym w Legnicy. Następnie został powołany na wizytatora w Dyrekcji Okręgowej Szkolenia Zawodowego, gdzie pracował przez cztery lata. Następne dwa lata, czyli do 1970 roku, pełnił funkcję wizytatora i Naczelnika Działu Szkolnictwa Zawodowego w Kuratorium Okręgu Szkolnego we Wrocławiu.

Do roku 1985 był Dyrektorem Zespołu Szkół Mechaniczno-Elektrycznych we Wrocławiu, które mogło w tym czasie poszczycić się wieloma osiągnięciami:

- w 1977 roku I miejsce w Ogólnopolskim Konkursie „Szkoła Zawodowa – Szkoła Kultury i Bezpieczeństwa Pracy,
- I miejsce w województwie i w kraju w Konkursie Młodych Mistrzów Techniki,
- rozbudowana baza dydaktyczna, szczególnie audiowizualna,
- współpraca z dużymi zakładami produkcyjnymi: POLAR, DOMEL oraz jednostka wojskowa,
- znaczące osiągnięcia w sporcie.

Dla pełnienia wymienionych wyżej funkcji pedagogicznych i kierowniczych w oświacie na terenie Wrocławia i województwa potrzebne było odpowiednie wykształcenie. Zdobywał je systematycznie w Wyższej Szkole Nauk Społecznych w War-

szawie, następnie w Wyższej Szkole Ekonomicznej we Wrocławiu, zakończone uzyskaniem tytułu zawodowego magistra.

Dla uzupełnienia doświadczenia ukończył studium podyplomowe z organizacji i zarządzania oświatą szkół zawodowych w Kaliszu oraz o podobnym charakterze studium podyplomowe w Leningradzie (1982 r.).

W latach siedemdziesiątych otworzył przewód doktorski na temat „Innowacje w szkolnictwie zawodowym w latach 1960–1979”, niestety nie dokończony.

Wzmoczona działalność Alfreda Kostrzewy w Stowarzyszeniu Oświatowców Polskich datuje się od 1988 roku, gdy najpierw jako wiceprezes, a następnie jako prezes Oddziału we Wrocławiu dał się poznać jako dobry organizator oświaty dorosłych przez organizowanie licznych kursów zawodowych, potrzebnych na terenie miasta i województwa wrocławskiego, wykładów z pedagogiki dorosłych, szczególnie dla nauczycieli takich placówek, prowadzenie poradnictwa zawodowego, współdziałanie w wydawaniu i upowszechnianiu materiałów dydaktycznych z andragogiki, współdziałanie w organizowaniu badań oświatowych i prowadzenie działalności na rzecz rozbudowy Stowarzyszenia Oświatowców Polskich. W późniejszym czasie podjęto też działalność w zakresie ekologii.

Prezes Alfred Kostrzewa jest człowiekiem spolegliwym i potrafił skupić wokół idei oświaty dorosłych osoby autentycznie zainteresowane tymi zagadnieniami, a jednocześnie potrafiącymi osiągać sukcesy.

Uzyskał uznanie w środowisku, co jest zapewne najważniejsze, a jednocześnie został wyróżniony odznaczeniami państwowymi i wojewódzkimi za swoją działalność. Otrzymał Srebrny i Złoty Krzyż Zasługi, Krzyż Kawalerski Orderu Odrodzenia Polski, Brązowy Medal za Obrońność Kraju, Medal XXX-lecia PRL, Medal Komisji Edukacji Narodowej. Wyróżniony został odznaką „Zasłużony dla Dolnego Śląska” i „Budowniczy Wrocławia”. To ostatnie wyróżnienie odzwierciedla wydaje się w całej pełni związek z tym miastem, jako że pracował tam prawie bez przerwy przez całe dorosłe życie.

Stanisław Kaczor

Konferencje, seminaria, sympozja

43 „Rozmowy Salzburskie”

Eugendorf, k. Salzburga, 8–13 lipca 2000

W roku 2000 „Rozmowy Salzburskie” zgromadziły ponad 60 uczestników z: Austrii, Belgii, Chorwacji, Finlandii, Izraela, Księstwa Lichtenstein, Łotwy, Niemiec, Polski, Rosji, Rumunii, Słowacji, Słowenii, Szwajcarii, Węgier, Wielkiej Brytanii.

Hasłem przewodnim konferencji organizowanej tradycyjnie przez Austriacki Związek Uniwersytetów Ludowych, który jest wspierany przez Rząd Federalny Austrii było: **„Winien i ma – bilans w zakresie kształcenia”**.

Intencją organizatorów było, w odróżnieniu od lat ubiegłych, nie ograniczać się do jednego wąskiego tematu, ale spojrzeć możliwie najszerzej na sprawy oświaty dorosłych na przestrzeni XX wieku. Dlatego wskazano na: konsekwencje dwóch wojen światowych, Holocaust, zmiany w Europie Wschodniej, przemiany w gospodarce i technologiach, w świecie pracy, procesy demokratyzacji systemów politycznych, emancypację kobiet itp.

Obrady zapoczątkowało powitanie przez wiceprezydenta Związku Austriackich Uniwersytetów Ludowych i referat nt.: „Ku końcowi teraźniejszości, co zostało ze społeczeństwa 20 wieku? Kształ-

cenie i kultura postmodernistyczna – upodobanie czy nie?” wygłoszony przez prof. Konrada z Uniwersytetu w Grazu.

Bardziej interesujące referaty wygłosili: prof. J. Wollenberg z Bremy „Przez oświatę do wolności czy przez wolność do oświaty?”, P. Wirth ze Szwajcarii: „Powrót do Sokratesa? – pierwszeństwo powstawania”, przedstawicielka Komisji Europejskiej Sigi Gruber: „Całozyciowe uczenie się jest koniecznością dla przyszłości”.

Swój referat zatytułowałem: „Nowa sytuacja oświaty dorosłych w Polsce”. Główny temat poprzedziłem krótką informacją o bilansie edukacji dorosłych na tle całej oświaty w głównych okresach XX wieku. Ująłem to w trzech тезach:

1. W czasie II wojny światowej zamiarem okupantów niemieckich i sowieckich było zniszczenie polskiej inteligencji i uczynienia z Polski pustyni kulturalnej. Istnienie polskiego państwa podziemnego jako fenomenu europejskiego. Działalność podziemnych organizacji oświatowych. Wielka rola polskich nauczycieli.
2. Po II wojnie światowej stanęły przed oświatą polską wielkie zadania kompensacyjne, szczególnie przed oświatą dorosłych. Nastąpiła w ciągu kilku lat likwidacja analfabetyzmu, nastąpił rozwój wydawnictw książek, czasopism. Odrodziły się m.in. uniwersy-

tety ludowe, robotnicze, pojawiły się czasopisma oświaty dorosłych, powstały stowarzyszenia oświatowe. Zahamowanie społecznych procesów w latach 1949–1956 przez monopol państwa.

3. Odnowienie ruchu społecznego oświaty dorosłych po 1956 roku i udział państwa w oświacie dorosłych.

W drugiej części scharakteryzowałem istniejący od 1 września 1999 roku system oświatowy i wprowadzany od tego czasu nowy. Następnie zwróciłem uwagę, o czym pisałem również na łamach kwartalnika, na inspirujące znaczenie raportów UNESCO dla rozwoju oświaty dorosłych oraz na rolę organizacji pozarządowych w Polsce w rozwijaniu oświaty dorosłych.

Można wyrazić nadzieję, że również w przyszłości Austriacki Związek Uniwersytetów Ludowych będzie organizował podobne imprezy. Gwarancją wysokiego poziomu „Rozmów” jest m.in. to, że moderatorami od wielu lat są doświadczeni merytorycznie, organizacyjnie i życzliwie nastawieni do wszystkich: dr Anneliese Heilinger, dyr. Hubert Hummer oraz dr Ewald Presker.

Stanisław Kaczor

Optymalizacja kształcenia dorosłych na poziomie wyższym u progu XXI w.

Kazimierz Dolny, 14–15 marca 2000 r.

Organizatorem seminarium naukowo-dydaktycznego był Zakład Andragogiki UMCS. Seminarium przewodniczył

dr hab. Jan Saran, w skład komitetu organizacyjnego wchodził: dr Elżbieta Adamczuk, dr Lucyna Adamowska i dr Grzegorz Sanecki, a sekretarzem była mgr Joanna Bubicz.

W spotkaniu udział wzięli pracownicy naukowo-dydaktyczni Zakładu i innych jednostek naukowych UMCS oraz uczestnicy studiów doktoranckich prowadzonych w Zakładzie Andragogiki. Celem seminarium była dyskusja teoretyków i praktyków nad problematyką przystosowania kształcenia dorosłych na poziomie wyższym do standardów edukacyjnych Unii Europejskiej oraz nowych rozwiązań współczesnej oświaty dorosłych.

Wykład wprowadzający pt.: „Priorytety badawcze we współczesnej andragogice”, wygłosił dr hab. Jan Saran, wskazując na obszary rzeczywistości społecznej, w których istnieją pilne potrzeby podejmowania badań, możliwych do wykonania w tej dziedzinie. Omówił też kwestię wymagań co do języka pracy naukowej, przytaczając niezbędne tu zasady oraz przedstawił niedostatki i błędy spotykane w pisarstwie młodych adeptów nauki.

Mgr Anna Dudak omówiła zagadnienie świadomości wychowawczej samotnych ojców. Uzasadniła wagę problemu na tle danych źródłowych, sprecyzowała też możliwe podejścia badawcze z myślą o przygotowaniu pracy doktorskiej z tego obszaru wiedzy. Po prezentacji rozpoczęła się dyskusja.

Drugą część seminarium rozpoczęła dr Lucyna Adamowska wystąpieniem pt.: „Organizacja studiów magisterskich w systemie Europejskiego Systemu Transferu Punktowego (ESTP)”. Omó-

wiła plan studiów z uwzględnieniem wymagań tego systemu. Z kolei dr Elżbieta Adamczuk przedstawiła referat pt.: „Toksyczny klient u pracownika socjalnego”, połączony z projekcją filmów, które były opracowane przez studentów III roku pedagogiki pracy socjalnej (studia dzienne i zaoczne) na egzamin ze specjalizacji. Drugiego dnia odbyły się zajęcia warsztatowe pt.: „Superwizja, role pełnione w grupie”. Prowadziły je dr Zofia Zaorska i mgr Ewa Sarzyńska wykorzystując doświadczenia zdobyte w Austrii. Kolejnym etapem seminarium były zajęcia w sekcjach. Uczestnicy pracowali w zespołach:

I. **Zespół poszukiwań badawczych**, pod przewodnictwem dr hab. Jana Sarana zajmował się ustaleniem problematyki i zakresu badań oraz omawiano zarys koncepcji prac badawczych.

II. **Zespół pracy dydaktycznej**, któremu przewodniczyła dr Lucyna Adamowska. Zajmowano się tu integracją treści programów nauczania przedmiotów proponowanych na studiach magisterskich w systemie punktowym. Dyskusja, w której udział wzięła większość uczestników sekcji, była bardzo potrzebna i konstruktywna. Ukazała nowe spojrzenie na kwestię treści przedmiotów nauczania i ich wzajemnych powiązań.

Spotkanie zakończyło się sprawozdaniami z pracy w zespołach oraz podsumowującym referatem przewodniczącego. Stanowiło płaszczyznę wymiany poglądów i doświadczeń dotyczących optymalizacji kształcenia dorosłych. Uczestnicy przedyskutowali wiele zagadnień z tym związanych – dokonali analizy i usystematyzowali różne propozycje w zakresie edukacji dorosłych,

zwrócili uwagę na aktualnie istniejące trudności i kwestie wymagające lepszych rozwiązań oraz ustalili tematykę i kierunki badań współczesnej andragogiki w nawiązaniu do zainteresowań uczestników. Doceniając pozytywne rezultaty tego spotkania, wysunięto propozycję, by seminaria takie odbywały się cyklicznie integrując osoby zainteresowane badaniami - pracowników Zakładu Andragogiki i reprezentantów szerszego środowiska lokalnego.

Joanna Bubicz

Informacja a wiedza o rynku pracy

Warszawa, 2 czerwca 2000 r.

Konferencja została zorganizowana z okazji wydania setnego numeru miesięcznika Krajowego Urzędu Pracy „Rynek Pracy”. Redaktor Naczelny czasopisma dr Michał Boni przedstawił historię powstania pisma i syntetyczną informację, jak zdobywano czytelników i jak poszerzano tematykę. Inne wystąpienia poruszały problemy bezrobocia w Polsce, w tym młodzieży w aspekcie ich odczuć osobistych, znaczenia informacji o rynku pracy w świadomości społeczeństwa.

Miłym akcentem konferencji było wręczenie nagród specjalnych Rady Programowej:

Najwierniejsze Pióro otrzymał Michał Boni;

Najplodniejsze Pióro – Jacek Smagowicz i Tadeusz Olejarz;

Najostrzejsze Pióro – Wojciech Staszewski.

Alicja Sadłowska

V Krajowy Zjazd Delegatów Stowarzyszenia Oświatowców Polskich

Dobieszków k. Łodzi, 28–29 czerwca
2000 r.

Zjazd obradował pod hasłem „Razem dokonamy więcej i lepiej” i miał na celu podsumowanie dotychczasowej działalności, udzielenie absolutorium ustępującemu Zarządowi oraz wybory nowych władz. Zgromadził pięćdziesięciu delegatów z szesnastu oddziałów terenowych. Szanowne gremium wybrało Prezydium Zjazdu: dr. Mariana Duczmała (przewodniczący), dr. Romana Patorę i mgr Alicję Kaliszuk (członkowie prezydium). Wysłuchano sprawozdań ustępującego Zarządu, Komisji Rewizyjnej i Sądu Koleżeńskiego.

Do nowego Zarządu Głównego Stowarzyszenia wybrano osoby:

Gworys Wiesław – prezes
Duczmał Marian – wiceprezes
Patora Roman – wiceprezes
Czajka Błażej – członek prezydium
Kostrzewska Ewa – członek prezydium
Dobkowski Stanisław – członek
Gadzała Anna – członek
Gawryś Jadwiga – członek
Kaczmarek Józef – członek
Kaliszuk Alicja – skarbnik
Kostrzewska Alfred – członek
Kozłowski Henryk – członek
Randak Jan – członek
Stark Antoni – sekretarz generalny
Wysocka Elżbieta – członek

Drugi dzień obrad poświęcono na dyskusję nad projektem statutu i deklaracji programowej. Dokumenty te uzgodnione przedłożone zostały w Sądzie Re-

jestrowym i po zatwierdzeniu będą podstawą opracowania planu pracy.

Na Zjeździe przyznano honorowe członkostwo prof. dr. hab. Stanisławowi Kaczorowi, dr. Władysławowi Królowi i pośmiertnie Michałowi Strutyńskiemu. Tytuł Honorowego Prezesa nadano Zbigniewowi Kuźmińskiemu.

Komisja wnioskowa przedstawiła delegatom wnioski:

- Prowadzić dalszą działalność upowszechniania wiedzy w formie publikacji, konferencji, sympozjów, kursów itp.
- Ukazywać w terenie problemy, których rozwiązanie wymaga społecznego zaangażowania, zrozumienia, a nawet poświęcenia.
- Tworzyć różne formy instytucjonalne dla aktywności społecznej.
- Dokonać badań rzeczywistych skutków działalności społecznej i ich upowszechniania.
- Sprzyjać procesom integracji w ramach „małych ojczyzn” i powstawaniu wspólnot społecznych, kulturowych i zawodowych.
- Upowszechniać wzorce osobowe ludzi zaangażowanych w procesy budowania kultury humanistycznej i demokracji społecznej w środowiskach lokalnych.

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich ma nową siedzibę: ul. Smulikowskiego 4, 00-389 Warszawa, tel. (0 22) 8262434;

Stanisław Kaczor

Krakowska myśl pedagogiczna – orientacje i trendy rozwojowe dawniej i dziś

Kraków 26–27 września 2000 r.

Konferencja zorganizowana jest z okazji jubileuszu 600-lecia odnowienia Akademii Krakowskiej oraz 75-lecia erygowania Katedry Pedagogiki.

Celem konferencji jest charakterystyka głównych nurtów refleksji pedagogicznej uprawianej w Krakowie a zarazem próba wskazania na inspirujące znaczenie tej refleksji dla pedagogiki polskiej nie tylko minionego okresu, ale także dla najbliższej przyszłości.

V ŚWIATOWY KONGRES Doskonalenie zdolności innowacyjnych studentów i wykładowców oraz nowe techniki i technologie edukacyjne

Warszawa, 12–14 września 2000 r.

Celem Kongresu jest prezentacja nowych technik i technologii edukacyjnych oraz wymiana poglądów i doświadczeń, a także ustalenie form współpracy w zakresie kształcenia i doskonalenia zdolności innowacyjnych studentów i wykładowców.

Program Kongresu obejmuje demonstrację nowych technik edukacyjnych – także z wykorzystaniem Internetu, telematyki i multimediiów oraz wystąpienia, referaty naukowe i komunikaty, dotyczące grup tematycznych:

- Sylwetka absolwenta uczelni technicznych i inżyniera u progu trzeciego tysiąclecia;
- Doskonalenie zdolności innowacyjnych wykładowców i studentów;
- Zastosowanie nowych technik i technologii edukacyjnych w kształceniu i doksztalcaniu;
- Tworzenie nowoczesnych programów i materiałów edukacyjnych dla studentów z zastosowaniem technik multimedialnych.

Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar – przesłanie dla edukacji dorosłych

Łódź, 28–30 września 2000 r.

Organizatorem konferencji jest Zakład Oświaty Dorosłych Uniwersytetu Łódzkiego.

Tematyka obrad koncentrować się będzie wokół zagadnień:

- Pamięć szkoły;
- Perspektywy czasowe edukacji;
- Podróż jako projekt edukacyjny;
- Rozwój na drogach edukacji.

Co warto przeczytać

Dzieje Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w latach 1950–1989

Stanisław Karaś,
Wydawnictwo ITeE, Radom 1999, 178 s.

Jest to wspaniale udokumentowana rozprawa z zakresu teorii edukacji dorosłych dotycząca problematyki działalności oświatowo-wychowawczej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w latach 1950–1989 (co wchodzi w zakres problematyki badawczej andragogiki w dziale historii oświaty dorosłych i myśli andragogicznej).

Podstawowym celem pracy, wg Autora, jest poznanie i przedstawienie dziejów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w latach 1950–1989, co przekłada się na wiele pytań pochodnych, z których najważniejszymi są:

1. Jakie były historyczne korzenie Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Jakie czynniki (powody) sprawiły, że doszło do powstania tego stowarzyszenia. TWP spadkobiercą dorobku oświatowego Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego (TUR).
2. Jaki wpływ miały okresowe przemiany ustrojowe w PRL na działalność TWP. W czym się wyrażał wpływ polityki państwa na prace oświatowe TWP.
3. Jakie okresy należy wyróżnić w działalności TWP w latach 1950–1989.
4. Jakie były obszary (tereny) działalności oświatowej TWP w poszczególnych okresach, czyli gdzie i w jakich środowiskach społecznych TWP prowadziło pracę oświatową.
5. Jakie główne zadania edukacyjne spełniało TWP w poszczególnych okresach swojej działalności.
6. Jakie były dominujące formy pracy oświatowej TWP w poszczególnych okresach działalności stowarzyszenia.
7. Jakie były cele, formy i metody doskonalenia pracy oświatowej TWP.
8. Kim byli uczestnicy (słuchacze) i nauczyciele (wykładowcy, prelegenci) form pracy TWP. Jakie były motywy ich pracy oświatowej w TWP.
9. Kim byli działacze TWP, z jakich środowisk naukowych się wywodzili.
10. Jaki jest i w czym się wyraża wkład TWP do oświaty w Polsce.

Podstawowym motywem i uzasadnieniem dla podjęcia tej pracy przez Autora jest wykazanie, że TWP jest organizacją (stowarzyszeniem społecznym) o bogatych tradycjach działalności oświatowej, że ma znaczące zasługi w upowszechnianiu wiedzy ogólnej i kultury szczególnie wśród środowisk zaniedbanych i upośledzonych cywilizacyjnie. Znaczący, aczkolwiek nieco zapomniany, jest również dorobek TWP w likwidacji analfabetyzmu i upowszechnianiu czytelnictwa w pierwszej połowie lat pięćdziesiątych. Oprócz tego Autor chce wykazać, że większość prac TWP miała charakter

apolityczny i tylko w ograniczonym zakresie zajmowała się upowszechnianiem wiedzy politycznej. Rozprawa ta ma charakter unikatowy, gdyż dr Stanisław Karaś podjął się jako pierwszy dokonania szczegółowego przeglądu historycznego działalności TWP, a jak sądzę działalność oświatowa polskich stowarzyszeń oświaty dorosłych, w tym TWP, jest warta naukowego poznania i opracowania, gdyż stanowi ważną część naszej historii oświaty i wychowania.

Aby odpowiedzieć na postawione cele i problemy badawcze, Autor stosuje metodę monografii oraz techniki badania dokumentów kronikarskich i opiniodawczych, ponadto technikę wywiadu, której nadaje charakter swobodnej rozmowy. Badania realizuje następującymi etapami:

- Wstępne ustalenie problematyki i głównych celów pracy,
- Ustalenie tematu pracy i adekwatnych do niego założeń badawczych,
- Opracowanie wstępnej, a następnie szczegółowej koncepcji badań i pracy,
- Sformułowanie założeń badawczych i opracowanie harmonogramu badań,
- Opracowanie instrumentarium badawczego i jego przetestowanie,
- Badanie właściwych dokumentów kronikarskich, opiniodawczych, przeprowadzenie wywiadów,
- Opracowanie uzyskanych z badań materiałów.

Powyższe etapy badań pozwalają na zebranie wiarygodnych materiałów dotyczących dziejów TWP, co jest fundamentem powstania opisywanej monografii.

Rozprawa liczy 179 stron, zawiera wstęp, 5 rozdziałów, uogólnienia i wnioski oraz bibliografię i aneksy. Poniżej przytaczam omówienie poszczególnych rozdziałów pracy.

We wstępie przedstawiono: metody i organizację badań, cel badań i jego uzasadnienie, problemy i tezy badawcze, metody i techniki badań, narzędzia badawcze, organizację i przebieg badań oraz ustalenia terminologiczne i literaturę wykorzystaną, która jest przytaczana po każdym rozdziale monografii.

Rozdział I – Organizacja i stowarzyszenia społeczne elementem całościowego systemu oświaty i wychowania, przedstawia znaczenie pojęcia „system oświaty i wychowania”. System oświaty zdaniem Autora to nie tylko oświata szkolna, lecz również instytucje oświaty równoległej (nieszkolnej) i oświaty pozaszkolnej (ustawicznej). W tym rozdziale omówione są szczegółowo właśnie te instytucje oświaty i wychowania, które nie mieszczą się w definicji systemu oświaty szkolnej. Następnie przedstawione jest rozumienie pojęć „stowarzyszenie” i „organizacja” wraz z charakterystyką ich zadań, ról i miejsca w oświacie dorosłych, ze szczególnym uwzględnieniem TWP, które jest w grupie stowarzyszeń społeczno-wychowawczych.

Rozdział II – Rozwój oświaty dorosłych w Polsce do roku 1989, przedstawia rozwój oświaty dorosłych w Polsce od XVIII wieku do roku 1989. Pisząc o rozwoju oświaty dorosłych w Polsce po II wojnie światowej Autor wykazał związki zachodzące pomiędzy oświatą dorosłych a wydarzeniami politycznymi w Polsce w tych latach.

Rozdział III – Utworzenie Towarzystwa Wiedzy Powszechnej. Jego statutowe cele i zadania. W rozdziale tym Autor: omówia uwarunkowania społeczno-polityczne utworzenia TWP, charakteryzuje dorobek oświatowy Towarzystwa Uniwersytetu Robotniczego – protoplasty TWP. W dalszej części prezentuje statutowe i rzeczywiście spełniane cele i zadania TWP w pierwszych latach jego działalności oraz charakteryzuje strukturę organizacyjną Towarzystwa na szczeblu centralnym i wojewódzkim.

Rozdział IV – Pierwsze lata działalności TWP (1950–1956), zawiera syntezę działalności oświatowej TWP w latach 1950–1956. Wykazano tu, że dominującą formą pracy Towarzystwa były odczyty, a ich tematyka ewoluje od zagadnień społeczno-politycznych i światopoglądowych ku zagadnieniom związanym z wiedzą praktyczną i tematyką popularnonaukową. W dalszej części Autor przedstawia obraz pracy prelegentów oraz omawia prace wydawnicze „Małej Biblioteczki TWP”. Rozdział ten kończy się próbą oceny działalności Towarzystwa w latach 1950–1956.

Rozdział V – Ewolucja kierunków działalności i form pracy TWP w latach 1956–1989, przedstawia, jak duży wpływ na działalność oświatową TWP miały kolejne „przesilenia i odwilże polityczne”, które przyczyniały się do powstawania nowych kierunków i form pracy Towarzystwa. W końcowej części rozdziału omówiono formy i metody doskonalenia pracy oświatowej TWP oraz prace Rady Naukowej Towarzystwa. Rozdział kończy się próbą podsumowania działalności TWP w latach 1956–1989.

Uogólnienia i wnioski kończące rozprawę naukową dr. Stanisława Karasia stanowią udaną próbę spuentowania treści zawartych w monografii. Autor nakreśla główne treści publikacji, które stanowią przesłanie dla czytelników tej rozprawy. Określa tu także pola potencjalnych dalszych badań w obrębie historii oświaty dorosłych, które mogą i powinny stać się wyzwaniem dla naukowców zajmujących się tą dziedziną badań.

Kończące publikację aneksy zawierają: kalendarium ważniejszych wydarzeń z dziejów TWP w latach 1950–1989, wykaz osób znaczących dla działalności i rozwoju TWP w latach 1950–1989, daty krajowych zjazdów TWP i nazwiska prezesów Zarządu Głównego TWP, skład pierwszej Rady Naukowej TWP oraz przykładowe tematy odczytów na rok 1952. Aneksy stanowią cenne uzupełnienie treści monografii i są niezbędne dla historycznego poznania działalności oświatowo-wychowawczej TWP.

Reasumując należy stwierdzić, że monografia dr. Stanisława Karasia jest cenną publikacją z zakresu historii stowarzyszeń społeczno-wychowawczych.

Opisując dzieje Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w latach 1950–1989 wypełnia ona dotychczasową lukę badawczą. Omówione dzieło ma wartości szczególne ze względu na nakreślenie problemów i zjawisk będących codziennym udziałem Autora publikacji, pełniąc funkcję Dyrektora Generalnego Zarządu Głównego TWP. Monografia ukazuje się w dobrym momencie, gdy coraz większa rzesza społeczeństwa zdaje sobie sprawę z potrzeby realizowania edukacji ustawicznej w grupach ludzi

zepchniętych na margines życia społecznego i kulturalnego. Publikacja ta może stanowić refleksję i materiał wyjściowy do realizacji idei kształcenia całożyciowego poprzez pobudzenie lokalnych społeczności do aktywności także na polu działalności kulturalno-oświatowej. Zarys dziejów TWP może więc tu odegrać funkcję inspirującą i skłonić do przemyśleń polityków, pedagogów oraz działaczy oświatowych.

Henryk Bednarczyk, Maciej Sobański

Edukacja dorosłych w wybranych krajach Europy

Ewa Przybylska (red.)

Wydawnictwo ITeE, Radom 2000, 167 s.

Książka wydana została w serii Biblioteka Edukacji Dorosłych Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego. Serię wydawniczą sponsoruje Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych. Publikacja stanowi kontynuację polskojęzycznych przeglądów edukacji dorosłych w innych krajach i poświęcona jest aktualnym problemom edukacji dorosłych w Polsce, Rosji, Macedonii, Rumunii, Łotwie, Szwajcarii, Republice Federalnej Niemiec i na Węgrzech.

We wprowadzeniu redaktorka przedstawia edukację dorosłych jako problem zyskujący na znaczeniu, problem przekraczający granice państw, stający się globalnym a nie specyficznym dla danego kraju. Jako przykład podaje międzynarodową konferencję CONFINTEA V przeprowadzoną pod egidą UNESCO,

zupełnie inną od poprzednich, odzwierciedlającą kompleksowość działań, podkreślającą dynamikę współpracy międzynarodowej i regionalnej.

Publikacja w przedstawionych 14 artykułach koncentruje się na procesach, zjawiskach oraz wydarzeniach ważnych dla systemu oświaty dorosłych, ale przede wszystkim istotnych i ciekawych dla polskiego czytelnika. Temat wiodący w całej publikacji to współczesna edukacja dorosłych, prawidłowości w jej przeobrażeniach. Poszczególne rozdziały przygotowali znani i cenieni autorzy. Autorzy poszczególnych artykułów to pracownicy Instytutu Współpracy Międzynarodowej Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych bądź współpracujący z Instytutem profesoro- wie działający na rzecz odbudowy i rozwoju europejskiej oświaty dorosłych. Dużą wartość merytoryczną publikacji nadaje fakt, iż autorami artykułów są zarówno polscy profesorowie andragodzy, podkreślający polskie osiągnięcia, doskonalenie systemu oświaty dorosłych, doskonalenie praktyki oraz teorii andragogicznej jak też obcokrajowcy pracujący nad rozwijaniem się europejskich systemów edukacyjnych, opisujący sytuacje w swoich krajach, zjawiska stanowiące przedmiot ich naukowych badań.

W publikacji znajdujemy również opisane wybrane instytucje edukacji dorosłych w Austrii, jak też międzynarodową współpracę i węgiersko-niemieckie partnerstwo. Publikację kończy artykuł dotyczący polsko-niemieckiej współpracy na płaszczyźnie samorządów lokalnych tak aktualnej dla obecnego systemu edukacji. Na zakończenie są prezentowa-

ni autorzy poszczególnych artykułów.

Książka będzie z zainteresowaniem przyjęta przez środowisko oświaty dorosłych, gdyż jest dobrym aktualnym przeglądem w poszczególnych krajach z opisem wielu specjalnych rozwiązań i przykładów. Dla naszych polskich poszukiwań jest to szczególnie cenne.

Henryk Bednarczyk, Dorota Koprowska

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 1/2000

Radziewicz-Winnicka A.: Edukacja w nowym postmodernistycznym ładzie społecznym, s. 5.

Wieczorkowski K.: Metody komputerowe w badaniach edukacyjnych, s. 52.

Piwowarski R.: Kontrowersje wokół badań oświatowych, s. 69.

Kwiatkowski S.M.: Kontekst badawczy raportu Jacques'a Delorsa, s. 80.

Bogaj M.: W poszukiwaniu modelu szkoły przyszłości, s. 83.

Nr 2/2000

Banach Cz.: Etyka i kultura pedagogiczna nauczyciela i szkoły, s. 7.

Szymański M.J.: Dylematy oświatowe środowisk wiejskich, s. 36.

Edukacja Medialna

Nr 2/2000

Kujawska M.: O standardach wymagań egzaminacyjnych z przedmiotów humanistycznych po ukończeniu gimnazjum, s. 4.

Menz M.: Szkoła – medium wobec mediów, s. 20.

Strykowska J.: Modelowanie jako mechanizm wyjaśniający oddziaływanie

mediów, s. 38.

Nr 3/2000

Strykowski W.: Operacyjne formułowanie celów kształcenia, s. 4.

Morbitzer J.: Pedagogiczne konsekwencje budowania społeczeństwa informacyjnego, s. 28.

Pedagogika Pracy

Nr 36/2000

Turos L.: Rola i miejsce andragogiki w systemie nauk społecznych i humanistycznych cz. II, s. 7.

Moss J.: Wstępna projekcja liceum profilowanego prozawodowo, s. 22.

Sikorski W.: Psychologia niekompetencji pracowniczej, s. 30.

Sarleja T.: Nadzieje i obawy młodzieży szkół zawodowych, s. 41.

Mańczak J.: Przeobrażenia w zakresie wybranych cech aktywności intelektualnej u studentów zaocznych studiów pedagogicznych, s. 59.

Kiedrowicz G.: Informatyczne wspomaganie nauczania, s. 67.

Kozielska M.: Komputerowe wspomaganie rozwijania aktywności poznawczej studentów w uczelni technicznej, s. 75.

Podoska-Filipowicz E.: UNEVOC – Międzynarodowy Projekt UNESCO dotyczący edukacji technicznej i zawodowej, s. 87.

Smirnow I.: Innowacyjne formy rozwoju szkolnictwa zawodowego, s. 92.

Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Akademickiego Towarzystw Andragogicznego

Nr 1/2000

Czerniawska O.: Przygotowanie do wo-

lontariatu jako zapomniany obszar w polskiej oświacie dorosłych, s. 9.

Pierścieniak K.: Funkcjonowanie systemu pozaszkolnej edukacji dorosłych w Polsce, s. 17.

Pieczywok A.: Ocena jakości kształcenia w uczelniach wyższych, s. 49.

Maciąg E.: Raport z badań nad edukacją dorosłych w duńskim Uniwersytecie Ludowym Brandbjerg Hojskole, s. 95.

Runiewicz R.: Stan Oświaty polonijnej w USA, s. 105.

Banaszak E.: Sytuacja osób z wyższym wykształceniem na rynku pracy, s. 5.

Bohdziewicz G.: Specyficzne problemy doradztwa zawodowego wobec bezrobotnych, s. 47

Dyrektor Szkoły

Nr 3/2000

Pawłowska A. Gmina jako środowisko wychowawcze, s. 5

Szymczyk T. Jak uczyć demokracji w szkole, s.19.

Żukowska E., Żukowski W.: Bawarski model kształcenia, s. 26.

Nr 4/2000

Koczyński W.: Niedostatki modelu wychowawczego współczesnej szkoły, s.21.

Kluge P.: Szkoła wobec oceniania, s. 31.

Nr 4/2000

Kluge P.: Szkoła wobec oceniania, s. 31.

Nr 5/2000

Nagórski R.: Edukacja na odległość, s. 23.

Elsner D.: Studiować czy nie studiować za pośrednictwem Internetu? s. 30.

Nr 6/2000

II Krajowa Konferencja Dyrektorów Szkół

Nr 7-8/2000

Książek W.: Edukacja regionalna w polskiej reformie oświaty, s. 12.

Paturalski P.: Zagrożenia i niepokoje związane z przebudową systemu edukacji, s. 15.

Jędrzejowski S.: Kreowanie karier zawodowych we współczesnej placówce edukacyjnej, s. 18.

Szkoła zawodowa

Nr 2/2000

Moos J.; Centra kształcenia praktycznego w nowym systemie edukacji zawodowej, s.3.

Jędrzejowski S., Postuła S.: Metodyczne aspekty jakościowego kształcenia praktycznego w zawodach mechanicznych, s. 12.

Filipowicz R.: Katalog programów kształcenia zawodowego, s. 14.

Lodyga O.: Poradnictwo zawodowe w szkole w kontekście reformy edukacji, s 17.

Nr 3/2000

Lelińska K.: Zarys programu rozwoju poradnictwa zawodowego w warunkach reformy systemu edukacji, s. 13.

Lenart-Pawłowska Z.: Przygotowanie do wejścia na rynek pracy, s. 18.

Ćwiertniewska E.: Zarządzanie jakością według norm Serii ISO 9000. Scenariusz lekcji z zastosowaniem metody projektów, s. 31.

Kozielska M.: Techniki komputerowe w nowoczesnym kształceniu zawodowym. s, 36.

Gawryś M.: Kształcenie u uczniów umiejętności rozwiązywania problemów, s. 41.

Rynek Pracy

Nr 12/99–1/2000

Działalność systemu urzędów pracy w latach 1993–1999, s.15.

Spyra J.: Pracodawcy wobec zmian w systemie urzędów pracy, s. 40.

Olejarz T.: Urzędy pracy w samorządach, s. 44.

Nr 2/2000

Sobczak H.: Niektóre tendencje rynku pracy w latach 1993–1999, s. 5.

Zawadzka G.: Działania systemu urzędów pracy na rzecz aktywizacji zawodowej bezrobotnych zamieszkałych na wsi, s. 51.

Nr 3/2000

Boni M.: Rynek pracy 2000. Założenia narodowego planu działania, s. 5.

Fabisiak M.: Staż absolwencki w opiniach stażystów i pracodawców, s. 41.

Nr 4/2000

Piotrowski B.: Strategie sukcesu na rynku pracy, s. 5.

Chlebosz D.: Informacja o zmianach organizacji, zasad i zakresu działania Krajowego Urzędu Pracy, s. 40.

Nr 5/2000

Reforma systemu edukacji – opracowanie MEN, s. 5.

Mazek I., Woynarowska A.: Publiczne poradnictwo zawodowe dla dorosłych w Polsce, s. 34.

Supel D.: Tradycyjne wartości – nowoczesny program, s. 76

Polski Uniwersytet Ludowy

Nr 1(44)/2000

Turski J., Majewska M.: Edukacja dorosłych – konieczność i szansa, s. 17.

Kordziński J.: Wykorzystać szansę, s. 43.

Jasiorowski H.: Jak zmienić politykę wobec wsi i dźwignąć polskie rolnictwo, s. 65.

Białek E.: Edukacja ekologiczna w gminie – wyzwanie i szansa, s. 87.

Contents

COMMENTARY 5

- Henryk Bednarczyk:** Open and continuing adult education on the turn of centuries 5

INAUGURATION OF THE ADULT EDUCATION SCHOOL YEAR 2000/2001 7

- Wiesław Gworys:** The quality of education – work – life in the out of government programme for adult education organisation. 7
- Irena Kurzępa:** Experiences during the first year of existing of „Wszechnica Roztoczańska” and it’s development in the prospect 11

PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD 15

- Bożena Jabłońska, Bogdan Nawrocki:** Education – the chance for the village 15
- Jerzy Stochmialek:** Andragogy on the German Universities – organisational structure and management 20
- Stanisław Karaś:** On the limit of the research areas of andragogy and social education 30
- Józefa Krupa, Anna Murawska:** The image of the students of extra-mural studies and it’s pedagogical implications 33
- Jolanta Religa, Iwona Kacak:** Federal Institute for Vocational Education on the road to the reform..... 41
- Eduard M. Kalicki:** Open vocational education as a way to the future 47

COURSE TRAINING AND SCHOOLS FOR ADULTS 52

- Grzegorz Kiedrowicz:** The teacher in the age of computer science expansion 52
- Zbigniew Osiński:** Development of the teachers in the conditions of the educational reform..... 62
- Barbara Piątkowska:** The teacher in the new, reformed reality of school 74

Ewa Augustyniak: Adult education – Post-Graduate Studies of Culture Management	78
Janusz Dubiel: Quality assurance system in the education and vocational development in ZDZ Katowice.....	85

STANDPOINT OF THE CRAFT ENVIRONMENT IN THE MATTER OF THE REFORM OF EDUCATIONAL SYSTEM PROJECT	89
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

OUTSTANDING EDUCATIONAL WORKERS	101
----------------------------------------	------------

Jan Moos – 60-th birthday jubilee. Dozens of years of work with the vocational schools teachers. <i>Stanisław Kaczor</i>	101
Mgr Alfred Kostrzewa – Chairman of the oldest department of Association of Polish Educators in Wrocław. <i>Stanisław Kaczor</i>	103

CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA	105
----------------------------------------	------------

WORTH READING	110
----------------------	------------

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR 5

- Henryk Bednarczyk:** Fortwährende und offene Erwachsenenbildung um die Wende der Jahrhunderte 5

INAUGURATION DES SCHULJAHRES DER ERWACHSENENBILDUNG 2000/2001 7

- Wiesław Gworys:** Bildungsqualität – Arbeitsqualität – Lebensqualität in Programme außer von der Regierung Einrichtungen der Erwachsenenbildung..... 7
- Irena Kurzepa:** Die Erfahrungen des erstens Jahres von Tätigkeit von Wszechnica Roztoczańska und die Entwicklungsperspektiven..... 11

PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT 15

- Bożena Jabłońska, Bogdan Nawrocki:** Edukation – Chancen für Dorf..... 15
- Jerzy Stochmialek:** Erwachsenenbildung auf den deutschen Universitäten – Organisationsstrukture und die Leitung 20
- Stanisław Karaś:** An der Grenze von forschenden Bereichen von der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik..... 30
- Józefa Krupa, Anna Murawska:** Das Bild der Fernstudenten und ihre pädagogische Implikation..... 33
- Jolanta Religa, Iwona Kacak:** Bundesinstitut für Berufsbildung auf dem Weg der Reform..... 41
- Eduard M. Kalicki:** Offene Bildung – ein Weg nach der Zukunft 47

LEHRGÄNDE, DIE SCHULEN FÜR ERWACHSENEN 52

- Grzegorz Kiedrowicz:** Lehrer in der Zeit von informatiosche Ausbreitung 52
- Zbigniew Osiński:** Vervollkommung der Lehrer unter den Bedingungen von Bildungsreform..... 62

Barbara Piątkowska: Der Lehrer in der neuen schulischen Wirklichkeit	74
Ewa Augustyniak: Erwachsenenbildung – Postgraduales Studium Kulturmanagement	78
Janusz Dubiel: Qualitätssystem in Berufsbildung in ZDZ Katowice.....	85

DER GESICHTSPUNKT DER HANDWERKLICHEN KREISEN IN SACHE VOM REFORMPROJEKT VON BILDUNGSSYSTEM	89
---------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

PERSONEN DER BERUHMTE BILDUNGSTRÄGER	101
---------------------------------------------	------------

Jan Moos – Jubiläum des 60-sten Geburtsjahrestages. Die Zehner Jahren von der Arbeit mit den Lehrern der beruflichen Schulen. <i>Stanisław Kaczor</i>	101
Mgr Alfred Kostrzewa – Präsident der ältesten Abteilung von Stowarzyszenie Oświatowców Polskich in Wrocław. <i>Stanisław Kaczor</i>	103

KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN	105
-----------------------------------------	------------

LESENSWERTES	110
---------------------	------------

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 5

- Хенрик Беднарчик:** Непрерывное и открытое образование взрослых на переломе веков 5

ТОЖДЕСТВЕННОЕ НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ 2000/2001 7

- Веслав Гворыс:** Качество образования – качество труда – качество жизни в программах внегосударственных просветительных организаций взрослых 7
- Ирена Кужепа:** Опыт после первого года деятельности “Розточаньского университета” и перспективы его развития 11

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ 15

- Божена Яблоньска, Богдан Наврот:** Образование – шансом сельских районов..... 15
- Ежи Стохмялэк:** Андрагогика в германских университетах – организационная структура и управление 20
- Станислав Карась:** На грани научных областей андрагогики и общественной педагогики 30
- Юзефа Крупа, Анна Муравска:** Образ студентов высших заочных заведений и его педагогические импликации 33
- Йоланта Релига, Ивона Кацак:** Федеральный институт профессионального образования на пути реформ 41
- Эдуард М. Калицки:** Открытое профессиональное образование – путь в будущее..... 47

ОБУЧЕНИЕ НА КУРСАХ И ШКОЛЫ ДЛЯ ВЗРОСЛЫХ 52

- Гжегож Кедрович:** Учитель в эпохе информационной экспансии..... 52
- Збигнев Осиньски:** Совершенствование учителей в реформирующейся образовательной системе 62

Барбара Пионтковска: Учитель в новой, реформированной реальности школьной жизни	74
Эва Аугустыняк: Просвещение взрослых – последипломное обучение в области управления культурой	78
Януш Дубель: Система качества в области профессионального образования и совершенствования в Учреждении по профессиональному совершенствованию в Катовицах	85

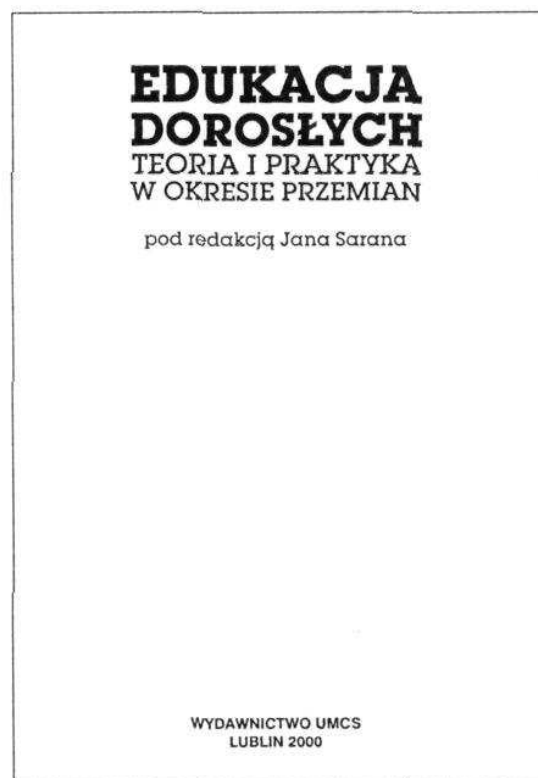
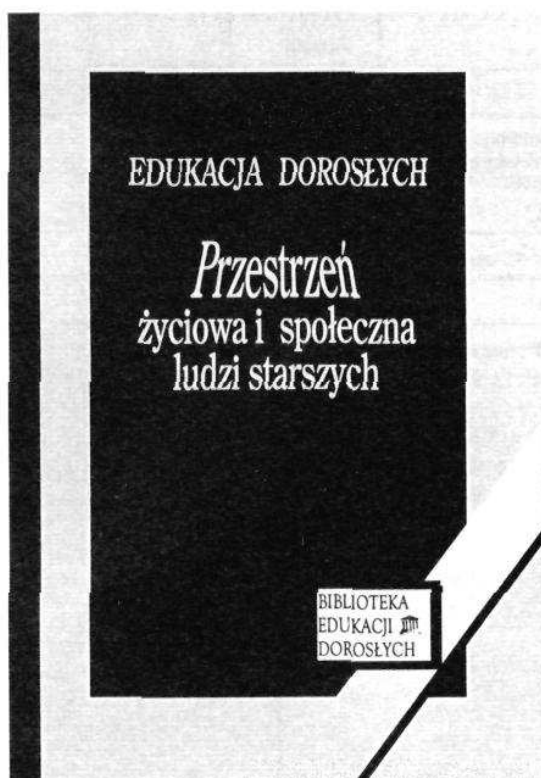
МНЕНИЕ РЕМЕСЛЕННИКОВ ОТНОСИТЕЛЬНО РЕФОРМЫ ПРОСВЕТИТЕЛЬСКОЙ СИСТЕМЫ	89
---------------------------------------------------------------------------	-----------

ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ	101
---------------------------------------	------------

Ян Моос – 60-тая годовщина рождения. Десятки годов работы с учителями в системе профтехобразования. <i>Станислав Качор</i>	101
Магистр Альфред Костжева – председатель Союза польских просветителей в городе Вроцлав. <i>Станислав Качор</i>	103

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ	105
--------------------------------------------------	------------

ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ	110
-----------------------------	------------





ZAMÓWIENIE

Lp.	Autor lub redaktor, tytuł	Cena [zł]	Liczba egz.	Do zapłaty [liczba egz. x cena]
1.	B. Baraniak: Dobór treści kształcenia zawodowego	20,00		
2.	M. Butkiewicz, B. Baraniak: Standaryzacja treści kształcenia zawodowego	20,00		
3.	H. Bednarczyk: Wokół problemów kształcenia ustawicznego	20,00		
4.	H. Bednarczyk: Zadania zawodowe i kształcenie mechaników	15,00 20,00*		
5.	Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa (Komisja Europejska – WSP TWP)	15,00		
6.	H. Cieślak: Testy i sprawdziany z rysunku technicznego	4,00		
7.	J. Delors: Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO, Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XX wieku. SOP	30,00		
8.	H. Bednarczyk, Cz. Plewka: Vademecum menedżera oświaty	40,00		
9.	E. Goźlińska, F. Szlosek: Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego	15,00		
10.	S. Januszewski, T. Sagan, F. Szczucki, H. Świątek: Eksploatacja urządzeń elektrycznych i energoelektronicznych	20,00		
11.	U. Jeruszka: Ewolucja programów przedmiotów zawodowych	10,00		
12.	S. M. Kwiatkowski, Z. Sepkowska: Budowa standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce	15,00		
13.	Cz. Kupisiewicz: Rzecz o kształceniu	22,00		
14.	J. Moos: Liceum techniczne	20,00		
15.	T.W. Nowacki: Zawodoznawstwo	25,00 30,00*		
16.	T. Ornatowski, J. Figurski: Praktyczna nauka zawodu	25,00		
17.	M. Piotrowski: Zapewnienie jakości w kształtowaniu kwalifikacji zawodowych	20,00		
18.	Cz. Plewka: Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych cz. I i II	28,00 (t.1) 24,00 (t.2)		
19.	K. Symela: Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego	21,00		
20.	F. Szlosek: Wstęp do dydaktyki przedmiotów zawodowych	15,00		
	ROCZNA PRENUMERATA:			
	Rocznik Pedagogiczny	13,00		[[liczba numerów x cena]
	Pedagogika Pracy [półrocznik]	26,00		
	Edukacja Ustawiczna Dorosłych [kwartalnik]	40,00		
	Polish Journal of Continuing Education	15,00		
	Edukacja Dorosłych (ATA) [kwartalnik]	40,00		
	Ruch Pedagogiczny (WSP-ZNP) [kwartalnik]	40,00		

- Oprawa twarda

Proszę o wystawienie:

FAKTURY VAT

Jestem płatnikiem podatku VAT o numerze NIP

--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Upoważniam Instytut Technologii Eksploatacji do wystawienia faktury VAT bez podpisu odbiorcy

(pieczętka i podpis)

Czas realizacji zamówienia do 14 dni. Koszty przesyłki pokrywa sprzedawca.

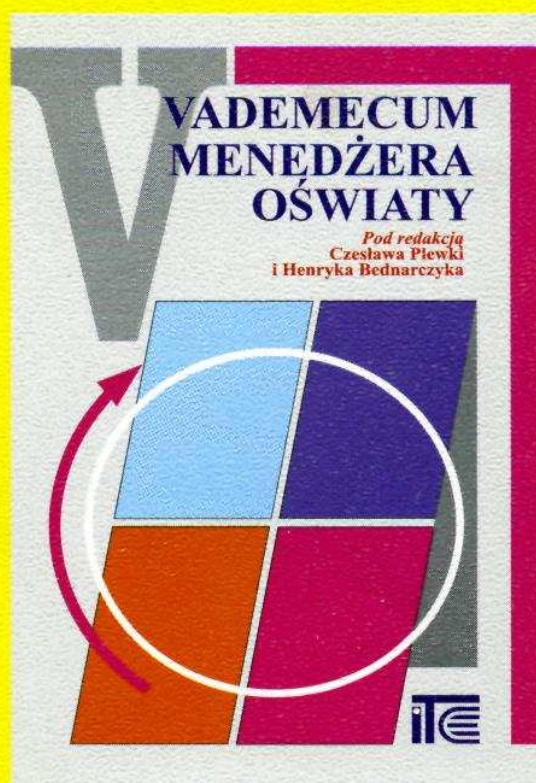
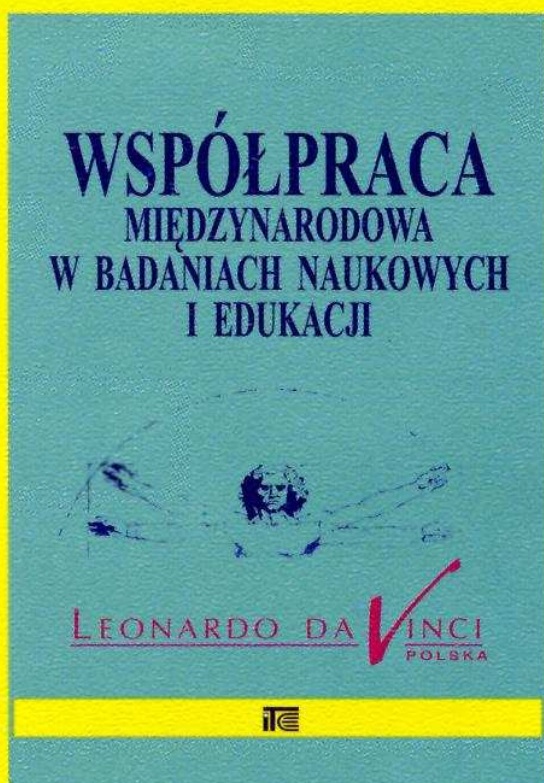
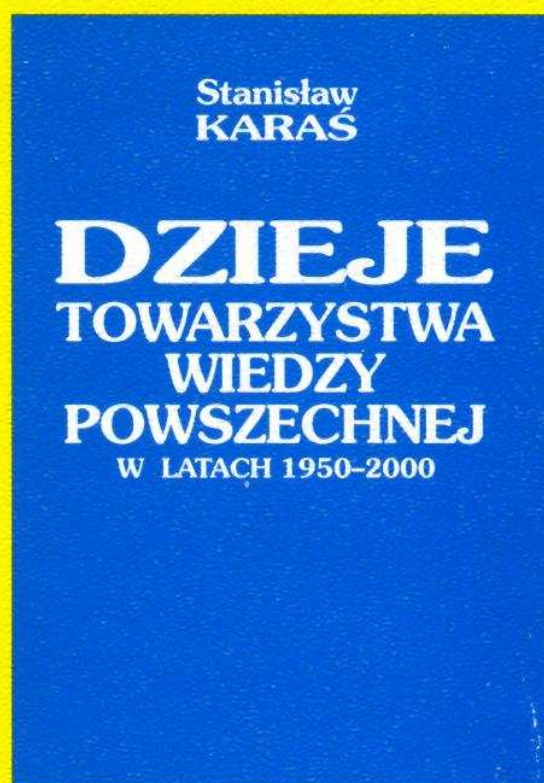
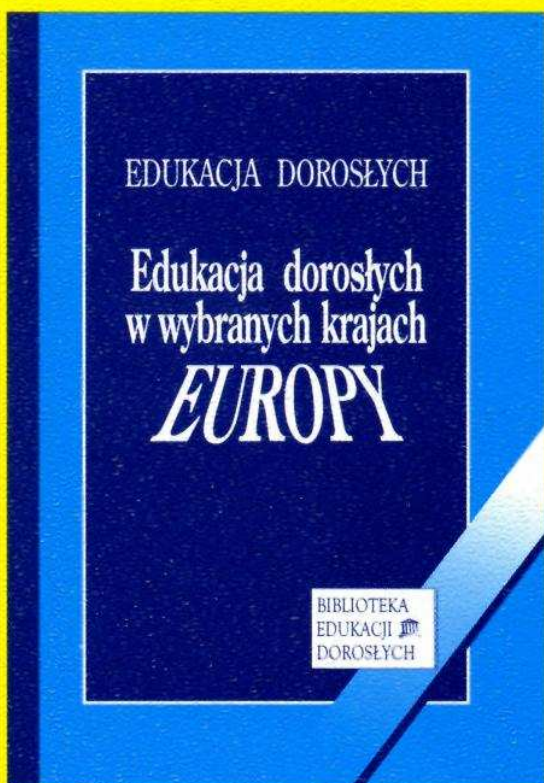
Wskazówki dla Autorów

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.**



ISSN 1507-6563

