

EDUKACJA *ustawiczna* DOROSŁYCH

4(35)/2001

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

7

P-178



4/2001

Środowisko naturalne i edukacja ustawiczna a rozwój społeczności lokalnych

Sielpia 8.10.2001



OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA
ROKU SZKOLNEGO W OŚWIACIE DOROSŁYCH
2001/2002

ESVA

WYDAWCY:

**Instytut Technologii Eksploatacji
Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr
ul. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom**

**Stowarzyszenie Oświatowców Polskich
ul. Pawińskiego 10 m. 25, 02-106 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**

**Spoleczna 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**

**Wyższa Szkoła Hotelarstwa i Turystyki
ul. Ogrodowa 47, 42-200 Częstochowa**

EDUKACJA ustawiczna DOROSŁYCH

4(35)/2001

RADA PROGRAMOWA

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

REDAKCJA

Henryk Bednarczyk (redaktor naczelny), Stanisław
Kaczor, Stanisław Karaś, Dorota Koprowska, Wanda
Surosz, Alicja Sadłowska (sekretarz), Stanisław
Suchy, Jolanta Religa, Marcin Olifirowicz, Joanna
Iwanowska

ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 Radom
tel. 364-42-41 w. 245, 265
fax 364-47-65
e-mail:alicja.sadlowska@itee.radom.pl

ISSN 1507-6563

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA

KOMENTARZ

OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA
ROKU SZKOLNEGO
W OŚWIACIE
DOROSŁYCH 2001/2002

PROBLEMY OŚWIATY
DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE

DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ
EDUKACJI DOROSŁYCH

EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY

SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW

KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA

CO WARTO PRZECZYTAĆ

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 2001



EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

4(35)/2001

KOMENTARZ 7

Henryk Bednarczyk: Poprawianie reformy edukacji 7

**OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO
W OŚWIACIE DOROSŁYCH 2001/2002** 9

- Waldemar Warlikowski:** „Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych” w kształtowaniu nowoczesnego systemu edukacji dorosłych w Polsce 9
- Stanisław Kaczor:** Ekologia i edukacja ustawiczna dorosłych w rozwoju społeczności lokalnych 14
- Czesław Stawikowski:** Doświadczenia edukacyjne gmin Dzierżgoń i Płużnica..... 18
- Bronisław Bury:** Wszechnica Konecka – naszą edukacyjną szansą 27
- Waldemar Pietrasik:** Edukacja ekologiczna dorosłych jako ważny czynnik rozwoju powiatu 32
- Henryk Maciołek:** Edukacja ekologiczna a produkcja zdrowej żywności w aspekcie badań zdrowotności ludzi i zwierząt..... 34

**PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE
I NA ŚWIECIE** 41

- Roman Patora, Łukasz Sułkowski:** Rozwój zasobów ludzkich – orientacja na kształcenie pracowników przedsiębiorstw 41
- Dorota Pogorzelska:** Podnoszenie kwalifikacji a rozwój zawodowy pracowników 47
- Tadeusz Gawlik:** Podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracownika. Przepisy a rzeczywistość..... 52

Janusz Skwarek: Edukacja ustawiczna w regionie lubelskim i zamojskim w świetle badań	59
Stanisław Karaś: Ewolucja i ewaluacja rynku szkoleń po wejściu Polski do Unii Europejskiej	65
Marian Piotrowski: Zmiany w systemie kształcenia i szkolenia zawodowego w Holandii	70
Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Jakie mamy prawa związane z asertywnością?.....	76
Olga Czerniawska: Pamięć szkoły w badaniach andragogicznych.....	82

DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH 91

Maria Kszczotek: Kształcenie pracowników służby zdrowia i pomocy społecznej w Regionalnym Ośrodku Szkoleniowym Radomskiego Towarzystwa Dobroczynności	91
Irena Naguszewska, Dariusz Waldziński: Przedsiębiorczość jako przedmiot nauczania w szkołach wyższych.....	94
Iwona Kacak: Technologie informacyjne jako etap edukacji ustawicznej nauczycieli	100

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 104

Bożena Jabłońska: Doradcy zawodowi w Agencjach Pośrednictwa Pracy Zakładów Doskonalenia Zawodowego	104
Anna Kalita: Działania urzędów pracy na rzecz rozwoju przedsiębiorczości na obszarach wiejskich	108
Piotr Mosiek: Typy osobowościowe bezrobotnego. Jednostkowy i rodzinny wymiar jego egzystencji	116

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 126

Dr Czesław Plewka – Zmagania w łączeniu teorii z praktyką. <i>Stanisław Kaczor</i>	126
Mgr Janusz Miernik – A miałem pracować tylko rok	128

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 132

Współpraca Międzynarodowa w Edukacji Ekologicznej: „Edukacja środowiskowa w jednoczącej się Europie”, Warszawa 14.09.2001 r. – <i>Teresa Sagan</i>	132
XI Zjazd DVV, Hamburg 7–9.11.2001 r. – <i>Marian Piotrowski</i>	133

Ogólnopolska Inauguracja Roku w Oświacie Dorosłych 2001/2002, Sielcia 8.10.2001 r. – <i>Bronisław Bury</i>	135
Zastosowanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesach doskonalenia zawodowego kadr małych i średnich przedsiębiorstw, Paryż 29.09.01÷05.10.01 r. – <i>Jolanta Religa</i>	137
Kompetencje nauczycieli szkół wyższych, Radom, 22–23.11.2001 r. – <i>Alicja Sadłowska</i>	138
Rynek pracy a kształcenie zawodowe na Mazowszu, Radom 29.11.2001 r. – <i>Alicja Sadłowska</i>	139
Problemy standaryzacji kwalifikacji zawodowych w Polsce i Unii Europejskiej, Radom 29.11.2001 r. – <i>Alicja Sadłowska</i>	140
Skuteczność kształcenia i szkolenia modułowego w Polsce, Radom, 13.12.2001 r. – <i>Alicja Sadłowska</i>	141
Warsztaty Grupy Roboczej I projektu COST A11, Budapeszt, 30.11.–2.12.2001 r. – <i>Marta Jacyniuk</i>	141

CO WARTO PRZECZYTAĆ **143**

Naukowy rozwój człowieka, Czarniecki K. – <i>Jolanta Religa</i>	143
Zmiany w powiatowej oświacie, Gawroński K. – <i>Teresa Sagan</i>	144
Edukacyjna, kulturalna, wychowawcza i społeczna rola kwartalnika Polski Uniwersytet Ludowy „Młodzież – Kultura – Wieś” – <i>Tomasz Sułkowski</i>	145

CONTENTS **151**

INHALTSVERZEICHNIS **153**

СОДЕРЖАНИЕ **155**

Komentarz

POPRAWIANIE REFORMY EDUKACJI

Nowy rząd przejął kierowanie państwem w bardzo trudnej sytuacji ekonomicznej, z bagażem wielkich problemów, w tym również edukacyjnych, które trzeba rozwiązać. Pierwsze kroki nowej Minister Edukacji Narodowej i Sportu dr Krystyny Łybackiej są szybkie, zdecydowane i udane. Bo cóż znaczy szum informacyjny, jeśli nowe propozycje „starej matury” wybierają maturzyści, w ostatniej chwili zatrzymano praktycznie likwidację ważnych segmentów kształcenia zawodowego rozszerzając znacznie ilość dróg kształcenia zawodowego, uruchomiono masowe dożywianie dzieci. To prawda, jest jeszcze wiele do zrobienia. Decyzje są pilnie potrzebne, aby po ogromnym „falowaniu” stabilizować sytuację szczególnie w gminnej i powiatowej edukacji zawodowej.

Trzeba zatrzymać fałszywe opinie i mity, jakoby tylko szkoły zawodowe produkowały bezrobotnych. Przecież nawet idealni absolwenci i specjaliści nie znajdują zatrudnienia. Masowa propaganda odniosła sukces. Tylko nieliczni gimnazjaliści deklarują chęć kształcenia w szkołach zawodowych. Skrzętnie wykorzystują to samorządy planując tańsze kształcenie ogólnokształcące i stopniowe wygaszanie klas, kierunków i szkół zawodowych. Trzeba przypomnieć oczywiste prawdy, że tacy specjaliści są potrzebni gospodarce, a na europejskim rynku pracy, jak dowodzi praktyka, mają większe szanse niż absolwenci szkół wyższych. Dalsze uleganie modzie będzie bardzo kosztowne, gdyż zabraknie wykwalifikowanych robotników, techników, a odtworzenie kształcenia będzie utrudnione. Nie znaczy to, że kształcenie zawodowe nie musi być modernizowane. Niestety czeka nas łączenie szkół, powstawanie kompleksów. Najlepiej, jeśli byłyby to państwowe centra kształcenia ustawicznego, łączące kształcenie młodzieży i dorosłych, zawodowe i ogólnokształcące. Prowadzenie odpłatnych usług edukacyjnych (kursy, studia policealne dla dorosłych) poprawiłoby sytuację ekonomiczną szkół, nauczycieli, którzy uniknęliby zwolnień. Skorzystałby na tym rynek edukacyjny, gdyż wzrosłaby jakość oferowanego kształcenia.

Problem edukacji dorosłych jest jednak szerszy. Tylko 13% zatrudnionych posiada wyższe wykształcenie. Nowi absolwenci szkół wyższych wypierają z rynku ludzi o niższych kwalifikacjach. Następuje masowa marginalizacja dorosłych. Po raz kolejny postuluję konieczność państwowego programu powszechnej edukacji dorosłych na miarę realizowanej po wojnie walki z analfabetyzmem. Jeszcze bardzo wielu dorosłych trzeba zachęcić do kształcenia, do zdobywania wiedzy – to jest warunek funkcjonowania w społeczeństwie uczącym się, społeczeństwie wiedzy.

Problem dostępności do edukacji, szczególnie edukacji dorosłych, jest ciągle odkładany. Nie widzę poważnego traktowania go również w planach nowego kierownictwa resortu.

Może warto wrócić do złożonego przez Kartę Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych w Polsce w poprzedniej kadencji sejmu projektu ustawy o oświacie dorosłych przygotowanej głównie wysiłkiem Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Dobrze, że inauguracja kolejnego roku w oświacie dorosłych odbyła się w Końskich, a gospodarzem było stowarzyszenie Wszechnica Konecka. Im dalej od centrów edukacji, tym jest gorzej. Stąd niezbędna promocja doświadczeń samoorganizacji społeczności lokalnych. Wśród wielu przykładów zadziwia mnie ekspansja gmin Dzieżgoń i Płużnica. Chciałbym zwrócić uwagę na wyniki konferencji „Kompetencje nauczycieli szkół wyższych” oraz książki profesora K. Czarnieckiego „Naukowy rozwój człowieka i psychologia pracy”.

Zamieszczamy noty biograficzne wybitnych oświatowców, Czesława Plewki i Janusza Miernika. Serdecznie Panów pozdrawiam.

Chcę poinformować, że zamierzamy wydawać oprócz tradycyjnych numerów *Pedagogiki Pracy* dodatkowy tom pod nazwą *Pedagogika Pracy – debiuty naukowe*, w którym prezentowane będą próby badawcze coraz liczniejszej grupy doktorantów. Redakcja zamieści raporty i komunikaty z badań o objętości do 3 stron nadesłane z opinią promotora lub opiekuna naukowego. Koszt publikacji pokrywa autor w wysokości 150 PLN, za co otrzyma 3 egzemplarze czasopisma.

Myślę, że czeka nas niełatwy rok, ale skoro nie może być lepiej, pozostaje mieć nadzieję, że będzie mądrzej.

W Nowym Roku życzę wszystkim Czytelnikom i sympatykom naszego pisma dużo zdrowia, radości i powodzenia.

Henryk Bednarczyk

Ogólnopolska inauguracja roku w oświacie dorosłych 2001/2002

Waldemar Warlikowski

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

„KARTA POROZUMIENIA ORGANIZACJI OŚWIATY DOROSŁYCH” W KSZTAŁTOWANIU NOWOCZESNEGO SYSTEMU EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Panie Starosto! Szanowni Państwo!

W dniu dzisiejszym po raz kolejny Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych we współpracy ze Starostwem Koneckim organizuje Ogólnopolską Inaugurację Roku Oświaty Dorosłych 2001/2002. Stało się już naszą tradycją, że inauguracje staramy się organizować tam, gdzie jak nam się wydaje nasza obecność jest bardziej potrzebna niż w wielkich ośrodkach, tam, gdzie wsparcie naszych organizacji może być wielokrotnie aktywnością miejscowych działaczy oświatowych.

Kiedy w 1995 r. podczas Wiosennej Szkoły Andragogiki w Kaliszu spotkaliśmy się w grupie szefów kilku ogólnopolskich organizacji oświaty dorosłych, stwierdziliśmy, że w dobie przemian, jakie nastąpiły w naszym kraju, czując potrzebę zacieśnienia współpracy, niezbędne jest stworzenie lobby oświaty dorosłych, walczącego o jej rozwój, uświadamiającego decydentom o nieprzecenialnym jej znaczeniu dla dalszego rozwoju kraju. W toku dalszych konsultacji ustaliliśmy, że należy powołać niesformalizowane stowarzyszenie, otwarte dla wszystkich zainteresowanych organizacji zachowujących własne cele programowe, ale sumujące wysiłki w działaniu na rzecz rozwoju oświaty dorosłych.

W ten sposób 13 lutego 1996 r. została powołana do życia Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, której sygnatariuszami założycielami byli:

- Stowarzyszenie Oświatowców Polskich,
- Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego,

- Towarzystwo Wiedzy Powszechnej,
- Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych,
- Towarzystwo Uniwersytetów Robotniczych TUR,
- Towarzystwo Wolnej Wszechnicy Polskiej,
- Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Instytutu Technologii Eksploatacji,
- Ogólnopolskie Stowarzyszenie Dyrektorów Centrów Kształcenia Ustawicznego.

W ciągu następnych lat „KARTE” podpisywały kolejne organizacje, które macie państwo wyszczególnione w informacji załączonej do zaproszenia. Rola „Karty” została ujęta w formie celów, które zakładają:

- konsolidację działań naszych organizacji dla osiągnięcia wspólnych celów,
- wspólne występowanie do władz państwowych, samorządowych i innych w ważnych dla edukacji dorosłych sprawach,
- podejmowanie inicjatyw badawczych, upowszechniających i wydawniczych w ważnych dziedzinach edukacji dorosłych w kraju z możliwością współpracy z zagranicą,
- organizowanie konferencji, sympozjów, seminariów i innych form spotkań o tematyce związanej z edukacją dorosłych,
- inicjowanie oraz naukowe i organizacyjne wspieranie regionalnych działań na rzecz rozwoju edukacji dorosłych.

Chciałbym stwierdzić, że wszystkie przyjęte cele są realizowane na miarę swoich możliwości przez poszczególnych sygnatariuszy i Kartę jako całość. A potencjał edukacyjny „Karty” jest duży. Wymienię tu tylko:

- kilkanaście niepaństwowych wyższych uczelni, w tym z uprawnieniami studiów magisterskich, założonych przez sygnatariuszy „KARTY”;
- ponad 1000 szkół podstawowych, gimnazjów, zawodowych, średnich i policealnych,
- ponad 300 tys. młodych ludzi zdobywających umiejętności praktyczne w rzemiośle i Zakładach Doskonalenia Zawodowego,
- ponad 50% rynku edukacji dorosłych w formach pozaszkolnych,
- wprowadzanie i stosowanie nowoczesnych metod szkolenia adekwatnych dla osób dorosłych jak firmy symulacyjne, metody przypadków, warsztaty i treningi edukacyjne, kształcenie modułowe, a wszystko wspierane przez programy szkolenia dostosowane do tych metod, zgromadzone w bankach programów poszczególnych organizacji.

W pięcioletnim okresie naszego współdziałania dążyliśmy do rozwoju i podnoszenia jakości usług edukacyjnych, wprowadzania uregulowań prawnych dotyczących edukacji dorosłych, promocji ważnych światowych dokumentów dotyczących edukacji ustawicznej, rozwoju oświaty dorosłych w gminach i powiatach.

Z naszej inicjatywy wprowadzono do Ustawy o systemie oświaty zapis o współpartnerstwie organizacji społecznych w rozwoju oświaty. Pozyskaliśmy grono posłów, którzy zgłosili do łaski marszałkowskiej przygotowany przez sygnatariuszy „KARTY”

projekt Ustawy o edukacji pozaszkolnej dorosłych, kompleksowo ujmujący wszystkie problemy związane z funkcjonowaniem tej części systemu oświaty.

Zorganizowano szereg konferencji i seminariów poświęconych edukacji, a w szczególności edukacji dorosłych, które wniosły znaczący wkład w rozwój oświaty. Wymienię tylko kilka konferencji i seminariów:

- Oświata dorosłych w działalności samorządów lokalnych – organizator Stowarzyszenie Oświatowców Polskich;
- Problemy ustawicznej edukacji zawodowej – Instytut Technologii Eksploatacji;
- Kształcenie dorosłych w reformowanym systemie oświaty – Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego;
- Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych – Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego i Instytut Technologii Eksploatacji;
- Edukacja czynnikiem przemian społecznych – Stowarzyszenie Oświatowców Polskich i Instytut Technologii Eksploatacji;
- Sesje wakacyjne Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych dla nauczycieli szkół wiejskich „Odkrywamy zapomniane piękno”, „Inteligencja polska kres czy tylko kryzys”, „Wigilia w kulturze polskiej. Boże Narodzenie po kurpiowsku i podlasku”.

Tłumaczyliśmy i upowszechnialiśmy ważne dla edukacji opracowania i dokumenty, jak np.: Raport dla UNESCO Jacques’a Delorsa, „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”; Biała Księga Komisji Europejskiej pt. „Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa”.

Co roku byliśmy organizatorami lub współorganizatorami Ogólnopolskich Inauguracji Roku w Oświacie Dorosłych połączonych z seminariami poświęconymi ważnym sprawom oświatowym.

Kontynuacją Wiosennej Szkoły Andragogiki organizowanej przez SOP są Sejmiki Oświaty Dorosłych odbywające się co 2–3 lata. Poszczególni sygnatariusze są wydawcami lub współwydawcami szeregu periodyków oświatowych, że wymienię:

- Edukację Ustawiczną Dorosłych,
- Pedagogikę Pracy,
- Rocznik Pedagogiczny,
- Ruch Pedagogiczny,
- Oświatowiec,
- Polish Journal of Continuing Education.

Wielu sygnatariuszy będąc członkami międzynarodowych organizacji oświatowych uczestniczy w organizowanych kongresach i sympozjach oraz organizuje je w Polsce. Niech przykładem będzie tu organizowane w dniach 19–22 października br. przez Stowarzyszenie Oświatowców Polskich i powołaną przez nie Wyższą Szkołę Hotelarstwa i Turystyki w Częstochowie Europejskie Sympozjum Organizacji Dobrowolnych (ESVA) pt. „Globalizacja a rozwój regionalny”.

Działania sygnatariuszy „Karty” wychodzą naprzeciw działaniom Rady Europejskiej. Rada Europy na swoim posiedzeniu, które odbyło się w Lizbonie w marcu 2000

roku, wyznaczając kierunek polityki i działania Unii Europejskiej uznała, że udanemu przejściu do gospodarki i społeczeństwa opartych na wiedzy musi towarzyszyć zwiększony nacisk na kształcenie ustawiczne. Uznano w związku z tym, że najważniejsze zmiany należy wprowadzić w Europie w edukacji szkolnej i pozaszkolnej. Przygotowany w tej sprawie dokument roboczy pt. „Memorandum dotyczące kształcenia ustawicznego” został poddany pod dyskusję w krajach Unii Europejskiej i kandydackich, w wyniku której Komisja Wspólnot Europejskich przedstawi na jesieni tego roku raport, który przyjęty przez Radę stanie się obowiązującą wykładnią kierunków działania. Zakłada się, że kształcenie ustawiczne uzyska na najbliższe dziesięciolecie „miano motywu przewodniego”, a więc priorytetu w działaniach Unii.

Memorandum przedstawia sześć głównych założeń działania na rzecz kształcenia ustawicznego. Pozwolę sobie je tutaj przytoczyć:

1. Nowe podstawowe umiejętności dla wszystkich. Celem tego założenia jest zagwarantowanie powszechnego i ciągłego dostępu do nauki, dla umożliwienia zdobycia i doskonalenia umiejętności do pełnego uczestnictwa w społeczeństwie opartym na wiedzy. Rada Europejska określiła dziedziny, w których należy zdobyć nowe, podstawowe umiejętności uznając za nie technologie informatyczne, języki obce, kulturę technologiczną, przedsiębiorczość oraz funkcjonowanie w społeczeństwie.

2. Zwiększenie inwestycji w zasoby ludzkie, czego celem jest wyraźne zwiększenie poziomu inwestycji w zasoby ludzkie, dając pierwszeństwo największemu bogactwu Europy – jej mieszkańcom. Oznacza to, że obecne poziomy inwestycji zostały uznane za zbyt niskie, by mogły zaspokoić popyt na umiejętności, których brakuje na rynku.

3. Innowacyjne metody nauczania i uczenia się. Jako cel przyjęto opracowanie skutecznych metod nauczania i uczenia się oraz znalezienie odpowiedniego kontekstu dla kształcenia ustawicznego. Wynika z tego, że cała uwaga zostanie skierowana na takie systemy kształcenia, które ucznia–słuchacza stawiają w centrum i które rozciągają się na różnorakie dziedziny i poziomy.

4. Uznanie wartości kształcenia. Celem jest tu przekonanie ludzi, że powinni bardziej doceniać korzyści, teraźniejsze i przyszłe, płynące z kształcenia, płynące zwłaszcza z nauki pozaszkolnej oraz towarzyszącej w sposób naturalny życiu człowieka.

5. Zmiana charakteru poradnictwa i doradztwa. Celem tego założenia jest upewnienie się, że każdy posiada łatwy dostęp do rzetelnych informacji i porad o możliwościach kształcenia na obszarze całej Europy i na każdym etapie swojego życia. Życie i praca w społeczeństwie opartym na wiedzy wymaga od obywateli aktywności i wewnętrznej motywacji do rozwoju zawodowego i do rozwoju własnej osobowości. Oznacza to, że wszelkiego rodzaju poradnictwo powinno działać z nastawieniem na stronę popytu zamiast podaży, koncentrując się na potrzebach i wymaganiach klientów.

6. Przybliżenie nauki do miejsca zamieszkania. Należy zadbać o to, by możliwości kształcenia ustawicznego znajdowały się jak najbliżej ludzi, najlepiej w ich wła-

snych społecznościach i aby były wsparte odpowiednim wykorzystaniem urządzeń opartych na technologiach teleinformatycznych. Uważa się, że tak organizowane kształcenie ustawiczne stanie się czynnikiem stymulującym odnowę więzi lokalnych i regionalnych.

W dyskusji nad memorandum uczestniczyli także niektórzy Sygnatariusze „KARTY” przedstawiając Ministerstwu Edukacji Narodowej swoje stanowiska w tej sprawie.

Przytoczyłem planowane przez Unię Europejską kierunki działania w zakresie edukacji ustawicznej po to, aby pokazać, jak wiele mamy do zrobienia w naszym kraju. Wzrastające bezrobocie, ubożenie ludności – prowadzące w prostej drodze ze względu na szybko postępującą komercjalizację edukacji do obniżenia poziomu intelektualnego społeczeństwa, pogłębiająca się edukacyjna przepaść pomiędzy obszarami wiejskimi a pozostałą częścią kraju i wiele innych, każą zwrócić baczność na rozwój oświaty. Odwrócenie istniejących trendów staje się wielkim wyzwaniem także dla edukacji ustawicznej. Istnieje więc pilna potrzeba, co zresztą wynika ze stanowiska Unii Europejskiej, ustanowienia w naszym kraju priorytetu dla kształcenia dorosłych, o co sygnatariusze „KARTY” będą aktywnie zabiegać. Mamy nadzieję, że eksponowany w programach wyborczych różnych partii priorytet dla edukacji będzie w pełni realizowany.

Jako „KARTA” będziemy nadal dążyli do ustabilizowania rynku edukacyjnego, rozwoju edukacji ustawicznej, dostosowania prawa oświatowego do potrzeb osób dorosłych. Będziemy w miarę swoich możliwości służyli pomocą innym, szczególnie regionalnym organizacjom oświatowym. Jesteśmy otwarci na wszystkich, którzy chcą z nami współpracować, uznając przyjęte przez nas cele, przy zachowaniu zasady nieingerowania „KARTY” w działalność poszczególnych sygnatariuszy.

Rozpoczęty dzisiejszą uroczystością rok oświaty dorosłych będzie trudny, ale powinien stać się rokiem przełomowym w traktowaniu przez organy Państwa i jednostki samorządu terytorialnego edukacji ustawicznej jako tego sojusznika, który w znaczący sposób może przyczynić się do wyciągnięcia kraju z rysującej się zapaści i pchnąć na ścieżkę szybkiego rozwoju. Oby tak się stało.

Na zakończenie chciałbym złożyć najlepsze życzenia rozwoju dla „Wszechnicy Koneckiej”, u której gościmy. Działalność Wasza na pewno przyniesie wymierne efekty dla rozwoju Waszego regionu. Życzę Wam tego z całego serca w imieniu własnym i wszystkich sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych. Możecie liczyć na nasze wsparcie.

Stanisław Kaczor

Stowarzyszenie Oświatowców Polskich

EKOLOGIA I EDUKACJA USTAWICZNA DOROSŁYCH W ROZWOJU SPOŁECZNOŚCI LOKALNYCH

Wprowadzenie

Dlaczego taki temat został wybrany na seminarium o społeczeństwie lokalnym?

Aby przynajmniej w zarysie odpowiedzieć na to pytanie, konieczne jest przypomnienie treści pojęcia ekologia, gdyż ma ukierunkować nasze dociekania, nasze wspólne rozumowanie.

W wydawnictwach encyklopedycznych spotykam ogólne określenie pojęcia ekologia jako naukę zajmującą się relacjami między żywymi organizmami a ich środowiskiem życia z uwzględnieniem wzajemnych stosunków między tymi organizmami. Wyróżnia się jednocześnie takie gałęzie tej nauki jak: ekologia człowieka, ekologia społeczna, ekologia fizjologiczna; ekologia behawioralna. Ekologię łączy się z filozofią, w tym przypadku jest to kierunek filozoficzny postrzegający człowieka jako jeden z wielu gatunków, użytkowników wspólnego dobra, jakim jest biosfera. Słowo ekologia łączone jest od pewnego czasu z ruchami społeczno-politycznymi, stawiającymi sobie za cel ochronę środowiska naturalnego (Zieloni).

Dla naszych rozważań istotne są wyróżnienia: ekologia człowieka i ekologia społeczna z konsekwencjami w postaci ruchów społeczno-politycznych. A to, dlatego że:

- 1) ekologia człowieka rozpatruje wzajemne oddziaływanie środowiska i populacji ludzkich, ponieważ środowisko geograficzno-przyrodnicze spełniało od zarania ludzkości podobną funkcję w życiu człowieka jak i innych organizmów. Ekologia człowieka stara się wyjaśnić wpływy i skutki ich oddziaływania na biologiczny rozwój człowieka i ukazywania właściwych kierunków jego gospodarki;
- 2) ekologia społeczna zajmuje się wpływem, jaki wywiera usytuowanie jednostek ludzkich w przestrzeni na rodzaj stosunków między nimi oraz na ich zachowanie się i cechy (por. Nowa encyklopedia powszechna PWN, tom 2. Warszawa 1995, s. 211).

Wydaje się, że odpowiedź na pytanie postawione na wstępie może się mieścić w następujących trzech sformułowaniach:

- mamy do czynienia ze służebnością ekologii i edukacji dla konkretnych ludzi, którzy żyją w społecznościach lokalnych,

- ekologia i edukacja odgrywają ważną rolę w sformułowaniu zmian, jakie zachodzą lub powinny zachodzić w społecznościach lokalnych,
- zmiany rozwojowe powinny zapewnić wyższą jakość życia w kolejnych okresach bytowania ludzi.

Rozumienie ekologii jako ważnego warunku przetrwania ludzkości

Czasami mówimy, że człowiek jest panem wszechświata, panem życia na ziemi. Powtarzamy to mimo doświadczeń o złym gospodarowaniu dobrami naturalnymi. Żeby unikać zgubnych dla człowieka i świata konsekwencji działań i umieć zapobiegać niszczeniu środowiska naturalnego, trzeba dużo na ten temat wiedzieć. Trzeba poszczególne zjawiska coraz głębiej rozumieć, szczególnie w kontekście konsekwencji postępowań. Mamy tu potrzebę przypomnienia sformułowanego w raporcie J. Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” pierwszego filaru zadań edukacyjnych – „uczyć się, aby wiedzieć”. Wiedza o świecie, o człowieku, a więc o nas samych, jest coraz bardziej obszerna, a przez to złożona. Wymaga odpowiednich selekcji, odróżnienia prawdy od fałszu, powagi od lekkomyślności. Wymaga selekcji i systematyzacji, aby można było z niej z pożytkiem korzystać.

Głębokiemu rozumieniu ekologii w zastosowaniach w życiu codziennym, ale również w odległej perspektywie, gdy nas może już nie będzie, przydatne jest podejście filozoficzne. Człowiek jest częścią kosmosu, ale jednocześnie namacalnie częścią zintegrowanego środowiska lokalnego. Rozumienie ekologii z tego punktu widzenia powinno wpływać z jednej strony na sformułowanie konkretnych zadań dla siebie i innych, na zasadzie sąsiedztwa, z drugiej zaś na wyrabianie odpowiedzialności za to, co może stać się na skutek naszej działalności w środowisku naturalnym w dalszej i nawet bardzo dalekiej perspektywie.

Należyte i pogłębione rozumienie ekologii przekłada się, lub powinno tak być, na działania, poczynając od własnego domu i obejścia, przez dalsze otoczenie aż do skali kraju. Ogłaszane co roku akcje „sprzątania świata” mogą być niepotrzebne wtedy, gdy na co dzień będą te czynności wypełniane przez jednostki, rodziny, społeczności lokalne (gromadzkie, gminne, powiatowe), będące pod kontrolą rozumianą jako samokontrola i ocena. W tym przypadku chodzi m.in. o aplikację posiadanej wiedzy do konkretnych sytuacji i zdarzeń. Jeżeli wiedza i praktyka mogą istnieć obok siebie bez konfliktów, to można mówić o bezużyteczności takiej wiedzy i o braku postaw dla działań zgodnych z tym, co na pewno wiemy, bo zostało to w wielu miejscach potwierdzone w praktyce.

Powinniśmy zmierzać konsekwentnie do tego, aby treści zawarte w pojęciu ekologia były stałym i trwałym elementem świadomości ludzi. Gdy przenosimy to stwierdzenie na sytuację w Polsce, w poszczególnych środowiskach lokalnych, to widzimy problemy w funkcjonowaniu rodzin, w których najpewniej może mieć miejsce przekazywanie pewnych idei i zadań z pokolenia na pokolenie. Doświadczenia polskie w przekazywaniu tradycji historycznej wskazują wyraźnie na siłę rodzin w edukacji pokoleń. Dlaczego nie przenieść tego doświadczenia na dziedzinę ekologii. Od tego zależeć będzie przecież życie każdej rodziny. Można odwołać się do zagrożeń, o których coraz częściej

się mówi w raportach prognostycznych. Znajdujemy tam wiedzę na temat zagrożeń w postaci braku wody pitnej, czystego powietrza lub zdrowej żywności. Trzeba się liczyć z zagrożeniami w postaci liczniejszych schorzeń alergicznych i innych, dziś jeszcze nie znanych.

Do wykonania tych zadań konieczne są działania wspólne, odpowiednio zorganizowane, przynoszące efekty, przy ponoszeniu najmniejszych kosztów.

W tej sferze mamy zachętę w wymienionym raporcie J. Delorsa w drugim i trzecim filarze edukacji na XXI wiek. Mówi się tam o uczeniu się, aby działać oraz uczyć się, aby działać i żyć wspólne. Polacy na co dzień są w dużej części indywidualistami. Jednocześnie ich nadzwyczajne wydarzenia dla wzajemnej pomocy i współdziałania. Ekonomizacja życia pojmowana dość wąsko również nie sprzyja kształtowaniu postaw do współpracy. Raczej punkty ciężkości tkwią we współzawodnictwie, utożsamianym niejednokrotnie z przedsiębiorczością itp. A tymczasem ekologia wymaga współdziałania nie tylko w skali mikro, ale i makro. Środowisko nie zna granic państwowych. Aby jednak była możliwa współpraca międzypaństwowa, światowa, musi być wypełniona przez działania w środowiskach lokalnych. Gospodarka wodna ściekami, ponowne wykorzystanie surowców wtórnych, porządek we własnym obejściu, niezaśmiecanie obrzeży dróg i lasów, przestrzeganie karencji artykułów żywnościowych, to tylko niektóre problemy do rozwiązania w domach rodzinnych, w sąsiedztwie i szerszych społecznościach lokalnych. Do tego niezbędne jest współdziałanie, m.in. przez wskazywanie na zaniedbania innych, aby wspólnota w ostatecznym rozrachunku uzyskiwała trwałe korzyści.

Rozumienie i przekonanie się do edukacji ustawicznej szczególnie ludzi dorosłych

Dzieci i młodzież uczą się nie tylko z chęci, ale i z obowiązku nakazanego prawem. Nie dotyczy to dorosłych. Tymczasem stan formalnego wykształcenia dorosłych w Polsce jest daleki od pożądanego. Podobnie jest z kwalifikacjami ogólnymi i zawodowymi. Obserwuje się popadanie dorosłych w analfabetyzm funkcjonalny.

Uczenie się przez całe życie nie jest współcześnie tylko potrzebą, ale również koniecznością. Jakże zauważamy postawy wśród dorosłych do ciągłego uczenia się. Spróbujmy wymienić niektóre:

- przekonanie lub pseudoprzekonanie, że nie jest możliwe skuteczne uczenie się w średnim i starszym wieku,
- zarozumiałstwo, że się wszystko wie na podstawie doświadczenia lub niechęć ukazania swojej niewiedzy powodowana niejednokrotnie fałszywym wstydem przed bliskimi i znajomymi,
- są też pozytywne postawy do ciągłego uczenia się, szczególnie na poziomie wyższym i podyplomowym. Występuje coraz częściej, ale nie we wszystkich środowiskach. Tutaj mamy do czynienia z przeszkodami natury ekonomicznej, nieumiejętnością organizacji swojego czasu, trudnościami z wywoływaniem i podtrzymywaniem motywacji do ciągłego uczenia się dla sensownego życia,

- przekonywanie do sensowności działań edukacyjnych na własny użytek może przynosić większe pozytywne skutki, gdy je łączymy z ukazywaniem aspektów społecznych, szczególnie kulturowych i zawodowych. Pracodawcy coraz częściej stawiają wymogi natury kulturowej jako sprzężone z kulturą pracy, a przez to z jej jakością w produktach i usługach.

Samorządność społeczności lokalnych jako podmiot i przedmiot edukacji ciągłej dla godnego życia

W treściach tego podrozdziału widzimy sens w przywołaniu trzeciego i czwartego filaru edukacji na XXI wiek z raportu J. Delorsa „Edukacja – jest w niej ukryty skarb” mieszczących w sobie współżycie ludzi w wielokulturowości i bycie człowiekiem. Pytanie jak żyć, aby ostać się człowiekiem, zadawane było od dawna i ma to miejsce obecnie. Odpowiedzi próbują udzielać przedstawiciele różnych kierunków filozoficznych. Jest wśród nich wiele takich, których wspólny mianownik nie wykazuje zbyt wielu różnic w praktycznym działaniu.

W funkcjach samorządów w zakresie edukacji, które pozwoliłem sobie sformułować na II Sejmiku Oświaty Dorosłych w Zamościu w 1999 roku, wymieniłem na pierwszym miejscu edukacyjną i samoedukacyjną. Przypominam je. Ponieważ zbyt wolno, jak się wydaje, ci, którzy zostają wybrani do rad i zarządów samorządowych, dają przykład w samoedukacji. A przecież nie straciła na aktualności starorzymska maksyma: *Verba docent exempla trahunt* (Słowa uczą, przykłady pociągają). Powiedzenie to w warstwie przykładów, ma wartość szczególnie w społeczeństwach żyjących na wsi, gdyż w ich pracy na roli, uznawane są przede wszystkim przykłady praktyczne. Do upowszechniania wiedzy niezmiernie ważna jest funkcja organizatorska – uczenie się i innych dyscyplin, przestrzeganie zasady dotrzymywania danego słowa i konsekwencji w osiąganiu celów. Gdy przyjrzymy się tym sprawom w najbliższym otoczeniu, widzimy, jak nam daleko nie tylko do doskonałości, ale do stanu elementarnego, niezbędnego dla normalnego funkcjonowania.

Wspomniana funkcja organizatorska samorządów jest niezbędna dla łączenia wysiłków przez wymianę doświadczeń, ale i przypominanie wzajemnych zobowiązań, przyrzeczeń i wypowiedzianych haseł.

Ludzie mają różne potrzeby. Jedną z nich jest potrzeba uznania, utrwalania w pamięci społeczności. Dlatego pożyteczne jest utrwalanie dokonań ludzi w druku, który nie pozwala wymazywać, wdeptywać poprzedników przez następców. Wtedy dajemy satysfakcję i zachęcamy następnym do działania dla siebie i innych.

DOŚWIADCZENIA EDUKACYJNE GMIN DZIERZGOŃ I PŁUŻNICA

Wprowadzenie

Wyzwania edukacji ustawicznej na terenach wiejskich od ponad 10 lat związane są z transformacją systemową. W takich gminach jak Dzierzgoń i Płużnica nabrały szczególnego znaczenia przez pojawienie się bezrobocia o dużej skali, upadek i przekształcenia lokalnych przedsiębiorstw (Państwowych Gospodarstw Rolnych). Sprostanie tym wyzwaniom było i jest możliwe, zdaniem autora, jedynie wtedy, gdy edukacja jest nierozzerwalnym elementem systemu działań skierowanych na rozwój gospodarczy gminy, promowanie i wspieranie przedsiębiorczości, tworzenie nowych miejsc pracy. W artykule przedstawiono przykłady współpracy władz samorządowych i lokalnych organizacji pozarządowych Dzierzgonia i Płużnicy.

Miasto i gmina Dzierzgoń – krótka charakterystyka

Miasto i gmina Dzierzgoń leży we wschodniej części Województwa Pomorskiego na terenie Powiatu Malborskiego (od 1 stycznia 2002 r. znajdzie się na terenie nowo utworzonego Powiatu Sztumskiego). Dzierzgoń leży z dala od większych miast (80 km od Gdańska, 110 od Olsztyna, 140 od Torunia, 45 od Elbląga), w których są zarówno większe możliwości zatrudnienia, jak i wysokiej jakości oferta stacjonarnej edukacji ustawicznej na różnych poziomach. Powierzchnia gminy wynosi 131,5 km², ludność 10 tys. mieszkańców. Miasto Dzierzgoń liczy około 5,8 tys. mieszkańców. Na terenie gminy znajduje się 11 sołectw i 3 osiedla wiejskie. Wykształcenie wyższe posiada 4,7% mieszkańców, średnie i zawodowe 59,1%. Miastami partnerskimi Dzierzgonia są: Nordborg (Dania) i Sittensen (Niemcy). Dzierzgoń współpracuje także z innymi europejskimi miastami: Finspang (Szwecja), Finsterwalde (Niemcy), Sibiu (Rumunia), Salaspils (Łotwa). W gminie zamieszkują dwie niewielkie, lecz zorganizowane i aktywne mniejszości narodowe – ukraińska i niemiecka.

Historia miasta i okolicy jest bogata w wydarzenia, m.in.: misja chrystianizacyjna Świętego Wojciecha w 997 roku zakończona jego męczeńską śmiercią (prawdopodobnie w pobliskim Świętym Gaju) oraz kończący pierwsze powstanie pruskie, pokojowy Traktat Dzierzgoński z 7 lutego 1249 roku, podpisany między Prusami a Krzyżakami w obecności legata papieskiego Jakuba z Leodium, późniejszego papieża Urbana IV – traktat wyprzedzający swoimi ustaleniami, a zwłaszcza sformułowaniami dotyczącymi wolności zarówno praktykę, jak i myśl polityczną XIII wieku.

Miasto, u którego początków leży traktat pokojowy (w 1248 roku powstała Komturia Dzierzgońska, a w 1288 roku Krzyżacy lokowali miasto na prawie chełmińskim), doznało również skutków wojen. Największe zniszczenia odnotowano w czasie wojen ze Szwedami i w czasie II wojny światowej, która zniszczyła Dzierzgoń w ponad 80%, w tym niemal całkowicie zabytkową zabudowę rynku. Z ostatnich lat na trwałe do historii Dzierzgonia wejdą pierwsze wybory samorządowe w 1990 roku, powstanie Towarzystwa Rozwoju Dzierzgonia (1992) i Regionalnego Towarzystwa Inwestycyjnego (1994) oraz uroczyste obchody 750-lecia Traktatu Dzierzgońskiego z udziałem nuncjusza papieskiego, dopełnione przelotem Papieża Jana Pawła II nad Dzierzgoniem i Świętym Gajem.

Dlaczego powstanie Towarzystwa Rozwoju Dzierzgonia i Regionalnego Towarzystwa Inwestycyjnego wymieniono jako jedne z najważniejszych wydarzeń w historii Dzierzgonia? To właśnie te dwie instytucje obok samorządu gminnego, którego władze były głównym inicjatorem większości innowacyjnych działań, najbardziej przyczyniły się do osiągnięć rozślawiających miasto i gminę Dzierzgoń, zmieniających lokalną gospodarkę i edukację, poprawiających stan środowiska naturalnego, aktywizujących społeczność lokalną. Ważne było stworzenie przez władze gminy klimatu zmian poprzez przekształcenia prywatyzacyjne przedsiębiorstw państwowych i komunalnych oraz wspieranie inicjatyw aktywizujących rolników. Oprócz Towarzystwa Rozwoju Dzierzgonia w gminie działają lokalne stowarzyszenia:

- Stowarzyszenie Gospodarstw Gościnnych „Pomezania”,
- Stowarzyszenie Przyjaciół Zespołu Szkół,
- Stowarzyszenie Osób Niepełnosprawnych i ich Rodzin,
- Stowarzyszenie „SANITATIS”,
- Związek Ludności Pochodzenia Niemieckiego Ziemi Sztumsko-Dzierzgońskiej,
- lokalne struktury Związku Ukraińców w Polsce oraz Klubu Inteligencji Katolickiej.

Jak pokazują badania m.in. Roberta Putnama i Francisa Fukuyamy, jednym z najważniejszych czynników rozwoju gospodarczego gmin jest stopień zorganizowania społeczeństwa, który mierzony jest liczbą organizacji „non-profit”. Wiele rankingów jednostek samorządu terytorialnego pod względem potencjału rozwojowego uwzględnia ten czynnik zaraz po aktywności gospodarczej. W przypadku Dzierzgonia (również Płużnicy) aktywna działalność organizacji pozarządowych potwierdza ich istotny wpływ na rozwój gminy. Wszystkie wyżej wymienione stowarzyszenia mają również swój udział bezpośredni lub pośredni w edukacji ustawicznej lokalnej społeczności.

W ciągu ostatnich 10 lat Dzierzgoń otrzymał liczne nagrody i wyróżnienia świadczące o aktywności i efektywności działań społeczności, spośród których najważniejsze to:

- nagroda Ministra Ochrony Środowiska za nowoczesną technologię zastosowaną przy budowie oczyszczalni ścieków w Dzierzgoniu (1995),
- nagroda Prezydenta RP za III miejsce w konkursie na najbardziej ekologiczną gminę w Polsce (1995),

- uznanie Dzierzgonia przez Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego USAID i „Wspólnotę Polską” za jedną z 20 najlepszych gmin w kraju (1996),
- nagroda Henry Forda za osiągnięcia w dziedzinie ochrony środowiska i dziedzictwa kulturalnego (III miejsce) (1997),
- I miejsce w grupie miast poniżej 30 tys. mieszkańców w konkursie „Euromiasto” (1997),
- wyróżnienie Prezydium Komisji Samorządu Terytorialnego i Polityki Społecznej Sejmu RP za osiągnięcia w rozwoju samorządności (1999),
- wyróżnienie w konkursie „Innowacje w miastach. Miasto 2000” za projekt „Fundusz Poręczeń Wzajemnych i Fundusz Rozwoju Przedsiębiorczości” (2000).

Te nagrody i wyróżnienia doceniały m.in. działalność edukacyjną, ale podkreślić należy, że nowo utworzone instytucje stwarzają poprzez samo swoje istnienie otoczenie sprzyjające edukacji przedsiębiorczości, edukacji ekologicznej i edukacji obywatelskiej.

Dokonania edukacyjne Towarzystwa Rozwoju Dzierzgonia

Towarzystwo Rozwoju Dzierzgonia powstało w 1992 roku z inicjatywy władz samorządowych, aby poprzez włączenie w działanie na rzecz gminy osób aktywnych pomóc samorządowi gminnemu w uporaniu się z problemami transformacji – bezrobociem, kłopotami zakładów pracy, a zwłaszcza upadkiem państwowych gospodarstw rolnych, pomóc w rozwoju gminy, w tym szczególnie w rozwijaniu lokalnej przedsiębiorczości, w promocji gminy, we współpracy z zagranicą. Mimo że działalność edukacyjna nie została zapisana wśród statutowych celów w pierwszej kolejności, szybko okazała się ona niezbędną do osiągnięcia najważniejszych celów Stowarzyszenia. Dlatego powstał przy Stowarzyszeniu Ośrodek Wspierania Przedsiębiorczości (1994) w ramach projektu Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej (TOR #10) współfinansowanego z pożyczki Banku Światowego. Celem Ośrodka jest profesjonalne prowadzenie szkoleń, doradztwa, działalności informacyjnej oraz współpraca z lokalnymi instytucjami działającymi na rzecz ograniczenia bezrobocia i tworzenia nowych miejsc pracy.

Ośrodek Wspierania Przedsiębiorczości umożliwia przygotowanie klientów do efektywnego korzystania z powstałego w 1996 roku Funduszu Rozwoju Przedsiębiorczości którego celem jest udzielanie pożyczek osobom bezrobotnym, tworzącym miejsca pracy (w tym poprzez samozatrudnienie), które nie mogą uzyskać dofinansowania z innych źródeł. Stowarzyszenie zawarło również porozumienie z powstałym w 1995 roku Regionalnym Towarzystwem Inwestycyjnym SA w celu poręczania pożyczek dla bezrobotnych z Funduszu Poręczeń Wzajemnych.

Fundusz Poręczeń Wzajemnych funkcjonujący przy Regionalnym Towarzystwie Inwestycyjnym SA jest jednym z najwyżej cenionych i najbardziej znanych w Polsce rozwiązań powstałych w Dzierzgoniu. Fundusz ten był jednym z dwóch pierwszych w Polsce – drugi powstał w Biłgoraju. (Obecnie jest ich 16). Celem Regionalnego Towarzystwa Inwestycyjnego jest świadczenie pomocy lokalnym małym i średnim przed-

siębiorstwom oraz działanie na rzecz aktywizacji bezrobotnych, pragnących rozpocząć działalność na własny rachunek, a głównym zadaniem Funduszu Poręczeń Wzajemnych jest redukcja ryzyka kredytowego po stronie banków i likwidowanie barier w dostępie do kapitału. Fundusz pozwala na pozyskiwanie nisko oprocentowanych kredytów, a udzielane poręczenia znacznie obniżają (do 40%) wartość wymaganego przez banki zabezpieczenia kredytu. Ośrodek Wspierania Przedsiębiorczości edukuje do korzystania zarówno z Funduszu Rozwoju Przedsiębiorczości, jak i do korzystania z Funduszu Poręczeń Wzajemnych. Niezbędną edukację dla kredytobiorców prowadzi Również Regionalne Towarzystwo Inwestycyjne SA. Ponieważ pożyczki udzielane są nie tylko mieszkańcom miasta i gminy Dzierżgoń, ale również sąsiednich miast i gmin, edukację w tym zakresie prowadzi się również dla ich mieszkańców.

Utworzenie Ośrodka Wspierania Przedsiębiorczości i jego wpisanie do ewidencji Kuratora stworzyły ramy organizacyjne i prawne do prowadzenia kursów, seminariów i szkoleń, których właściwa jakość była możliwa m.in. dzięki stworzeniu odpowiedniej bazy materialnej (pracownia, sala wykładowa) oraz zapewnieniu wysoko kwalifikowanych wykładowców.

Utworzenie Funduszu Rozwoju Przedsiębiorczości, a także istnienie Funduszu Poręczeń Wzajemnych spowodowało wzrost zapotrzebowania na usługi edukacyjne związane z przedsiębiorczością, prowadzeniem i obsługą firm.

W latach 1996–2000 Ośrodek Wspierania Przedsiębiorczości przeprowadził 28 kursów w łącznym wymiarze ok. 4700 godzin, w których uczestniczyło 457 osób. Fundusz Rozwoju Przedsiębiorczości dzięki pożyczkom, których w latach 1996–2000 udzielono w łącznej wysokości około 2,5 mln zł, pozwolił na stworzenie około 217 miejsc pracy. Większość pożyczkobiorców i większość osób zatrudnionych dzięki tym pożyczkom korzystała z usług edukacyjnych ośrodka. Ośrodek uzyskuje dla swojej działalności wsparcie zarówno administracji samorządowej, jak i rządowej (szczególnie ważna jest tu sieć urzędów pracy) oraz zewnętrznych organizacji pozarządowych.

Największymi realizowanymi dotąd programami i projektami edukacyjnymi realizowanymi przez Ośrodek Wspierania Przedsiębiorczości, poza wyżej wymienioną działalnością, były:

- „Młody przedsiębiorca w powiązaniu z nauką obsługi komputera” dla uczniów klasy VIII szkoły podstawowej (1998),
- Wojewódzki program przeciwdziałania bezrobociu „Mały biznes na wsi”, prowadzony we współpracy z Wojewódzkim Urzędem Pracy i Agencją Własności Rolnej Skarbu Państwa, którego celem było wyposażenie bezrobotnych oraz rolników gospodarujących na małych areałach (do 2 ha) w niezbędną wiedzę i niezbędny kapitał początkowy (1999),
- Program na rzecz bezrobotnej młodzieży oraz młodzieży wchodzącej na rynek pracy – moduły „Wygram swój czas” i „Komputer w biznesie” – szkolenie uczniów ostatnich klas szkół średnich w powiecie (grant Ministerstwa Pracy i Polityki Socjalnej – 3 edycje w latach 1998–2001),

- „Fundusz Poręczeń Kredytowych jako element pozyskania kapitału wpływający na szybsze tempo rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw woj. pomorskiego” (dla 4 powiatów) (2000),
- „Program wyrównywania szans na obszarach popegeerowskich” (dla uczniów gimnazjów i szkół podstawowych) (2001),
- realizacja modułu w ramach Studium Podyplomowego Przedsiębiorczości prowadzonego przez Wydział Humanistyczny Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu (2001),
- współudział w szkoleniu na temat inkubatorów przedsiębiorczości organizowanym dla samorządów Województwa Kujawsko-Pomorskiego przez Towarzystwo Rozwoju Gminy Płużnica (2001).

Towarzystwo współorganizowało inne działania edukacyjne wymienione w tym referacie, w tym m.in. wymienione niżej konferencje.

Szczególną uwagę należy zwrócić na wyżej podane programy adresowane do dzieci i młodzieży szkolnej. Programy te współrealizowane przez placówkę kształcenia ustawicznego potwierdzają tezę, że edukacja ustawiczna nie zaczyna się od ukończenia szkoły a od najmłodszych lat. Zgodnie z postulatami Jacquesa Delorsa sugerującym przygotowywanie dzieci do edukacji ustawicznej od przedszkola programy te pełnią zarówno rolę kształtowania potrzeb edukacji ustawicznej, jak i rozwijają kompetencje samokształcenia. Programy przygotowują przyszłych klientów Ośrodka Wspierania Przedsiębiorczości, Funduszu Rozwoju Przedsiębiorczości oraz Funduszu Poręczeń Wzajemnych. Realizacja tych programów to przykład współpracy instytucji kształcącej dorosłych ze szkołami dla dzieci i młodzieży.

Należy dodać, że sam Ośrodek oraz rozwijające się w gminie przedsiębiorstwa tworzą w gminie współedukujące otoczenie zarówno dla dorosłych, jak i dla młodzieży, co pozwala na odwołanie się w edukacji do konkretnej, znanej uczniom i słuchaczom praktyki, a także na edukację przez wizyty w firmach.

Zmiany w Zespole Szkół Rolniczych (Zespole Szkół od 1996 roku)

Z inicjatywy Kuratora Oświaty, przy poparciu władz gminy i dyrekcji szkoły już w 1990 roku, w prowadzonym przez Ministerstwo Rolnictwa Zespole Szkół Rolniczych w Dzierzgoniu, rozpoczęto tworzenie klas zasadniczych wielozawodowych w zawodach nierolniczych. W 1994 roku powołano Średnie Studium Zawodowe i Liceum Ogólnokształcące dla Dorosłych. W 1996 roku w miejsce Zespołu Szkół Rolniczych powołano Zespół Szkół prowadzony przez kuratora elbląskiego. Powołano Liceum Ogólnokształcące dla Młodzieży w 1996 roku i Liceum Handlowe w 1999 roku. Grono osób związane z Zespołem Szkół powołało do życia Towarzystwo Przyjaciół Zespołu Szkół, którego głównym celem była pomoc w rozwoju szkoły, a zwłaszcza w planowanej budowie nowego budynku oraz prowadzenie edukacji ustawicznej. Przy Stowarzyszeniu powołano placówkę kształcenia ustawicznego „Adalbertus”, która prowadzi działalność kursową – głównie kursy językowe.

W 1999 roku powstał projekt eksperymentu „Samorządowy Zespół Szkół Ponadpodstawowych” (1999). Celem planowanego eksperymentu w Zespole Szkół miało być utworzenie służącego wyrównywaniu szans silnego centrum edukacyjno-kulturalnego, zajmującego się kształceniem ponadpodstawowym (ponadgimnazjalnym) młodzieży i dorosłych, poradnictwem zawodowym, doskonaleniem nauczycieli, edukacją ekonomiczną, obywatelską i regionalną itd., wymagający większej i nowoczesnej bazy.

W 1998 roku powstał projekt nowego budynku szkoły i czynione są usilne starania o uzyskanie z różnych źródeł środków finansowych na jej budowę.

Szkoła współorganizowała inne przytoczone tutaj przedsięwzięcia edukacyjne, w tym m.in. konferencje.

Edukacja ekologiczna w Dzierzgoniu

Intensywną, obejmującą zarówno młodzież, jak i dorosłych edukację ekologiczną w gminie zakładał wprowadzony w 1990 roku „Program Ekorozwoju” oraz program wdrażania „Agendy 21” od 1993 roku.

Jako priorytetowe działania edukacyjne w ramach „Agendy 21” zaplanowano:

- ukierunkowanie szkolnictwa na potrzeby ekorozwoju i ochrony środowiska,
- kształtowanie świadomości ekologicznej,
- promowanie szkoleń z zakresu ochrony środowiska.

Najważniejsze wdrożone na terenie gminy programy edukacyjne i kursy z zakresu ochrony środowiska to:

- „Kieszonkowe za ekologię” – program pomocy w utrzymywaniu czystości w mieście w ramach prac wakacyjnych młodzieży,
- „Młodzież, Gmina Środowisko” – program wyłaniania i edukowania liderów ochrony środowiska, badania zanieczyszczeń przez młodzież i szkolenia mieszkańców gminy (m.in. w zakresie zbadanych zanieczyszczeń),
- „Przyjaciel Ziemi” – międzynarodowe warsztaty ekologiczne,
- Obóz „Młodych ekologów” (lipiec 2000) z udziałem młodzieży z kilku gmin z całej Polski, w ramach którego badano poziom zanieczyszczeń wody,
- warsztaty ekologiczne dla nauczycieli zorganizowane z pomocą British Council,
- szkolenia rolników zorganizowane wspólnie z Fundacją Zaopatrzenia Wsi w Wodę,
- „Od przedszkola do czystego środowiska” zajęcia w przedszkolach prowadzone przez przygotowanych wolontariuszy z liceum,
- Finał Centralny Olimpiady Ekologicznej organizowany z udziałem Zespołu Szkół,
- edukacja rolników z zakresu gospodarki wodno-ściekowej,
- tworzenie Arboretum przy Gimnazjum.

Programy te organizowane były przez władze gminy z udziałem lokalnych i zewnętrznych partnerów. Należy podkreślić, że większość firm powstających w gminie musi uwzględniać w swojej działalności konieczność ochrony środowiska lub wykorzystuje jego walory (np. agroturystyka), stąd elementy edukacji ekologicznej są w większości kursów z zakresu przedsiębiorczości prowadzonych przez Ośrodek Wspierania Przedsiębiorczości.

Inne wybrane inicjatywy edukacyjne na terenie gminy Dzierzgoń

- Konferencja europejska „ECOS OUVERTURE” poświęcona współpracy gmin z 5 krajów w zakresie ochrony środowiska,
- I Regionalne Warsztaty Samorządowe (1995),
- Warsztaty międzynarodowe poświęcone zwalczaniu bezrobocia na przykładzie gmin skandynawskich (1996),
- Edukacja pracowników Urzędu Miasta i Gminy, Miejsko-Gminnego Ośrodka Pomocy Społecznej i nauczycieli przez Fundację Edukacyjną z Nordborg (1997),
- Konferencja naukowa „750 lat traktatu Dzierzgońskiego” z udziałem uznanych profesorów specjalizujących się w historii i archeologii Średniowiecza (1999),
- Ogólnopolska konferencja na temat: „Możliwości podniesienia poziomu wykształcenia i jakości edukacji na terenach wiejskich w ramach reformy szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Wyrównywanie szans. Przedsiębiorczość. Kształcenie zawodowe i ustawiczne” organizowana wspólnie z Ministerstwem Edukacji Narodowej w ramach konsultacji II etapu reformy systemu edukacji (2000),
- Program Inicjatywy Europejskie organizowany w szkołach podstawowych gminy służący przybliżeniu dzieciom i dorosłym kultury państw członkowskich Unii Europejskiej,
- Wizyty studyjne w miastach partnerskich przedstawicieli różnych środowisk gminy,
- Wydanie monografii Dzierzgonia,
- Dziedzictwo Kulturalne dla Przyszłości – program archeologiczny prac na Wzgórzu Zamkowym, których rezultaty są prezentowane społeczności gminy,
- Międzynarodowe Plenery Malarskie,
- Wymiana młodzieży między gminami z Polski, Kanady i Ukrainy umożliwiającą praktyki w jednostkach organizacyjnych gmin i w lokalnych przedsiębiorstwach,
- Muzyczne Spotkania Trzech Kultur i Miast Partnerskich,
- Kursy haftu ukraińskiego,
- Kursy języka niemieckiego.

Nie udało się utworzyć w 2000 roku w ramach programu pilotażowego Międzygminnej Placówki Doskonalenia Nauczycieli, mimo przygotowania kompletnego programu, z powodu wycofania się Ministerstwa Edukacji Narodowej z programu wspierania takich inicjatyw oraz nie udało się kontynuować rozpoczętego programu „Monitorowanie reformy systemu edukacji” z udziałem przedstawicieli Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Edukacja ustawiczna w gminie Płużnica

Gmina Płużnica leży w Województwie Kujawko-Pomorskim w Powiecie Wąbrzeskim. Powierzchnia gminy wynosi 119 km². 5,9 tys. mieszkańców zamieszkuje w 20 miejscowościach. Doświadczenia gminy Płużnica potwierdzają postawione we wstępie tezy o roli władz gminy i organizacji pozarządowych (w tym przypadku głównie Towarzystwa Rozwoju Gminy Płużnica) w rozwoju gminy i w przemianach edukacji usta-

wicznej na jej terenie. Towarzystwo Rozwoju Gminy Płużnica powstało 31 sierpnia 1998 r., a członkowie założyciele konsultowali się przed powołaniem Stowarzyszenia między innymi w Dzierzgoniu.

Głównymi celami i obszarami działalności Towarzystwa Rozwoju Gminy Płużnica są:

- inicjowanie i wspieranie przedsięwzięć mających na celu wszechstronny rozwój Gminy Płużnica,
- podejmowanie działań mających na celu wyrównywanie szans młodzieży – w edukacji dorosłych i na rynku pracy,
- prowadzenie działalności oświatowej,
- prowadzenie komputerowego banku informacji,
- rozwijanie wszechstronnych kontaktów z partnerami krajowymi i zagranicznymi.

Należy zauważyć, że edukacja jest tu dużo wyraźniej akcentowana niż w pierwszym statucie Towarzystwa Rozwoju Dzierzgonia.

Dotychczasowe najważniejsze dokonania Towarzystwa Rozwoju Gminy Płużnica:

- utworzenie pierwszego w kraju Małego Wiejskiego Inkubatora Przedsiębiorczości – grant MPiPS – efekty: 21 nowych podmiotów gospodarczych, 63 nowe miejsca pracy (1999),
- utworzenie Funduszu Poręczeń Kredytowych (2000),
- powołanie 4 klubów pracy (1999),
- zawiązanie Grupy Marketingowej Rolników Indywidualnych (1999),
- utworzenie Centrum Kształcenia – efekty: 10 szkoleń (210 osób) z zakresu małej przedsiębiorczości (2000),
- utworzenie dwóch niepublicznych liceów ogólnokształcących dla dorosłych (2000, 2001) oraz współtworzenie liceum młodzieżowego prowadzonego przez gminę (2000),
- Projekt „Podnoszenie kwalifikacji lokatorów Małego Wiejskiego Inkubatora Przedsiębiorczości” – grant Komitetu Integracji Europejskiej (2000),
- Projekt „Integracja i aktywizacja bezrobotnych kobiet ze środowisk popegeerowskich” (jeden z 3 projektów finansowanych przez Fundację Stefana Batorego),
- Forum dyskusyjne dla 25 gmin i powiatów,
- przyjęcie 5 delegacji zagranicznych (Szwecja, Francja, Ukraina, Mołdawia),
- zadanie zlecone MEN i dwa granty Polskiej Agencji Rozwoju Przedsiębiorczości,
- wygranie przetargu WUP na szkolenie dla starostw z zakresu Inkubatorów Przedsiębiorczości (2001).

Za te i inne osiągnięcia gmina Płużnica uzyskała szereg nagród i wyróżnień, z których najważniejsze to: tytuł „Gmina Roku 2000 Województwa Kujawsko-Pomorskiego”, nagrody w konkursach: „Porządnie poza rządem” Fundacji Batorego (III miejsce) i „Sposób na sukces” (KCDRR i O Brwinów) oraz „Złota Karetka” dziennika Pomorza i Kujaw „Nowości”.

Wnioski

- Rozwój edukacji w środowisku małej gminy winien być ściśle powiązany z rozwojem całej gminy.
- Podstawą efektywnej, zgodnej z potrzebami lokalnymi edukacji ustawicznej w małej gminie jest współdziałanie samorządu z lokalnymi organizacjami pozarządowymi.
- Korzystna a często niezbędna jest współpraca z zewnętrznymi instytucjami (w tym edukacyjnymi), szczególnie z partnerami zagranicznymi.
- Edukacja ustawiczna w małej gminie rozpoczyna się od najmłodszych lat – obszary kształcenia dorosłych i młodzieży mocno zachodzą na siebie, a wszystkie instytucje oświatowe na terenie gminy winny ze sobą współdziałać.
- Efektywność edukacji ustawicznej silnie zależy od otaczającego (współ-edukującego) środowiska.
- Priorytetem różnych form edukacji dorosłych (a także dzieci i młodzieży) winna być edukacja do przedsiębiorczości.
- Edukacja w gminie służyć winna integrowaniu środowiska lokalnego szczególnie poprzez edukację z zakresu kultury i historii Małej Ojczyzny (w tym mniejszości narodowych) oraz z zakresu środowiska naturalnego.
- Korzystne dla rozwoju całego systemu oświaty jest zainwestowanie w rozwiązania pilotażowe w zakresie kształcenia ustawicznego na terenach wiejskich oraz promowanie i upowszechnianie sprawdzonych rozwiązań. Niezbędny jest współdziałanie administracji rządowej, samorządów różnych szczebli i organizacji pozarządowych w finansowaniu przedsięwzięć oraz korzystanie z funduszy europejskich.

Zakończenie

Najbardziej popularną postacią związaną z Dzierzgoniem w ostatnim półwieczu była nieżyjąca już piosenkarka Ada Rusowicz, która rozpoczynała w naszym mieście edukację podstawową i muzyczną (w chórze szkolnym). Jednym z jej przebojów był utwór: „Masz u mnie plus”. Działania edukacyjne w Dzierzgoniu (dotyczy to również Płużnicy) przez wiele instytucji zostały ocenione „na plus”. Plus to również znak dodawania. Instytucje edukacyjne w gminie dodają nowe zasoby wiedzy i umiejętności swoim uczniom i słuchaczom. Większość osiągnięć była możliwa dzięki zsumowanemu wysiłkowi większości współdziałających ze sobą wielu mocno zaangażowanych osób i instytucji. Większość przytoczonych tutaj przedsięwzięć była organizowana i wdrażana wspólnie przez co najmniej dwie z instytucji: Urząd Miasta i Gminy, Towarzystwo Rozwoju Dzierzgonia oraz inne działające na terenie Dzierzgonia stowarzyszenia, Zespół Szkół w Dzierzgoniu oraz pozostałe szkoły w gminie, Dzierzgoński Ośrodek Kultury, Regionalne Towarzystwo Inwestycyjne. Podejmowane przedsięwzięcia były czasami możliwe dzięki wsparciu ze strony instytucji spoza Dzierzgonia. Zdajemy sobie sprawę również z tego, że dotychczasowe osiągnięcia nie wystarczają. Musimy dodać nowe rozwiązania, dołożyć wielu starań i wysiłku, aby sprostać mnożącym się w najbliższej przyszłości wyzwaniom.

Dziękuję Pani Jolancie Szewczun z Urzędu Miasta i Gminy w Dzierzgoniu, Panu Zbigniewowi Charmułowiczowi – prezesowi Towarzystwa Rozwoju Dzierzgonia, Panu Zdzisławowi Kraszewskiemu – dyrektorowi Zespołu Szkół w Dzierzgoniu oraz Pani Mirosławie Tomasik – wiceprezesowi Towarzystwa Rozwoju Gminy Płużnica za informacje dotyczące dokonań instytucji, które reprezentują oraz za cenne uwagi.

Literatura

1. Szorc A.: „Dzierzgoń od początku do dni naszych. 1248–1998” Dzierzgoń 1998.
2. Gorzelak G., Jałowiecki B., Herbst M., Roszkowski W.: „Transformacja systemowa z perspektywy Dzierzgonia” Uniwersytet Warszawski Europejski Instytut Rozwoju Regionalnego i Lokalnego, Wydawnictwo Naukowe „Scholar”, Warszawa 1999.
3. Charmułowicz Z., Stawikowski C.: „Rola oświaty w rozwoju gminy wiejskiej na przykładzie gminy Dzierzgoń. Doświadczenia i propozycje”. „Edukacja dorosłych szansą rozwoju obszarów wiejskich. Materiały konferencyjne” CKU, Toruń 1999.
4. Delors J.: „Edukacja dorosłych”. Biuletyn EFA 2000 Avril–Juin 1997 Nr 27 UNESCO.
5. Surażska W.: „Liderzy lokalnego rozwoju”, „Rzeczpospolita”, 8 czerwca 2000 r.
6. Surażska W.: „Warszawa ucieka prowincji”. Ranking powiatów w 2001 r. „Rzeczpospolita”, 3 października 2001.

Bronisław Bury

Towarzystwo Wspierania Rozwoju Powiatu – Wszechnica Konecka

WSZECHNICA KONECKA – NASZĄ EDUKACYJNĄ SZANSĄ

Stowarzyszenie pod nazwą: Towarzystwo Wspierania Rozwoju Powiatu – WSZECHNICA KONECKA powołane zostało 26 maja 2000 r. przez grupę 26 osób, wśród których znaleźli się przedstawiciele samorządu powiatowego, samorządów miast i gmin oraz zakładów przemysłowych i instytucji z terenu powiatu koneckiego. 22 sierpnia 2000 r. Sąd Okręgowy w Kielcach dokonał rejestracji stowarzyszenia, którego zasadniczym statutowym celem ma być aktywizowanie i wspomaganie rozwoju

społeczno-gospodarczego powiatu koneckiego poprzez tworzenie edukacyjnych warunków do indywidualnego rozwoju jego mieszkańców, zwłaszcza osób dorosłych.

Powstała zatem dobrowolna, samorządna i pozarządowa organizacja społeczna otwarta dla każdego, kto gotów jest przyłączyć się do wspólnego działania dla dobra publicznego. Organizacja pragnąca skupiać ludzi dobrej woli i szlachetnego działania, ludzi wrażliwych społecznie, dla których osobiste racje i przekonania polityczne czy światopoglądowe nie stanowią bariery we współdziałaniu dla dobra mieszkańców naszej małej ojczyzny.

Po uprawomocnieniu się postanowienia o wpisaniu stowarzyszenia do rejestru prowadzonego przez Sąd Okręgowy w Kielcach, 24 października 2001 r. odbyło się pierwsze walne zgromadzenie członków TWRP WSZECHNICA KONECKA, na którym dokonano wyboru władz stowarzyszenia na kadencję 2000–2004 oraz określono główne kierunki jego działalności w okresie do czerwca 2001 r., tj. do następnego walnego zgromadzenia.

Za priorytetowe w pierwszym okresie działalności stowarzyszenia (tj. do czerwca 2001 r.) uznano następujące zadania:

1. Prowadzenie Koneckiego Ośrodka Zamiejscowego Kształcenia Akademii Świętokrzyskiej oraz tworzenie warunków (technicznych, organizacyjnych i finansowych) do zwiększania liczby studentów i poszerzania kierunków kształcenia, a także zapewniania dobrego poziomu dydaktycznego.
2. Pozyskiwanie członków stowarzyszenia do współpracy w działaniu i finansowaniu statutowej działalności Wszechnicy Koneckiej.
3. Podejmowanie pierwszych prób współorganizowania działalności edukacyjnej (kursy, szkolenia) oraz kulturalno-oświatowej (seminaria, imprezy promujące Konecczyznę itp.).

Kilka informacji dotyczących organizacji pracy stowarzyszenia. Powołany przez walne zgromadzenie Zarząd TWRP „Wszechnica Konecka” w składzie: Antoni Szkurat (prezes), Artur Kołakowski (wiceprezes), Bronisław Bury (sekretarz), Urszula Grabowska (skarbnik), Ryszard Myszkowski (członek Zarządu) odbył 12 posiedzeń, poświęconych głównie problemom promocji stowarzyszenia w środowisku, prowadzenia Koneckiego Ośrodka Zamiejscowego Kształcenia oraz sprawom organizacyjnym (składki, pozyskiwanie członków itp.). Stowarzyszenie uzyskało numer REGON i NIP oraz numer konta bankowego. Wpłynęły także pierwsze składki członkowskie (Samorząd Powiatowy, Samorząd Miasta i Gminy Końskie oraz ZSP w Stąporkowie).

Bieżącymi sprawami administracyjnymi związanymi z działalnością „Wszechnicy” oraz prowadzeniem Zamiejscowego Ośrodka Kształcenia Akademii Świętokrzyskiej – Filia w Piotrkowie Trybunalskim zajmuje się społecznie niżej podpisany.

Niewątpliwym i wymiernym osiągnięciem „Wszechnicy Koneckiej” w pierwszym roku działalności jest zapewnienie dobrych (jak na obecne potrzeby i możliwości) warunków organizacyjno-technicznych do prowadzenia zajęć w Koneckim Ośrodku Zamiejscowego Kształcenia Akademii Świętokrzyskiej – Filia w Piotrkowie Trybunalskim. Aktualnie kształci się w nim 30 studentów II roku na kierunku Ekonomia, spe-

cialność – agrobiznes z informatyką stosowaną (z poszerzonym programem I roku studiów o problemy marketingu i zarządzania w gospodarce żywnościowej) oraz 27 studentów I roku na kierunku ekonomia, specjalność – ekologia i ochrona środowiska. Ośrodek dysponuje wydzielonymi pomieszczeniami w ZSZ nr 1 w Końskich. Powstała podręczna biblioteczka naukowa oraz zgromadzono niezbędne pomoce dydaktyczne. Wykładowcami są pracownicy naukowcy Akademii Świętokrzyskiej w Kielcach – Filia w Piotrkowie Trybunalskim oraz innych uczelni (Łódź, Warszawa, Katowice). Lektoraty języków obcych (angielski, niemiecki i rosyjski) prowadzą zatrudnieni przez uczelnię nauczyciele szkół średnich z Końskich i Stąporkowa. W zgodnej opinii wykładowców „ośrodek jest dobrze wyposażony, a grupy studentów, choć niezbyt liczne, to ludzie poważnie traktujący studia, do których warto przyjeżdżać...”. Podkreśla się przy tym fakt zorganizowania w Ośrodku nieodpłatnych zajęć wyrównawczych z matematyki dla słuchaczy mających trudności w opanowaniu materiału przewidzianego programem studiów.

Wykładowcy podkreślają także sprawną organizację zajęć dydaktycznych oraz życzliwą pomoc, z jaką spotykają się w Koneckim Ośrodku przy rozwiązywaniu drobnych, ale uciążliwych problemów związanych z dojazdami na wykłady i ćwiczenia.

Niewątpliwie ważnym osiągnięciem Wszechnicy jest pozyskanie wymienionych wcześniej członków wspierających, a zwłaszcza takich potentatów jak Samorząd Powiatowy oraz Samorząd Miasta i Gminy Końskie. Fakt podjęcia uchwał o przystąpieniu do Towarzystwa Wspierania Rozwoju Powiatu WSZECHNICA KONECKA przez wspomniane samorządy oraz inne firmy i instytucje jest nie tylko dowodem społecznego zaufania do powstałego stowarzyszenia, ale także (i to wydaje się szczególnie cenne) jest wyrazem mądrości i dalekowzroczności w myśleniu i działaniu na rzecz dobra publicznego. **Wspomaganie rozwoju naszej powiatowej ojczyzny poprzez wspomaganie indywidualnego rozwoju jej mieszkańców, poprzez stwarzanie ludziom warunków do nieustannego podnoszenia poziomu wiedzy ogólnej i zawodowej, to w istocie najbardziej rentowna działalność społeczna**, a zarazem trwała pomoc, jaką Wszechnica może świadczyć ludziom, zwłaszcza osobom dorosłym. Można uznać za truizm twierdzenie, że wszelki postęp i rozwój rodzi się w głowie, umacnia w sercu a realizuje poprzez czyny człowieka. Tę prawdę trzeba jednak powtarzać i utrzymywać w świadomości społecznej. Trzeba powtarzać, że **głównym nośnikiem postępu i rozwoju środowiska jest edukacja** rozumiana szeroko jako ogół procesów dydaktyczno-wychowawczych zmierzających w istocie do zmieniania ludzi stosownie do celów i ideałów społeczeństwa w danym okresie historycznym. „Zmieniana” w znaczeniu wyposażania ludzi w wiedzę, umiejętności i sprawności (umysłowe i fizyczne); rozwijania zainteresowań i uzdolnień oraz kształtowania społecznie akceptowanych postaw i zachowań.

Dzisiaj coraz częściej i powszechniej mówi się o ogromnej roli edukacji w przezwyciężaniu problemów, wyzwań i zagrożeń cywilizacji początków XXI wieku. Podziały społeczeństw i grup społecznych na bardziej i mniej wykształcone stwarzają realne zagrożenia dla procesów demokratyzacji oraz stanowią dobry grunt dla kształ-

towania się różnych totalitaryzmów. Edukacja, a zwłaszcza edukacja ustawiczna, będąca procesem całościowym, mocno osadzonym w realiach życia, jest drogą do przezwyciężenia wspomnianych podziałów, a w konsekwencji drogą do zapewnienia ludziom większego poczucia bezpieczeństwa i możliwości swobodnego rozwoju. W tym miejscu warto zachęcić do uważnej lektury głośnego raportu UNESCO, znanego pod polskim tytułem: „Edukacja: jest w niej ukryty skarb”. J. Delors, przewodniczący powołanej przez ONZ w 1993 r. Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI wieku, we wstępie do wspomnianego raportu napisał: „**edukacja (...) nie jest cudownym środkiem ani zaklęciem *sezamie otwórz się*, wprowadzającym w świat, który urzeczywistnił wszystkie ideały. Jest z pewnością tylko jednym ze sposobów, lecz w większym stopniu niż inne służącym bardziej harmonijnemu, autentycznemu rozwojowi ludzi, którego celem jest likwidacja ubóstwa, wykluczenia, niezrozumienia, ucisku, wojen (...)**”.

Zważywszy, że wspomniany raport nie jest dziełem jednego człowieka, ale efektem kilkuletniej pracy licznego, międzynarodowego zespołu naukowców, wśród których znalazło się miejsce także dla Polaka, warto poświęcić treści raportu trochę uwagi, by zadziwić się, jak trafna jest propozycja, by sensem edukacji ustawicznej było: „uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby być i żyć wspólnie...”.

Dla nas szczególnie ważne powinno być dzisiaj wezwanie do tego, by uczyć się, aby żyć wspólnie. Uczyć się całe życie, a nie tylko w szkole podstawowej, gimnazjum czy w szkole średniej. Uczyć się niezależnie od wykształcenia, stanowiska w pracy czy pełnionej roli społecznej. Uczyć się nieustannie nie po to, aby nadążyć za uciekającym czasem w rozwoju, ale aby wyprzedzać ten czas i mieć wpływ na kreowanie nowej rzeczywistości.

Przedstawione w niniejszym szkicu informacje i związane z nimi refleksje na temat zjawiska społecznego, jakim jest – moim zdaniem – powstanie i dotychczasowa działalność TWRP WSZECHNICA KONECKA, pragnę potraktować jako zachętę do szerokiej dyskusji na temat edukacji ustawicznej nie tylko w naszym powiecie oraz jej roli, zadań, form organizacyjnych i znaczenie dla ustawicznego rozwoju społeczno-gospodarczego lokalnych ojczyzn. Pragnę także zachęcić do szukania odpowiedzi na następujące pytania o „edukacyjne progi i bariery” rozwoju środowisk lokalnych:

- Czy rozwój edukacji ustawicznej może być szansą ograniczenia bezrobocia?
- Co utrudnia bądź uniemożliwia kształcenie dorosłych do samozatrudnienia, tj. do tworzenia stanowisk pracy w małych, często w jednoosobowych bądź rodzinnych firmach, głównie usługowych (np. usługi agroturystyczne)?
- Jak ograniczać negatywne skutki, często niezdrowej i będącej – jak sadzę – efektem błędów w ustawodawstwie, rywalizacji różnych organów i ośrodków władz decydujących o kształcie i rozwoju edukacji?
- Czy i w jakiej formie samorządy powinny wspomagać finansowo ludzi dorosłych zwłaszcza bezrobotnych, którzy podejmują trud kształcenia i doksztalcania ogólnego i zawodowego?

- Co należałoby robić, aby wyzwalać bądź pobudzać aktywność mieszkańców (zwłaszcza zamieszkałych na wsi) w kultywowaniu tradycji ludowych, pielęgnowaniu i rozwijaniu twórczości artystycznej oraz w tworzeniu bazy usług agroturystycznych?
- Co należałoby pilnie zrobić, aby szkoły i inne placówki oświatowo-wychowawcze prowadzone przez samorządy stawały się **rzeczywistymi centrami oświatowymi**, swoistymi „wyspami promieniującymi”?

Pytań o edukacyjne progi i bariery rozwoju społeczno-gospodarczego może być znacznie więcej. Trzeba jednak od czegoś zacząć. Zaczniemy zatem publiczną dyskusję od próby odpowiedzi na pytania, które już padły. Taka dyskusja jest potrzebna także po to, aby przybliżyć społecznościom lokalnym rzeczywiste, a nie domniemane cele takich organizacji pozarządowych, jakimi są WSZECHNICA KONECKA, WSZECHNICA ROZTOCZAŃSKA oraz Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA, które – jak sądzę – są wymierną wartością dla mieszkańców powiatu koneckiego, zamojskiego i zwoleńskiego. Warto także zauważyć, że od czasu do czasu pojawiają się sceptyczne, a nawet podejrzliwe uwagi na temat celowości finansowania działalności WSZECHNICY KONECKIEJ. Traktować je należy jako przejaw krótkowzroczności w myśleniu i działaniu na rzecz rozwoju społeczności naszego powiatu. Wydaje się, że u podstaw takiej antyreklamy naszego stowarzyszenia leży z jednej strony alergiczna nieufność do ludzi, zwłaszcza myślących inaczej; z drugiej zaś, brak zrozumienia celów, dla których stowarzyszenie zostało powołane. Wypada raz jeszcze stwierdzić, że WSZECHNICA KONECKA jest stowarzyszeniem, które **ma służyć całej społeczności lokalnej**, a nie określonym kręgom, opcjom politycznym, czy jednostkom. Idea bezinteresownej służby społecznej nie jest jeszcze – jak sądzą niektórzy – reliktem przeszłości, choć ludzie ją realizujący mogą się wydawać niepoprawnymi idealistami, oderwanymi od twardej rzeczywistości, w której dominuje ekonomiczny interes.

Na zakończenie jeszcze jedna refleksja, tym razem odnosząca się do lokalnych mediów oraz postępowania ludzi zaangażowanych w spory polityczne. Jest, w moim przekonaniu, dużą wartością oraz oznaką dojrzałości do działalności publicznej, że ludzie się różnią, dyskutują, wygłaszają odmienne poglądy. Trzeba jednak, jak pisał poeta, umieć „różnić się pięknie”. Polemizować merytorycznie i atakować poglądy, a nie wyrażających te poglądy ludzi. Rola lokalnych mediów w upowszechnianiu kultury dyskusji oraz poszanowania godności drugiego człowieka jest ogromna. Jako uważny czytelnik miejscowej prasy dostrzegam i cieszę się z jej *dojrzewania* oraz rosnącej roli w środowisku lokalnym, ale też martwię tym, że owo *dojrzewanie* jest zbyt wolne, jak na potrzebę czasów, w których żyjemy.

EDUKACJA EKOLOGICZNA DOROSŁYCH JAKO WAŻNY CZYNNIK ROZWOJU POWIATU

Powiat konecki położony jest wśród pięknych i atrakcyjnych turystycznie rozlewisk rzeki Czarnej Koneckiej. Naszym najcenniejszym i bezsprzecznym walorem a zarazem szansą rozwoju jest bogactwo i zróżnicowanie środowiska przyrodniczego. Posiadamy duże kompleksy leśne, które są pozostałością dawnej puszczy oraz czyste ekologicznie wody. Obecnie lasy stanowią około 50% powierzchni, co w połączeniu z dużą ilością czystych zbiorników wodnych oraz mniejszych rzek stwarza doskonały mikroklimat a zarazem doskonałe warunki dla rozwoju turystyki i alternatywnej dla rolnictwa agroturystyki. Można śmiało stwierdzić, iż Czarna Konecka płynąca przez większość gmin naszego powiatu jest jedną z czystszych rzek w kraju.

Nie bez znaczenia są też rozproszone po powiecie bezcenne skarby przyrody o wysokich walorach przyrodniczych i krajobrazowych. Osobliwościami słynącymi nie tylko na terenie powiatu, ale i w całym kraju są położone w gminie Stąporków rezerwat przyrody – Gagaty Sołykowskie, ze skamielinami w skałach dolnojurajskich z odcisniętymi śladami dinozaurów oraz rezerwat przyrodniczo-biologiczny *Piekło* koło Nieklania Wielkiego.

Powiat Konecki poprzecinany jest licznymi znakowanymi szlakami turystycznymi, na których usytuowane są liczne obiekty zabytkowe. Są to między innymi:

- Sanktuarium Matki Bożej Czarnieckiej-Wychowawczyni w miejscowości Czarna,
- pobernardyński zespół klasztorny z drugiej połowy XVIII wieku w Kazanowie,
- dwór obronny z XVII wieku w Fałkowie,
- Muzeum Zagłębia Staropolskiego w Sielpi,
- Muzeum Techniki w Małcu,
- ruiny dworu obronnego w Modliszewicach.

Nie sposób wymienić wszystkich naszych obiektów zabytkowych, nadmienię tylko, iż wiele innych zlokalizowanych jest w Nieklaniu Małym i Wielkim, Radoszycach, Rudzie Malenieckiej, Stąporkowie i Końskich.

Środowisko naturalne powiatu koneckiego należy do najmniej zanieczyszczonych w Polsce, bez wątpienia stanowi wielki walor i naturalne bogactwo. Aby je chronić, konieczne jest kontynuowanie działań proekologicznych, celem utrzymania dotychczasowego stanu, a nawet podniesienia niektórych jego parametrów. Jest to zadanie nas wszystkich, a szczególną rolę powinna odgrywać edukacja ekologiczna, w tym edukacja dorosłych.

Gleby powiatu koneckiego należą do najłabszych. Dominują wszelkiego rodzaju piaski oraz silnie przemyte gliny zwałowe pochodzenia lodowcowego. Pozbawione spoistości i przepuszczalne, dla rolnictwa nie przedstawiają szczególnej wartości. W związku z powyższym w warunkach naszego powiatu produkcja rolnicza nie stanowi podstawowego źródła utrzymania, jednak jednoznaczne stwierdzenie, iż w powiecie rolnictwo nie istnieje, byłoby wielce krzywdzące w stosunku do rolników, dla których praca we własnym gospodarstwie jest podstawowym źródłem utrzymania. Ze względu na duży udział w strukturze użytków rolnych łąk i pastwisk oraz szeroką uprawę roślin pastewnych rozwija się mleczarstwo i chów bydła opasowego. Działają również specjalistyczne gospodarstwa drobiarskie. Wielkie zasoby czystych wód sprzyjają również produkcji rybackiej.

Trudne, w chwili obecnej, położenie rolnictwa wynika z braku systemowych rozwiązań makroekonomicznych. Szansą natomiast dla gospodarstw rozdrobnionych, nisko wyspecjalizowanych może być produkcja atestowanej żywności ekologicznej, szczególnie w połączeniu z agroturystyką.

Działające na terenie powiatu gospodarstwa agroturystyczne, zrzeszone w dwóch stowarzyszeniach są niebagatelną atrakcją dla letników, przyjmują coraz większą liczbę turystów, którzy pragną wypoczywać na czystej, ekologicznej Ziemi Koneckiej. Niezbędne jest jednak doposażenie istniejącej już i nowo powstającej bazy turystycznej w odpowiednią infrastrukturę i urządzenia dla obsługi turystów oraz popularyzowanie wiedzy ogólnej i specjalistycznej sprzyjającej rozwojowi tego typu działalności. Niezbędne są również inwestycje infrastrukturalne w zakresie kanalizacji, dróg czy boisk sportowych.

Reasumując – walory przyrodnicze Konecczyzny są naszą ważną szansą rozwojową. Ta szansa może być – jak sądzę – wykorzystana pod warunkiem stałego podnoszenia świadomości ekologicznej mieszkańców powiatu. Wychowanie proekologiczne dzieci i młodzieży to jeszcze zbyt mało, by chronić środowiska naturalne. Niezbędne wydaje się działanie na rzecz wychowania proekologicznego dorosłych. Edukacja ustawiczna dorosłych jest zatem istotnym warunkiem rozwoju powiatu, bowiem dzięki niej będziemy mogli odpowiednio korzystać z wielkiego, ale przecież nie wiecznego dobra, jakim są nasze piękne lasy, czyste rzeki i liczne pomniki przyrody.

Henryk Maciolek

Akademia Świętokrzyska, Filia w Piotrkowie Trybunalskim
Ośrodek Kształcenia Zamiejscowego w Końskich

EDUKACJA EKOLOGICZNA A PRODUKCJA ZDROWEJ ŻYWNOŚCI W ASPEKCIE BADAŃ ZDROWOTNOŚCI LUDZI I ZWIERZĄT

Na podstawie zachodzących przemian społeczno-gospodarczych w świecie należy stwierdzić, że edukacja polska stanęła u progu XXI wieku wobec trzech wielkich wyzwań:

1. Pierwszą grupę stanowią procesy zachodzącej transformacji gospodarczej, politycznej i społecznej, które zobowiązują do dostosowywania edukacji do wymogów gospodarki rynkowej i demokracji parlamentarnej.
2. Wyzwanie drugie wypływa ze światowej globalizacji, wprowadzającej zupełnie nowy porządek w zakresie gospodarowania oraz pewne uwarunkowania społeczne i polityczne.
3. Trzecim bardzo istotnym wyzwaniem jest przyszłe członkostwo Polski w Unii Europejskiej oraz konieczność przystosowania edukacji polskiej do zachodnioeuropejskich standardów edukacyjnych.

W ocenie prof. Kika okres zachodzących przemian transformacyjnych nie przyniósł nowych koncepcji kształcenia. Pojawiły się natomiast trudności wynikające z ograniczeń budżetowych.

U progu XXI wieku wyzwania najpoważniejsze są przede wszystkim wynikiem wpływu procesów globalizacji oraz zachodzących przemian cywilizacyjnych. Można by określić, że obecnie stanowimy społeczeństwo etapu przejściowego, przechodzące od cywilizacji przemysłowej do cywilizacji społeczeństwa informatycznego, opartego na wiedzy. Niekorzystną konsekwencją globalizacji jest narastająca nierównomierność rozwoju gospodarczego państw i społeczeństw.

W krajach rozwijających się żyje ponad 3/4 ludności, na którą przypada zaledwie 16% światowego bogactwa. Pogłębiająca się dysproporcja w globalnym świecie odnosi się także do edukacji ekologicznej zajmującej się m.in. problemami produkcji bezpiecznej żywności.

Definicja bezpiecznej żywności określa warunki makro- i mikrośrodowiska oraz wymagania sanitarne i biologiczne, których należy przestrzegać w poszczególnych ogniwach produkcji łańcucha geobiologicznego z uwzględnieniem: przetwórstwa, składowania, dystrybucji a kończąc na przyrządaniu posiłku.

Bezpieczna żywność powinna gwarantować bezpieczeństwo zdrowotne człowiekowi i zwierzętom, a podczas procesu produkcyjnego jest objęta nadzorem przez upo-

ważnioną odpowiednimi przepisami służbę sanitarną i fitosanitarną, która wydaje atest przydatności.

Rosnące uprzemysłowienie i chemizacja wielu dziedzin naszego życia sprawia, że coraz większego znaczenia nabiera problem zanieczyszczenia żywności. Żywność według kodeksu żywnościowego „Codex Alimentarius” definiowana jest jako „substancja, surowiec, produkt, który jest przeznaczony do spożycia przez człowieka”.

Zapewnienie człowiekowi odpowiedniej jakościowo i ilościowo żywności jest niezbędne dla zdrowia, rozwoju i dobrego samopoczucia. Funkcje żywności sprawiają, że szeroko rozumiana jakość żywności, a w niej przede wszystkim aspekty zdrowotne, odpowiednia wartość odżywcza przy braku lub niskim poziomie czynników szkodliwych dla zdrowia jest, ze społecznego punktu widzenia, szczególnie ważna. Świat XXI wieku jest bardziej otwarty, globalny i współzależny od gwałtownie narastającego zaludnienia potrzebuje dużo jakościowo bezpiecznej żywności. Aktualnie populacja ludzka oceniana jest na około 6 miliardów, a w połowie XXI wieku może wynosić około 10 miliardów.

Aktualnie szacuje się, że istnieje od 30 do 50 jednostek chorobowych bądź rodzajów odchyłeń w stanie zdrowia człowieka, związanych z nieodpowiednią jakością żywności i wadliwym żywieniem. O jakości zdrowotnej żywności świadczyć też może obecność w niej licznych naturalnych substancji toksycznych i antyodżywczych, wykazujących zróżnicowaną budowę chemiczną i niekorzystne oddziaływanie na organizmy żywe. Spośród występujących w żywności substancji toksycznych są **mikotoksyny**, jako wtórne metabolity grzybów strzępkowych zwanych pleśniami, które należą do naturalnych zanieczyszczeń żywności i płodów rolnych. Są to substancje szkodliwe zarówno dla ludzi, jak i zwierząt oraz roślin, a niektóre z nich według kwalifikacji toksykologicznej zaliczane są do najsilniejszych trucizn.

Zainteresowanie mikotoksynami właściwie nastąpiło w 1960 roku, gdy w Zjednoczonym Królestwie Wielkiej Brytanii padło 100 000 indyków, które karmiono paszą zawierającą mączkę z orzechów arachidowych. W następstwie prowadzonych badań wykazano, że pasza zawierała wysoki poziom grzybów należących do rodzaju *Aspergillus flavus*, które okazały się głównym wytwórcą mikotoksyn zwanych aflotoksynami.

Narażenie człowieka i zwierząt na mikotoksyny wiąże się przede wszystkim z ich pobieraniem drogą pokarmową. Ogólne skutki występowania mikotoksyn w żywności i w paszach to przede wszystkim zatrucia ostre o dość zróżnicowanym przebiegu. U ludzi rzadziej spotykane. Bardziej istotne dla człowieka są zatrucia przewlekłe. Zatrucia przewlekłe występują w wyniku działania nawet bardzo małych dawek mikotoksyn przyjmowanych z pożywieniem przez dłuższy czas. Uważa się także, że pewne choroby o charakterze nowotworowym mogą powstawać między innymi w wyniku obecności mikotoksyn w żywności.

Drugą grupę substancji toksycznych wpływających na jakość żywności stanowią **pestycydy**. Definiując, należy określić, że są to substancje chemiczne służące do zwalczania szkodników oraz używane w celach sanitarnych. Pestycydy są na ogół związka-

mi o dużej toksyczności. Stosunkowo powszechne stosowanie powoduje zatrucie otoczenia, a przez to szkodliwe oddziaływanie na organizm człowieka bądź zwierzęcia.

Z badań wynika, że wśród żywności największy udział w pochłanianiu DDT (dichloro-diefenylotrójchloroetan) zajmuje mleko i jego przetwory (33%), a następnie mięso (29%) i warzywa (13%). W przypadku HCH mleko i jego przetwory (28%), mięso (20%) oraz pieczywo i produkty zbożowe (14%).

Najwyższe dopuszczalne pozostałości pestycydów stosowanych w ochronie roślin, przechowywaniu i w transporcie określono w Rozporządzeniu Min. Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 08.10.1993 r.

Do trzeciej grupy można zaliczyć związki **metali ciężkich**.

W środkach spożywczych występują różne związki metali ciężkich, przy czym niektóre z nich jak: cynk, miedź, chrom, kobalt, molibden, żelazo, mangan są niezbędne dla organizmu w pewnych optymalnych ilościach (nadmiar lub niedobór mikroelementów prowadzi do zakłóceń fizjologicznych). Inne zaś jak: ołów, kadm, rtęć, arsen, tal, beryl uważa się za szkodliwe nawet w bardzo małych ilościach. Metale, które stanowią zanieczyszczenie żywności, mogą pochodzić ze środowiska naturalnego, z opakowań, aparatury przemysłowej oraz różnych substancji dodawanych do żywności. Niektóre z nich są także składnikami pestycydów lub herbicydów (miedź, cynk, mangan, ołów, arsen). Inne, np. nikiel, mogą być stosowane jako katalizatory w produkcji i pozostawać w żywności. Ze względu na potencjalną toksyczność metali ciężkich niemal wszystkie kraje limitują dopuszczalną ich zawartość w środkach spożywczych, dodatkach do żywności, barwnikach syntetycznych oraz napojach alkoholowych.

Spośród metali ciężkich największe zagrożenie dla zdrowia stanowią: ołów – Pb, kadm – Cd, rtęć – Hg, których obecność w żywności jest przede wszystkim konsekwencją skażenia środowiska przez zakłady przemysłowe, spaliny samochodowe, a także szerokie stosowanie nawozów (nawozy fosforowe mogą być zanieczyszczone kadmem) materiałów odpadowych i środków ochrony roślin w rolnictwie. Ponadto niektóre sole metali mogą migrować z opakowań, np.: ołów z wadliwie wykonanych puszek, naczyń emaliowanych (ołów, kadm, antymon), garnków glinianych, kotłów i haków pobielanych cyną z domieszką ołowiu. Niebezpieczeństwo zdrowotne dla organizmu żywego może już zaistnieć po pobraniu niewielkiej ilości metali ciężkich. Sole metali ciężkich zakłócają funkcje biologiczne organizmu żywego oraz wykazują cechy kumulacyjne w organizmie człowieka.

Ołów (Pb) jest bardzo toksyczny, powoduje uszkodzenie mięszu nerek i wątroby, działa negatywnie na centralny układ nerwowy, kumuluje się głównie w kościach, wywołuje anemię. Kadm (Cd) wykazuje działanie kancerogenne i mutagenne. Rtęć (Hg) uszkadza komórki nerwowe mózgu, mięsz nerek, wykazuje działanie terotogenne i mutagenne.

Według FAO/WHO dopuszczalna dawka tygodniowa dla człowieka dorosłego o masie około 60 kg odpowiada dawce tygodniowej 1,5 mg ołowiu, 0,42 mg kadmu, 0,3 mg rtęci. Wyniki przeprowadzonych badań monitorowych nad zawartością Pb, Cd

i Hg w artykułach żywnościowych i całodziennych racjach pokarmowych wykazały, że przy średnim dla Polski poziomie skażenia metalami ciężkimi, ich pobranie jest niższe od tolerowanego limitu WHO i wynosi dla Pb około 20%, kadmu ok. 40%, rtęci 35%. Należy jednak wziąć pod uwagę fakt, iż wartości te mogą się znacznie różnić w zależności od rejonu Polski. Na podstawie badań uznano, że głównym źródłem ołowiu w pożywieniu jest pieczywo i przetwory zbożowe oraz ziemniaki i warzywa, które dostarczają około 65% dopuszczalnej dawki. Natomiast mięso i jego przetwory oraz drób około 14%. Z ziemniaków i warzyw pobieranych jest przez organizmy żywe około 50% kadmu, z pieczywa i przetworów zbożowych około 31%, z mięsa zwierzęcego i jego przetworów oraz z drobiu około 10%.

W przypadku rtęci głównym jego źródłem, przy średnim skażeniu, są ziemniaki i warzywa, które dostarczają około 40%. Mleko i jego przetwory około 24% dawki rtęci, pieczywo i produkty zbożowe około 14%, a mięso rybnie 11% dawki dopuszczalnej.

Czwartą grupę stanowi **poziom promieniowanie gamma** na artykuły spożywcze i produkty żywnościowe po awarii elektrowni atomowej w Czarnobylu.

Podane dane dotyczą zawartości izotopów promieniotwórczych w artykułach spożywczych i produktach żywnościowych, które należy porównywać z wartościami określonymi w Rozporządzeniu Rady Unii Europejskiej nr 737/90, bowiem dokument ten stanowi m.in., że zawartość izotopów cez 137 i cez 134 (łącznie) nie mogą przekraczać 370 Bq/kg w mleku i jego przetworach oraz 600 Bq/kg we wszystkich innych produktach żywnościowych¹.

Zawartość izotopów promieniotwórczych w mleku stanowi istotny wskaźnik dla oceny narażenia radiacyjnego drogą pokarmową. Można przyjąć, że mleko wnosi około 30–50% izotopów cezu do całkowitej podaży tych izotopów w przeciętnej rotacji pokarmowej w Polsce. W mleku płynnym (świeżym) w 1999 r. średnia roczna zawartość izotopów cezu oznaczonych w Stacjach Sanitarno-Epidemiologicznych wynosiła 0,8 Bq/dm³, stanowiło to, że była dwukrotnie wyższa niż w roku 1985. W poszczególnych próbach zawartości cezu w 1999 r. wynosiły około 0,1–5,0 Bq/dm³. W proszku mlecznym uzyskanym z mleka odtłuszczonego zawartość izotopów cezu oznaczonych w CLOR (Centralne Laboratorium Ochrony Radiologicznej) w 1999 r. wahała się od 5 do 80 Bq/kg, co w przeliczeniu na mleko płynne odpowiada zakresowi 0,4–6,7 Bq/dm³ (przy założeniu, że 1 kg proszku odpowiada 12 dm³ płynu) i jest zgodne z wynikami analiz mleka płynnego. Rejestrowane w Polsce rozrzuty radioaktywności poszczególnych próbek dla mleka płynnego i sproszkowanego wynikają z różnych poziomów skażeń promieniotwórczych występujących po awarii czarnobylskiej w poszczególnych regionach kraju. Zawartość izotopów ⁹⁰Sr w mleku płynnym świeżym oraz w mleku w proszku w 1999 roku wahała się w granicach 0,05–0,2 Bq/dm³, tzn. że stężenie utrzymywało się na poziomie z okresu przed awarią czarnobylską.

¹ Bq – bekerel – jednostka aktywności ciała promieniotwórczego w układzie SI, służy m.in. do określania skażenia promieniotwórczego żywności.

Średnia zawartość izotopów cezu w różnych rodzajach mięsa zwierząt rzeźnych (wołowina, cielęcina, wieprzowina i baranina) w 1999 r. była dwukrotnie wyższa od wartości rejestrowanych przed awarią czarnobylską, przy czym – podobnie jak w roku ubiegłym, mniejsze stężenie cezu było w próbach wieprzowiny (dla wieprzowiny wszystkie mierzone próby wykazywały skażenie poniżej 5 Bq/kg, a jedynie nieliczne próbki wołowiny wykazywały stężenie przekraczające tę wartość). W 1999 r. w mięsie z dziczyzny średnia zawartość izotopów cezu była około dziesięciokrotnie wyższa niż w mięsie zwierząt rzeźnych i wynosiła średnio 12 Bq/kg w mięsie z sarniny, 10 Bq/kg w mięsie z jelenia oraz około 13 Bq/kg w mięsie z dzika.

W mięsie z drobiu i rybach słodkowodnych stężenie izotopów cezu było około 2,5-krotnie wyższe niż w roku 1985. Zawartość izotopu ^{90}Sr w wymienionych rodzajach mięsa nie przekroczyła wartości 0,1 Bq/kg.

Powyższe dane wskazują, że od 1992 r. zawartości izotopów cezu i strontu w mięsie drobiu i ryb utrzymują się na stałym poziomie. Utrzymujące się podwyższone w porównaniu z 1985 r. zawartości izotopów cezu w mięsie wynikają z wchłonięcia przez organizmy zwierząt substancji promieniotwórczych drogą pokarmową przez bezpośrednie spożycie powierzchniowo skażonej roślinności, zwłaszcza trawy, wrzosów oraz liści z drzew. Oznaczenia zawartości tych izotopów wymienionych w produktach wykonano w Stacjach Sanitarno-Epidemiologicznych i w Wojewódzkich Zakładach Higieny Weterynaryjnej oraz CLOR.

Średnie stężenia izotopów cezu w ziemniakach i warzywach oraz w owocach i zbożach w 1999 r. utrzymywały się w granicach 0,1–0,8 Bq/kg (przy wartościach 0,1–3,7 Bq/kg w poszczególnych próbkach), tj. były zbliżone do stężeń obserwowanych w ostatnich kilku latach. Najwyższe wartości rejestrowano w owocach i warzywach, a najniższe w zbożach.

Stosunkowo wysoki poziom zawartości izotopów cezu, wynikający z zachowania się w środowisku leśnym, utrzymuje się w grzybach leśnych. W 1999 r. średnia zawartość izotopu cezu 137 w trzech podstawowych gatunkach grzybów waha się w granicach od około 280 Bq/kg (podgrzybki) do około 68 Bq/kg (kurka). W pojedynczych próbach podgrzybków i borowików zawartości te osiągnęły poziom 1000 Bq/kg. Należy nadmienić, że w 1985 r. (przed awarią czarnobylską) zawartości cezu 137 w grzybach były również znacznie wyższe od zawartości tego izotopu w innych produktach spożywczych. Można stąd wnioskować, że znaczącym znakiem zawartości cezu 137 w grzybach leśnych są pozostałości tego izotopu z okresu prób z bronią jądrową, a potwierdza to analiza stosunku izotopu cezu 134 i cezu 137 w 1986 r. Wyższe stężenie izotopu cezu 137 w stosunku do innych owoców utrzymuje się również w leśnych czarnych jagodach. Średnia zawartość tego izotopu w 1999 r. w jagodach wynosiła około 13 Bq/kg, tj. była na poziomie z roku 1997. Zawartość izotopów cezu w grzybach hodowanych w pomieszczeniach była w 1999 r. na poziomie niższym od 1 Bq/kg.

Zawartość izotopu ^{90}Sr w warzywach, owocach i grzybach w 1999 r. nie przekraczała 1 Bq/kg i utrzymywała się na poziomie z 1985 r.

Oznaczenie zawartości wymienionych izotopów wykonano w CLOR i SSE oraz w Okręgowych Stacjach Chemiczno-Rolniczych.

Podsumowanie

Przedstawione wyżej wybrane problemy związane z jakością zdrowotną żywności wskazują na pilną potrzebę upowszechniania wiedzy ekologicznej odnoszącej się do produkcji, przechowywania i przetwarzania produktów żywnościowych. Jest to zadanie, jednocześnie wyzwanie, stawiane głównie przed ustawiczną edukacją dorosłych (kursy, studia zaoczne, prelekcje, kierowane samokształcenie z pomocą publikacji popularnonaukowych itp.).

Biorąc pod uwagę rosnące zagrożenia, jakie niesie chemizacja i uprzemysłowienie współczesnego świata, konieczne wydaje się nowe spojrzenie na rolę i organizację oświaty dorosłych, a także na edukację ekologiczną społeczeństwa.

Edukacja ekologiczna prowadzona w szkołach dla dzieci i młodzieży jest niezbędna, ale nie wyczerpuje problemu. Żywność produkują, przechowują i przetwarzają dorośli. To oni decydują o technologiach produkcji, o warunkach i sposobie hodowli zwierząt rzeźnych. Jeśli uwzględnimy niezadowalający poziom wiedzy ekologicznej wśród znaczącej grupy producentów żywności, a także trudne aktualnie warunki społeczno-ekonomiczne, w jakich przebiega wspomniany proces geobiologiczny, uprawnione będzie twierdzenie, iż sprawom ekologicznej edukacji dorosłych należy nadać rangę ważnego problemu ogólnonarodowego. Bardzo ważną rolę odegrać tutaj powinny pozarządowe organizacje społeczne, zajmujące się oświatą dorosłych, w tym organizatorzy seminarium „Wszechnica Konecka” i sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych.

Literatura

1. Baker J.T.: Pozostałości pestycydów, Emocolor RFN – Łódź 1993.
2. Baryłko-Pjekiela N., Tyszkiewicz L.: Chemiczne skażenia żywności. Stan i źródła. Ekspertyza Wydziału Nauk Rolniczych i Leśnych PAN, Komitet Technologii i Chemii Żywności, Warszawa 1999.
3. Czerwicki L.: Mikotoksyny – wpływ na jakość płodów rolnych i żywności. Mat. Sympozjum w Kielcach 1996.
4. Dolata W.: Wpływ wybranych substancji dodatkowych na jakość przetworów mięsnych. Polskie Zwierzęta 1990.
5. Gryś S.: Biologiczne aspekty stosowania środków ochrony roślin. Mat. Sympozjum Jachranka 1993.
6. Gryś S.: Genetyczne i analityczne problemy toksykologii środowiskowej., Woj. Insp. Ochrony Środowiska, Ciechanowice 1993.
7. Gryś S.: Organiczne substancje toksyczne w środowisku. Mat. Sympozjum, Kraśnobród 1993.
8. Gryś S.: Wykaz substancji czynnych środków ochrony roślin stosowanych w Polsce w latach 1988–1992.
9. Maciołek H.: Efektywność stosowania hydrokolooidów w przemyśle mięsnym. Przemysł Spożywczy 1996.

10. Maciołek H.: Epidemiologia chorób odzwierzęcych w zarysie, Naukowe Wyd. Piotrkowskie AŚ. 2001.
11. Maciołek H.: Właściwości fizykochemiczne koragenów stosowanych w przemyśle mięsnym, „Życie Weterynaryjne” 1996.
12. Nikonorow M., Urbanek-Karłowska B.: Toksykologia żywności PZWL, Warszawa 1987.
13. Polska Agencja Atomistyki: Atomistyka oraz bezpieczeństwo jądrowej i ochrona radiologiczna w Polsce, 1997, 1998, 1999.
14. SBI System Bio – Industries Hydrokolloides, Francja 1995.
15. Senik J.: Możliwości zastosowania preparatów koragenowych w przemyśle mięsnym, Gospodarka Mięsna 1993.
16. Szponar L., Rucińska E., Turlejska H.: Zapobieganie chorobom na tle wadliwego żywienia, Żywność, żywienie a zdrowie, 3/1996.
17. Traczyk J., Okalska G.: Co to jest jakość zdrowotna żywności; Żywność, żywienie a zdrowie, JŻŻ Warszawa 3, 1996.
18. Tyszkiewicz J.: Zamienniki tłuszczu w przetwórstwie mięsa.
19. Zarządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej nr 233 z dnia 31.03.1993 r. w sprawie wykazu substancji dodatkowych dozwolonych i zanieczyszczeń technicznych w środkach spożywczych i używkach, Monitor Polski nr 22.
20. Zarządzenie Ministra Zdrowia i Opieki Społecznej z dnia 08.10.1993 r. w sprawie najwyższych dopuszczalnych pozostałości w środkach spożywczych środków chemicznych stosowanych przy uprawie, ochronie, przechowywaniu i transporcie roślin, Dziennik Ustaw nr 104.

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Roman Patora, Łukasz Sułkowski

Spółeczna Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania w Łodzi

ROZWÓJ ZASOBÓW LUDZKICH – ORIENTACJA NA KSZTAŁCENIE PRACOWNIKÓW PRZEDSIĘBIORSTW

W obecnej chwili możemy obserwować różne nowe podejścia do zagadnienia funkcji personalnej, które zresztą często w istocie są przeniesieniem pomysłów z innego obszaru organizacji i zarządzania na grunt zarządzania zasobami ludzkimi. Przykładami takich przeniesionych lub zintegrowanych podejść mogą być: marketing personalny, controlling personalny, *lean management*, TQM w odniesieniu do funkcji personalnej, *reengineering* czy ostatnio powstałe zarządzanie wartościami przedsiębiorstwa. Wszystkie te koncepcje podkreślają konieczność zatrudniania wysoko kwalifikowanej kadry, której kompetencje będą stale wzbogacane w trakcie procesu szkolenia i kształcenia.

Zarządzanie zasobami ludzkimi, podejście dominujące obecnie w przedsiębiorstwach, opiera się na kilku zasadach:

- Pracownicy są najważniejszym zasobem organizacji. Zapewniają przedsiębiorstwu pozycję konkurencyjną, są w istocie jej kapitałem.
- Przedsiębiorstwo powinno działać zgodnie z jednolitą i elastyczną strategią biznesu, której ważnym elementem jest strategia personalna.
- Źródłem tożsamości, specyfiki i konkurencyjności organizacji jest jej kultura organizacyjna, którą powinni kształtować kierownicy.
- Optymalne wykorzystanie zasobów ludzkich jest możliwe tylko w sytuacji, gdy łączone są interesy jednostek i organizacji, gdy pracownicy działają na rzecz realizacji wspólnego celu. Najważniejsze jest zaangażowanie, a nie posłuszeństwo.
- Organizacje muszą przystosować się do procesu zmian w otoczeniu i innowacji. Pracownicy muszą nauczyć się działać w warunkach burzliwych.

Jedyną możliwością przystosowania się do zmian w otoczeniu jest permanentne kształcenie i szkolenie pracowników, które powinno być stymulowane, wspomagane i wzmacniane przez przedsiębiorstwo.

W dwóch ośrodkach akademickich – Michigan i Harvard powstały dwa odmienne podejścia do funkcji personalnej nazywane ujęciem „twardym” (*Michigan Matching Model*) oraz „miękkim” (*Harvard Multiple Stakeholders Approach*). Podstawową różnicę między tymi podejściami ujmuje tabela 1. Model „miękki” akcentuje konieczność permanentnego procesu kształcenia pracowników.

Tabela 1. „Twarde” i „miękkie” ujęcie zarządzania zasobami ludzkimi

„Twarde” ujęcie funkcji personalnej	„Miękkie” ujęcie funkcji personalnej
Zasoby ludzkie powinny być traktowane tak jak inne zasoby organizacyjne. Ich użycie muszą optymalizować kierownicy za pomocą dostępnych metod i technik (pozyskiwanie, rozwój i wykorzystanie).	Zasoby ludzkie mają szczególny charakter, trzeba je traktować w sposób „humanitarny”. Kierownicy muszą dążyć do zaangażowania i rozwoju pracowników, zwracając uwagę na ich potrzebę samorealizacji.
Strategia przedsiębiorstwa – strategia personalna – struktura organizacyjna powinny być spójne, powinny wynikać z siebie, powinny być mierzalne i przewidywalne (model deterministycznego planowania).	Strategia przedsiębiorstwa i zawiązana z nią strategia przedsiębiorstwa są wypadkową gry wielu grup wpływu wewnątrz i na zewnątrz organizacji (model woluntarystycznej gry).
Organizacja jest skoncentrowana na osiąganiu własnych celów, tj. pozycji rynkowej, przetrwania, rozwoju, zysku.	Organizacja dąży do osiągnięcia swoich celów, które muszą mieć znaczenie dla społeczeństwa i muszą uwzględniać cele grup wpływu.
Przedsiębiorstwo powinno dążyć do zatrudniania pracowników o wysokich kompetencjach, którzy będą koncentrowali się na pracy.	Przedsiębiorstwo zatrudnia pracowników otwartych i elastycznych, którzy dążą do rozwoju poprzez samokształcenie, kształcenie oraz szkolenie w organizacji.

Źródło: opracowanie własne.

Obok wspomnianych wcześniej podziałów na tradycyjne i strategiczne oraz „twarde” i „miękkie” ujęcie ZZL, przekładające się na strategię, funkcjonuje rozróżnienie strategii personalnej na modele „sita” i „kapitału ludzkiego”. Model „sita” jest uznawany za tradycyjny i kojarzony silniej z ujęciem „twardym”, charakterystycznym raczej dla zarządzania personelem niż ZZL. Wybierany jest częściej przez przedsiębiorstwa zorientowane na produktywność i wydajność pracy przy minimalizacji kosztów. Model „sita” tworzy rywalizacyjną kulturę organizacyjną. W sferze stylów kierowania częściej wiąże się z autorytaryzmem. Pracownicy przechodzą przez system selekcyjnych „sit” w organizacji, który jest mechanizmem wymuszającym efektywność. W sferze operacyjnej model „sita” przekłada się na zestaw metod i technik pozwalających mierzyć, porównywać i klasyfikować produktywność, a następnie selekcjonować pracowników. Rekrutacja nastawiona jest na pozyskanie ukształtowanych pracowników, którzy osiągają dobre rezultaty w pracy o podobnym charakterze. Oceny służą odrzuceniu pracowników osiągających w danym okresie słabsze wyniki. Motywowanie oparte jest jedynie na wynagradzaniu. Jest to model dostosowany do rynku pracodawcy, a więc sytuacji na rynku pracy charakteryzującej się małą liczbą miejsc pracy, na

które jest wielu kandydatów do pracy posiadających odpowiednie kwalifikacje (popyt na pracowników jest niższy od podaży).

Model „kapitału ludzkiego” ujmowany jest raczej jako strategiczny, „miękki” i silniej związany z ZZL niż z zarządzaniem personelem. Model ten wybierany jest częściej przez organizacje koncentrujące się na jakości pracy, specyfice i niepowtarzalności swojego produktu. Koncepcja „kapitału ludzkiego” tworzy kulturę opartą na kooperacji, współpracy w ramach zespołów pracowniczych, ze słabymi elementami wewnętrznej konkurencji. Pracownicy traktowani są jako najważniejszy zasób organizacji. Przedsiębiorstwo powinno inwestować w pracowników dając im możliwości samorealizacji, rozwoju, wzbogacania wiedzy i umiejętności, dzięki czemu jest w stanie mieć kompetentnych, zaangażowanych i lojalnych pracowników. Jest to model lepiej dostosowany do rynku pracobiorcy, a więc sytuacji, gdy na rynku pracy jest wiele potencjalnych miejsc zatrudnienia a mało kandydatów o odpowiednich kwalifikacjach (popyt na pracowników przeważa nad podażą).

Wymienione modele w aspekcie operacyjnym przekładają się na różne ujęcia, metody i techniki stosowane w poszczególnych obszarach ZZL (Tabela 2).

Przedstawione modele mają charakter uproszczony, jednak widoczny jest wzrost orientacji typu „podejście miękkie” czy „model kapitału ludzkiego”, w którym rola permanentnego kształcenia jest podstawowa. Zakładana jest również konieczność poszukiwania osób otwartych, elastycznych i gotowych do aktywnego uczestnictwa w procesie ciągłego uczenia się.

Uczenie się organizacyjne obejmuje zarówno kształcenie jak i szkolenie pracowników. Kształcenie jest procesem szerokim, obejmuje proces przekazywania wiedzy, umiejętności i postaw, które poszerzają horyzonty. Przekazane w procesie kształcenia treści mają charakter ogólny, zawierają przede wszystkim podbudowę teoretyczną. Proces kształcenia jest ciągły i przynajmniej z założenia może mieć charakter permanentny. Proces szkolenia jest często definiowany jako synonim kształcenia, może być również ujmowany jako węższy od kształcenia. Szkolenie obejmuje jedynie wzbogacanie kompetencji zawodowych, a więc uzyskiwanie umiejętności, wiedzy i postaw przydatnych w pracy na obecnym stanowisku, ewentualnie na przyszłym stanowisku. Szkolenie koncentruje się na umiejętnościach, a więc praktycznych działaniach związanych z lepszym wykonywaniem obecnych lub przyszłych obowiązków zawodowych. Szkolenie zawodowe zajmuje krótszy czas od procesu kształcenia.

Proces kształcenia pracowników w przedsiębiorstwach polega na identyfikacji spodziewanych kierunków rozwoju pracowników, które powinny wiązać się ze strategią organizacji. Kształcenie odbywa się zwykle poza organizacją. Pracownicy dzięki wsparciu organizacji mają możliwość ukończenia studiów z wybranej dziedziny. Jest to również proces samokształcenia pracowników.

Proces szkolenia pracowników w organizacjach powinien mieć charakter bardziej skoncentrowany na bieżących obowiązkach zawodowych pracownika. Jednocześnie proces szkolenia podobnie jak kształcenia musi być sprzężony ze strategią, planowy i systematyczny. Jest realizowany w kilku etapach:

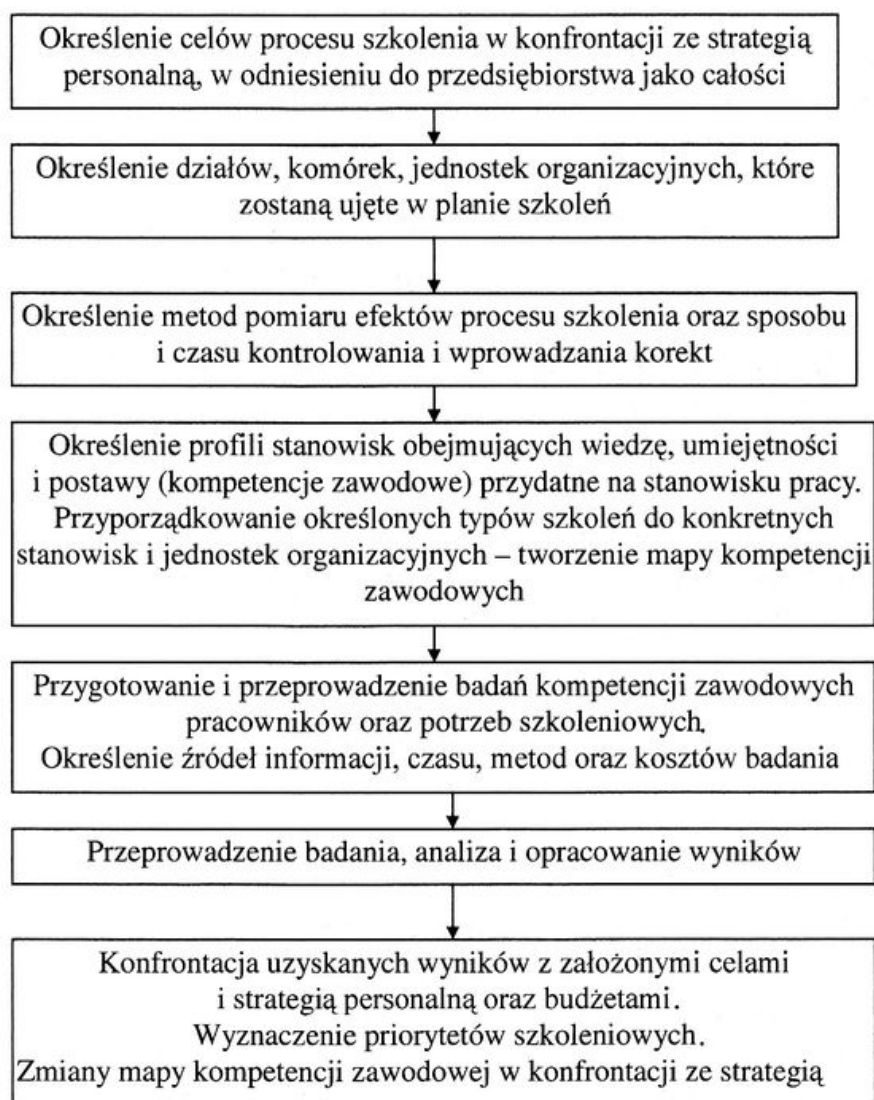
1. Identyfikacja potrzeb rozwojowych organizacji w odniesieniu do strategii personalnej.
2. Określenie celów procesu szkoleniowego.
3. Planowanie procesu szkoleniowego obejmujące tworzenie programów, projektów, harmonogramów, wybór metod pomiaru efektów szkolenia oraz konfrontację z budżetem.
4. Wdrożenie, kontrola i korekta planu i programów szkoleniowych.
5. Ocena i pomiar procesu szkolenia.

Tabela 2. Porównanie modeli „sita” i „kapitału ludzkiego”

Obszar ZZZ	Model „sita”	Model „kapitału ludzkiego”
rozwój– –kształcenie	pracownicy powinni osiągać wyniki bez dodatkowego kształcenia, potrzebne jest samokształcenie, szkolenie ma jedynie uzupełniający charakter i koncentruje się wyłącznie na przekazywaniu umiejętności zawodowych potrzebnych na konkretnym stanowisku pracy	kształcenie ogólne, nastawione na poszerzanie horyzontów, przekazanie wiedzy, umiejętności i postaw, przygotowanie do przyszłych wyzwań oraz szkolenie specjalistyczne skoncentrowane na umiejętnościach potrzebnych na konkretnym stanowisku pracy
kultura organizacji	rywalizacyjna, konkurencyjna wewnątrz, gorsza atmosfera pracy, zorientowana na indywidualizm (np. kultura przedsiębiorstw w Stanach Zjednoczonych)	kooperacyjna, nastawiona na pracę zespołową, dobra atmosfera pracy, słabsza konkurencyjność wewnętrzna, zorientowana na kooperację i grupę (np. kultura przedsiębiorstw w Japonii)
styl kierowania	częściej autorytarny, dyrektywny, polegający na stawianiu zadań, wyznaczaniu metod realizacji i kontroli rezultatów, przywództwo transakcyjne	częściej partycypacyjny i wspierający, polegający na współdziałaniu pracowników w formułowaniu zadań i metod, przywództwo transformacyjne i transakcyjne
nabór – rekrutacja	dążenie do zatrudnienia ukształtowanych pracowników, już osiągających wysokie efekty w danym rodzaju pracy	dążenie do zatrudnienia pracowników posiadających potencjał rozwojowy i nastawionych na rozwój, którzy na początkowym etapie potrzebują wsparcia
nabór – selekcja	ostra selekcja na wejściu, bardziej nastawiona na badanie umiejętności zawodowych	selekcja zorientowana raczej na dobór osób o właściwych cechach osobowości i umysłu
ocena	nastawiona na wynagradzanie i odsianie osób osiągających słabsze wyniki, krótkookresowa	nastawiona w większej mierze na ukierunkowanie rozwoju pracowników, obok wyników istotnym kryterium jest postawa (krótkookresowa i długookresowa)
motywowanie	rutynowe, formalne, przede wszystkim materialne	indywidualizowane, stosujące wiele narzędzi motywowania
rozwój kariery	szybkie awanse pionowe są nagrodą za osiągnięte wyniki i wzmacniają rywalizację oraz produktywność; Pracowników łączy z firmą korzyści, a nie więź emocjonalna	możliwość poziomych przesunięć pozwalających na zdobycie nowych kompetencji obok awansów pionowych; pracowników łączy z firmą więź emocjonalna, nacisk na lojalność
opieka socjalna	stosunkowo ograniczona, mniejsze bezpieczeństwo i stabilność zatrudnienia	stosunkowo szeroka, większe bezpieczeństwo i stabilność zatrudnienia

Identyfikacja potrzeb rozwojowych organizacji obejmuje integrację działań związanych z różnymi obszarami funkcji personalnej. Dokumentacja niezbędna do przeprowadzenia identyfikacji potrzeb rozwojowych pracowników obejmuje:

- strategie i plany personalne,
- opisy stanowisk pracy i profili pracowników potrzebnych na danych stanowiskach,
- mapy kompetencji zawodowych zawierające ich opis w powiązaniu z działami i komórkami organizacji,
- dokumentację kadrową obejmującą dane dotyczące absencji, zwolnień, wypadków, fluktuacji, przesunięć,
- dokumenty dotyczące okresowych ocen, wynagradzania i motywowania pracowników,
- informacje kadry kierowniczej i pozostałych pracowników na temat organizacji, działów, komórek i stanowisk uzyskane poprzez wywiady, ankiety, konsultacje.



Rys. 1. Proces badania potrzeb szkoleniowych
Źródło: na podstawie M. Armstrong.

Określanie celów procesu szkolenia wiąże się ze strategią personalną i planowaniem personalnym. Polega na identyfikacji celów oraz ich konsultacji z kadrą kierowniczą. Ustalone cele powinny być również przekazane pracownikom.

Planowanie personalne polega na przełożeniu celów personalnych na plany, harmonogramy oraz uzgodnienie ich z budżetem. Często na etapie planowania szkoleń przeprowadzanego przez szefa działu personalnego lub menedżera ds. szkoleń następuje akceptacja planu i budżetu przez przełożonych.

Mapy kompetencji zawodowych to analiza przeprowadzona przez menedżerów ds. szkoleń oraz kierowników liniowych, wiążąca działy, komórki i stanowiska organizacji z określonymi kompetencjami zawodowymi (wiedzą, umiejętnościami i postawami potrzebnymi na danym stanowisku pracy).

Wdrażanie planów wiąże się z koniecznością kontrolowania realizowanych działań oraz wydatków budżetowych i korekt zarówno działań, jak i planów.

Ocena procesu szkolenia jest związana z oceną wydajności pracowników, oceną jakości pracy oraz ocenami indywidualnych pracowników. Ocena procesu szkolenia opiera się również na subiektywnych opiniach pracowników oraz badaniach uzyskanej wiedzy, umiejętności i postaw w procesie pracy. Ocena procesu szkolenia pracowników może być przeprowadzona na czterech poziomach:

- 1) reakcja uczestników na szkolenie,
- 2) nauka związana ze wzbogaceniem kompetencji zawodowych,
- 3) zachowanie wiążące się z badaniem zmian postępowania pracowników na stanowisku pracy,
- 4) rezultat polegający na badaniu długofalowych rezultatów i zmian takich jak np. fluktuacja, współpraca z klientami.

Kluczową rolę w ocenie szkolenia pełni szacowanie zmian wpływających na funkcjonowanie całej organizacji.

Już krótki przegląd orientacji i metod odnoszących się do funkcji personalnej przedsiębiorstw wskazuje, jak duże znaczenie przykładane jest do procesów kształcenia i szkolenia pracowników. Aby przedsiębiorstwo mogło osiągnąć cele strategiczne, niezbędne jest kształcenie i szkolenie pracowników. Przedsiębiorstw, które nie respektują wymagań doskonalenia i permanentnego kształcenia pracowników, będzie w przyszłości coraz mniej.

Literatura

1. Armstrong M.: *Personnel Management Practice*, London 1996.
2. Drucker P.F.: *Menedżer skuteczny, Nowoczesność*, Kraków 1994.
3. Kostrera M.: *Zarządzanie personelem*, Warszawa 1997.
4. Poczowski A: *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Kraków 1998.
5. Sloman M.: *Strategia szkolenia pracowników*, Warszawa 1997.
6. Storey J.: *New Perspectives on Human Resource Management*, London 1989.

PODNOSZENIE KWALIFIKACJI A ROZWÓJ ZAWODOWY PRACOWNIKÓW¹

Kwestia podnoszenia kwalifikacji zawodowych cieszy się coraz większym zainteresowaniem wśród pracowników. Wiąże się to z chęcią rozwoju posiadanych umiejętności, jak i z faktem przemian gospodarczych, czy też integracji Polski z Unią Europejską. Dlatego też nadążanie za zmieniającą się rzeczywistością, szczególnie w okresie przemian ustrojowych i gospodarczych oraz integracji europejskiej, wymaga stałego odnawiania i doskonalenia kwalifikacji ogólnych i zawodowych. Obecnie nie wystarczy już wykształcenie posiadać, lecz trzeba je nieustannie rozwijać i wzbogacać, a uczenie się w ciągu całego życia towarzyszy rozwojowi naszej cywilizacji. Istotne jest także, że warunkiem wysokiej efektywności pracowników jest aktywność edukacyjna, która powinna trwać całe życie w celu odnawiania, poszerzania i pogłębiania kwalifikacji zawodowych i ogólnych².

Szybko zmieniające się warunki gospodarowania, co obserwujemy obecnie także w Polsce, wymuszają potrzebę stałego szkolenia pracowników w przedsiębiorstwach. Dlatego znaczenie jednej z funkcji zarządzania, jak Peter Drucker określił rozwój pracowników, wzrasta z dnia na dzień³. Chcąc określić cel podnoszenia kwalifikacji zawodowych trafne wydają się być słowa: „Człowiek, który się doskonali w zawodzie, aby wykonywać trudniejsze prace i aby wykonywać je lepiej niż dotychczas, staje się innym pracownikiem niż ten, który gnuśnieje w rutynie i staje się zarazem dzięki temu innym człowiekiem w całym swym życiu, w naczelnym zainteresowaniu, w zasadniczych dążeniach i sposobach wartościowania”⁴.

Podnoszenie kwalifikacji jest elementem rozwoju zawodowego, a także systemu kadrowego, który ma na celu uzupełnienie wiedzy oraz umiejętności i kompetencji niezbędnych do prawidłowego wykonywania zadań na obecnym lub przyszłym stanowisku pracy. Programy szkolenia mają na celu utrzymanie i poprawę efektywności w obecnie wykonywanej pracy, natomiast programy doskonalenia zmierzają do rozwinięcia zdolności do przyszłej pracy⁵.

¹ Artykuł przygotowany na podstawie pracy magisterskiej pt. „Sytuacja pracowników podnoszących kwalifikacje zawodowe” napisanej pod kierunkiem dr. M. Włodarczyka (Wydział Prawa i Administracji Uniwersytetu Łódzkiego).

² M. Juchnowicz, Rozwój zawodowy pracowników, *Polityka Społeczna* 9/1998, s. 27.

³ A. Kuryłowicz-Rodroch, Inwestowanie w pracownika, *Praca i Zabezpieczenie Społeczne* 7–8/1999, s. 6.

⁴ B. Suchodolski, *Edukacja narodu*, Warszawa 1978, s. 178.

⁵ H. Bednarczyk, Problemy i dylematy rozwoju ustawicznej edukacji zawodowej, *Polityka Społeczna* 9/1998, s. 24.

Przez podnoszenie kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych rozumie się⁶ kształcenie w szkołach dla dorosłych i w szkołach wyższych oraz kształcenie, doksztalcanie, a także doskonalenie w formach pozaszkolnych. Zatem przez doksztalcanie rozumie się uzupełnianie wiedzy teoretycznej i praktycznych umiejętności zawodowych niezbędnych do wykonywania zawodu lub zajmowania określonego stanowiska. Przez doskonalenie kwalifikacji należy rozumieć aktualizowanie i pogłębianie wiedzy i umiejętności, jakie wynikają z konieczności dostosowania ich do zmiennych zadań technologii i organizacji, a także warunków stanowiska pracy⁷.

Przemiany na rynku pracy powodują szybkie zmiany w treści pracy, w zawodzie i na każdym stanowisku pracy. Następuje dezaktualizacja każdej pracy, zmienia się struktura zatrudnienia, rośnie zapotrzebowanie na wysoko kwalifikowane kadry. Powoduje to dynamiczny wzrost wymagań stawianych pracownikom, oczekuje się od nich wszechstronnego i wielofunkcyjnego wykształcenia, skłonności do rozwoju i innowacji. Okoliczności te powodują, że w proces podnoszenia kwalifikacji zawodowych zostaje włączony zakład pracy jako drugie ogniwo poza szkołą. Pracodawcy, we własnym interesie, powinni starać się o stworzenie możliwości rozwoju pracowników. Kierowanie na szkolenia jest jednym z ważnych elementów w motywowaniu pracownika. Jest to rodzaj inwestycji w kapitał ludzki i umiejętne wykorzystanie tego argumentu prowadzi do podtrzymywania u pracowników ducha przedsiębiorczości, rozwija ich kreatywność i inicjatywę.

Pracodawca kierując pracowników na szkolenia ma prawo spodziewać się następujących efektów:

- nabycia przez nich określonych wiadomości,
- zdobycia określonych umiejętności,
- poprawy wykorzystywania własnych osobowościowych predyspozycji.

Ponadto postęp techniczny, z jednej strony stwarza człowiekowi szerokie możliwości rozwoju, z drugiej zaś stawia przed nim wyższe wymagania w sferze pracy zawodowej⁸. Zatem praca zawodowa wymaga nie tylko lepszego wykształcenia, ale także coraz większego wkładu osobowego i zdolności. Coraz częściej przez „kształcenie zawodowe” rozumie się dojrzewanie całej osobowości do podejmowania działań i rozwiązywania rozmaitych sytuacji zawodowych, a nie tylko przygotowanie do wykonywania określonego zawodu. Doskonalenie zawodowe to nie tylko środek do uzyskania mistrzostwa zawodowego, to jednocześnie droga rozszerzania horyzontów umysłowych i bogacenie osobowości⁹. Należy pamiętać, że z drugiej natomiast strony na inwestycjach w siebie nigdy się nie straci. Każda nowa umiejętność prędzej czy później przyniesie wymierne korzyści.

⁶ Rozporządzenie MEN oraz MPiPS z 12.10.1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz.U. nr 103, poz. 472).

⁷ L. Dobrzelecka, S. Suchy, Szkolenie bezrobotnych i pracowników, Biblioteczka Pracownicza, Warszawa 1997, s. 114.

⁸ K. Opolski: Doskonalenie zawodowe, *Personel* 12/1997, s. 7.

⁹ J. Nowak, *Edukacja dorosłych w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982, s. 95.

W społeczno-gospodarczym rozwoju każdego kraju zasadniczą rolę pełni wykształcenie obywateli. Inwestycje w kwalifikacje człowieka są najtańszym sposobem podnoszenia poziomu konkurencyjności gospodarki i przyspieszenia tym samym tempa rozwoju gospodarczego. Coraz częściej zwraca się uwagę na to, że nowe techniki, technologie i metody pracy powodują zwiększone zapotrzebowanie na pracowników o bardziej elastycznym i znacznie większym zakresie kwalifikacji¹⁰. Jednak w Polsce to przekonanie z trudem i nieśmiało toruje sobie drogę w świadomości grup decydujących o regulacjach prawnych w tym zakresie, a co za tym idzie pracodawców. Na razie praktyka wskazuje, że wiedza jest prywatną sprawą obywatela i jego zaradności. Rozwój zawodowy zyskuje w świadomości pracowników wysoką i rosnącą pozycję. Dzieje się tak dlatego, że większość z nich świadoma jest faktu, iż na coraz bardziej konkurencyjnym rynku pracy czynnikiem decydującym o sukcesie jest indywidualna aktywność i rozwój kwalifikacji.

Istotny w tych rozważaniach jest wniosek, że obok podjęcia się organizowania procesu rozwoju zawodowego w firmie ważne miejsce zajmuje określenie sytuacji prawnej pracowników i pracodawcy w podnoszeniu kwalifikacji zawodowych. Wydaje się, że pracodawcy poświęcają zbyt mało uwagi kwestiom prawnym związanym z kształceniem pracownika. Rodzi to niekiedy problemy i napięcia, których można byłoby uniknąć. Z faktu, że obowiązek stwarzania ułatwień stanowi podstawową zasadę prawa pracy, wynika znaczenie jakie państwo przywiązuje do prawidłowego funkcjonowania całego systemu edukacji zawodowej pracujących. Granice tego obowiązku wyznaczają z jednej strony przepisy prawa pracy, a z drugiej realne możliwości pracodawcy, albowiem nauka nie może usprawiedliwiać niewywiązywania się z przydzielonych pracownikowi zadań. Jednak norma wyrażona w treści tej zasady nie precyzuje sposobów jej realizacji. Przepisy nie wyjaśniają jak należy rozumieć słowo „ułatwianie”, które ma szerokie znaczenie. Zostało ono nieprecyzyjnie sformułowane, w związku z tym można przypuszczać, że zasada dotyczy zarówno wszystkich pracowników, jak i wszystkich zachowań sprzyjających podnoszeniu kwalifikacji przez pracowników. Choć ustawodawca zawęził ten obowiązek do zakresu ustalonego w akcie wykonawczym MEN i MPiPS z 1993 r., to trudno jednoznacznie określić, jak powinien zachować się pracodawca, aby wywiązać się z obowiązku, jaki wynika z przepisów. Do zachowań takich może należeć zarówno aktywna pomoc, stwarzanie przychylnej atmosfery wobec uczących się pracowników, jak i nieprzeszkadzanie w podnoszeniu kwalifikacji bądź niewykazywanie zainteresowania. Stąd pracodawcy często nie czują się zobowiązani do wykonania obowiązku, jaki nakazuje regulacja. W praktyce najczęściej to pracownicy występują z wnioskiem do pracodawcy o wyrażenie zgody na podnoszenie kwalifikacji zawodowych. Coraz więcej pracowników zdaje sobie sprawę, że wyższy poziom wiedzy i kwalifikacji daje im możliwość lepszej pozycji wśród współpracowników. Jednym słowem dla wielu z nich stanowi to szansę na rozwój kariery zawodowej. Jeśli więc otrzymają od pracodawcy zgodę na naukę, to decydują się na podpisanie umowy

¹⁰ J. Auleytner, Kwestie edukacyjne w polityce społecznej, *Polityka Społeczna* 9/1998, s. 12.

o kształcenie, na podstawie której mogą korzystać z uprawnień dla uczących się pracowników i uczestniczyć w zajęciach.

Wobec powstającej sytuacji nasuwa się pytanie: jakie kroki dotyczące kwestii prawnych należy podjąć, aby pracodawca bez obaw był skłonny do podjęcia decyzji o kształceniu pracowników, a pracownik mógł bez przeszkód podejmować naukę? Należy zastanowić się nad możliwością rozwiązań biorąc pod uwagę sytuację pracodawcy i pracownika oraz ich stosunku do znaczenia podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Jedną z propozycji może być pozostawienie aktualnych przepisów i potraktowanie obowiązku pracodawcy ułatwiania kształcenia dosłownie wraz z konsekwencją jego realizacji poprzez zagwarantowanie dostępu do szkolenia zawodowego z możliwością wykorzystania w okresie pracy zawodowej. Jednak wtedy pracodawcy mogą podejmować decyzje o szkoleniu na terenie własnej firmy ze względu na mniejsze koszty i tylko w określonym zakresie uznając swój interes w uzyskaniu wyższych kwalifikacji przez pracowników, co może ograniczyć możliwości fachowego wykształcenia. Z drugiej zaś strony ustawodawca mógłby podjąć się próby wyeliminowania tej zasady z kodeksu pracy. Wówczas na pracodawcy nie będzie ciążył obowiązek ułatwiania pracownikowi nauki, a pracownik będzie sam wykazywał zainteresowanie podwyższaniem kwalifikacji, ubiegając się o przychylność przełożonych bądź podejmie kształcenie we własnym zakresie decydując się na powstające czasem problemy i nieporozumienia.

Rozwiązaniem może być również taka postawa pracodawców, szefów firm, przełożonych, że powinni przestać traktować obowiązek ułatwiania podnoszenia kwalifikacji zawodowych jako zło konieczne, lecz zrozumieć pozytywne znaczenie zdobywania wyższych kwalifikacji przez pracowników dla rozwoju firmy bez względu na jej wielkość. Celowym wydaje się być rozpowszechnianie tworzenia w przedsiębiorstwach działów do spraw szkoleń bądź w mniejszych firmach powstawania stanowisk odpowiedzialnych za szkolenie zawodowe pracowników. Sprawami tymi powinni zajmować się specjaliści, którzy będą dokonywać analizy potrzeb szkoleniowych, planować ścieżki kariery zawodowej pracowników, podejmować decyzje dotyczące rodzaju szkolenia, ustalać kogo i w jakim zakresie należy szkolić w porozumieniu z przełożonym, bądź podejmując decyzje na podstawie potrzeb firmy, a nie potrzeb chwili czy „mody” na pewne tematy¹¹. Poprzez taki rodzaj działalności można by w szerokim zakresie realizować zasadę określoną w przepisach, a tym samym obowiązek stanie się powinnością związaną z działalnością działu do spraw szkoleń i jednocześnie zaspokajaniem potrzeb pracowników. Pracodawca powinien w miarę możliwości sprzyjać ogólnemu rozwojowi pracownika. Bowiem rozwój ten leży nie tylko w interesie tego pracownika, ale także i pracodawcy wpływając na bardziej kreatywną postawę pracownika. Organizacja procesu rozwoju zawodowego w firmie wymaga myślenia kategoriami kariery pracowników. Oznacza to starania pracodawcy, aby połączyć drogi osiągania celów firmy i celów pracowników poprzez pomaganie zatrudnionym w ich

¹¹ D. Gaśieniec, Planowanie szkoleń w firmie, *Personel* 7–8/1997, s. 6.

rozwoju zawodowym¹². Kończąc rozważania wydaje się uzasadnionym wspomnieć w tym miejscu o roli szkoleń w sektorze administracji państwowej. Bowiem zmieniająca się rzeczywistość wymaga ustawicznego kształcenia się także w administracji, której zadaniem jest między innymi służba wobec społeczeństwa. Sytuacja podnoszenia kwalifikacji przez pracowników szeroko rozumianej administracji publicznej jest mniej skomplikowana, ponieważ o zasadach szkoleń stanowią wyraźnie pragmatyki urzędnicze. Kształcenie się jest tu rozumiane jako podstawowy element potrzebny do podjęcia pracy na stanowiskach urzędniczych.

W obecnej sytuacji na rynku pracy pracodawcy powinni zdać sobie sprawę, że kierując pracowników na kształcenie inwestują w kapitał ludzki. Ważne jest inwestowanie w kadrę, w nowe umiejętności i nowe kwalifikacje pracowników, ponieważ to one decydują o sukcesie lub porażce poszczególnych firm i całej gospodarki. Zwykle jednak to pracownicy sami uczestniczą w kosztach ponoszonych na naukę. Deklarując chęć podjęcia nauki, jak i dokończania się na własny koszt mają świadomość, że w dużej mierze to oni sami są odpowiedzialni za swoje przygotowanie zawodowe, które jest ich kapitałem i stanowi o cenie świadczonej przez nich pracy na rynku. Z drugiej zaś strony pracodawca powinien docenić działalność edukacyjną jako istotną inwestycję silnie wzmacniającą pozycję konkurencyjną organizacji. Należy więc zauważyć, że aktualna sytuacja na rynku pracy i zmiany w systemie zatrudnienia powodują rosnącą rolę kształcenia się dorosłych. Podnoszenie kwalifikacji zawodowych określa się jako główny instrument zwiększania szans na uzyskanie lub utrzymanie pracy. Trafna wydaje się tu uwaga A. Wilka, że należy dążyć do tego, aby podnoszenie kwalifikacji zawodowych stopniowo traciło doraźny charakter, a stało się procesem ustawicznym, systematycznie planowanym i realizowanym przez profesjonalistów¹³.

Edukacja dorosłych powinna trafiać do każdego człowieka, towarzyszyć mu przez całe życie, nawiązywać z nim dialog, pomagać mu lepiej i mądrzej organizować własne życie i kształtować społeczeństwo, do którego należy¹⁴.

Podsumowaniem istoty podnoszenia kwalifikacji zawodowych będzie stwierdzenie, że kształcenie się to namiastka zawodowego doświadczenia, bez którego nawet prymusi mają dziś małe szanse na dobrą posadę. We współczesnym świecie jest mało prawdopodobne, że pracownik pozostanie na jednym stanowisku pracy przez całe życie. Dlatego też coraz więcej pracowników zdaje sobie sprawę, że wyższy poziom kwalifikacji daje im lepszą pozycję konkurencyjną wśród pozostałych pracowników w walce o podwyżkę i bardziej prestiżowe stanowisko. Jednym słowem – dla wielu z nich jest to szansa na sukces zawodowy.

¹² M. Juchnowicz, Kierowanie karierą, *Polityka Społeczna* 9/1998, s. 28.

¹³ A. Wilk, Zarządzanie kadrami, *Poradnik Gazety Prawnej* 43/2000, s. 11.

¹⁴ J. Nowak, *Edukacja dorosłych w Polsce*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1982, s. 90.

PODNOSZENIE KWALIFIKACJI ZAWODOWYCH PRACOWNIKA. PRZEPISY A RZECZYWISTOŚĆ

Wprowadzenie

Z analizy ogłoszeń prasowych niezbiecie wynika, że firmy najczęściej poszukują menedżerów, specjalistów i robotników wykwalifikowanych. Zdaniem pracodawców znalezienie specjalisty lub menedżera na kierownicze stanowisko, posiadającego wysokie kwalifikacje, jest trudne, jako że wśród bezrobotnych praktycznie nie ma takich osób. Nowych pracowników szukają zatem wśród absolwentów różnych uczelni, zaczynających pracę lub oferując lepsze warunki osobom zatrudnionym już w innych firmach.

Zatrudnienie odpowiednich pracowników utrudniają oczekiwania pracodawców, dotyczące wykształcenia kandydatów. Odnosi się to nie tylko do osób na stanowiskach kierowniczych, lecz także do innych grup zawodowych. Wymagania pracodawców stają się coraz większe.

Dlatego też firmy zarówno mniejsze, jak i większe najchętniej zatrudniają osoby polecane przez znajomych lub współpracowników. Jest to powszechna i utrwalona forma poszukiwania kandydatów do pracy przez pracodawców. Nie wymaga ona szczególnych nakładów, a ponadto daje pewną gwarancję w postaci poręczenia osoby polecającej i pozwala na uzyskanie dodatkowych informacji na temat nowo zatrudnianego.

W tej sytuacji pewne zdziwienie budzi fakt, że pracodawcy jedynie sporadycznie sięgają po oczywiste źródło kwalifikowanych kadr, jakim jest własny personel, któremu ułatwiono podnoszenie kwalifikacji zawodowych.

Przepisy prawne

Kodeks pracy w odrębnym rozdziale (dział pierwszy, rozdział II) zatytułowanym „Podstawowe zasady prawa pracy” zobowiązuje pracodawców do ułatwiania pracownikom podnoszenia kwalifikacji zawodowych (art. 17). Uznanie tego obowiązku za jedną z podstawowych zasad prawa pracy ma swoje źródło w potrzebie zapewnienia gospodarce wysoko kwalifikowanych kadr i zapewnienie dalszego rozwoju. Zdobywanie lub podnoszenie kwalifikacji nie jest traktowane przez kodeks pracy jako prywatna sprawa pracownika. Na rangę zagadnienia wskazuje zapis art. 94 pkt. 6 zamieszczony w rozdziale czwartym Kodeksu zatytułowanym „Obowiązki pracodawcy i pracowni-

ka". Przepis ten stanowi, że „ułatwianie pracownikom podnoszenia kwalifikacji zawodowych” należy do najważniejszych obowiązków pracodawcy, obok tak fundamentalnych obowiązków jak np.:

- zapewnienie bezpiecznych i higienicznych warunków pracy (art. 15 i art. 94 pkt. 4. kp),
- świadczenie wynagrodzenia za pracę (art. 13 i art. 94 pkt. 5 kp),
- organizowanie pracy w sposób zapewniający osiągnięcie przez pracowników należytej wydajności i jakości pracy (art. 94, pkt. 2 kp) i innych.

Obowiązek pracodawcy ułatwienia pracownikom podnoszenia kwalifikacji zawodowych występuje w postaci powinności zarówno wobec poszczególnych pracowników jak i wobec całej załogi i sprowadza się do organizowania i finansowania do kształcenia i doskonalenia kwalifikacji pracowników, przede wszystkim przez:

- 1) kierowanie pracowników do różnego typu szkół dla pracujących i na kursy doskonalące,
- 2) udzielanie pracownikom urlopów szkoleniowych i zwolnień z części dnia pracy,
- 3) zapewnienie zwrotu kosztów przejazdu do szkół,
- 4) zawieranie z pracownikami umów, określających wzajemne prawa i obowiązki stron.

Formą pomocy kształcącym się pracownikom może być także zwrot kosztów zakupu podręczników i pomocy naukowych oraz zakup do biblioteki zakładowej przydatnych lektur. Do elementarnych obowiązków pracodawcy w zakresie pomocy uczącym się pracownikom należy zapewnienie takiego rozkładu czasu pracy, by nie utrudniał on, lecz ułatwiał, możliwość łączenia pracy z nauką.

Najczęściej stosowanym aktem prawnym dotyczącym tych kwestii, jest rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z 12 października 1993 r. w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych (Dz. U. Nr 113, poz. 472). Zgodnie z zawartymi tam regulacjami podnoszenia kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego w formach szkolnych i pozaszkolnych, może być realizowane zarówno na podstawie skierowania pracodawcy, jak też bez takiego skierowania.

Ponieważ powołane wyżej rozporządzenie nie było dotychczas nowelizowane, zakres i warunki podnoszenia kwalifikacji zawodowych osób dorosłych nie uległy zmianie.

Warto przypomnieć, że przez podnoszenie kwalifikacji zawodowych i wykształcenia ogólnego dorosłych rozumie się kształcenie w szkołach wszystkich szczebli, w tym w szkołach wyższych oraz kształcenie, dokończanie, a także doskonalenie w formach pozaszkolnych, do których zaliczymy w szczególności: studia podyplomowe, kursy, seminaria, staże zawodowe i specjalizacyjne, praktyki zawodowe, samokształcenie kierowane oraz że podnoszenie kwalifikacji pracowników może odbywać się, w zależności od potrzeb, w systemie dziennym, wieczorowym, zaocznym, eksternistycznym lub samokształcenia kierowanego. Wybór właściwego trybu, w jakim nauka będzie realizowana, jest bardzo ważny, gdyż od tego uzależniony jest zakres świadczeń przyśługujących pracownikowi.

Jak już wcześniej wspomniano zgodnie z przepisem §2 ust. 3 rozporządzenie MEN oraz MPiPS z dnia 12 października 1993 r. nauka w szkole wyższej może odbywać się na podstawie skierowania pracodawcy lub bez takiego skierowania. Niewydanie skierowania pracownikowi na dokończenie czy doskonalenie nie powinno stwarzać mu bariery w podjęciu nauki na wybranym kierunku studiów. Uczelnie nie wymagają takiego skierowania. Jednak trzeba podkreślić, że tylko pracownikowi podejmującemu naukę w szkole wyższej na podstawie skierowania pracodawcy przysługuje urlop szkoleniowy i zwolnienie z części dnia pracy w określonym wymiarze, płatne według zasad obowiązujących przy obliczaniu wynagrodzenia za urlop wypoczynkowy (§4 ust. 1 rozporządzenia). Jednocześnie pracodawca zobowiązany jest do podpisania umowy, określającej wzajemne prawa i obowiązki stron (§6 ust. 1 rozporządzenia). Niedopełnienie tych formalności oznacza, że pracownik podejmuje naukę bez skierowania. A zatem podstawowa różnica między pracownikiem skierowanym na studia przez pracodawcę a pracownikiem podejmującym naukę bez skierowania polega na różnicy w zakresie praw i obowiązków pracodawcy i pracownika.

W umowie określającej wzajemne prawa i obowiązki stron winny znaleźć się zapisy stwierdzające: na jakie studia i na jaki okres nauki pracownik uzyskał skierowanie; zakres świadczeń przysługujących pracownikowi w czasie nauki; wymiar płatnego urlopu szkoleniowego; wysokość kosztów związanych z nauką, a także obowiązkowi pracownika (np. zobowiązanie się do przepracowania określonego czasu u pracodawcy po ukończeniu studiów) oraz warunki, na jakich pracownik będzie zobowiązany do zwrotu kosztów poniesionych przez pracodawcę na jego naukę, jeśli nie dopełni warunków umowy i rozwiąże stosunek pracy za wypowiedzeniem lub z którym pracodawca rozwiązuje stosunek pracy bez wypowiedzenia z winy pracownika przed ustalonym w umowie terminem.

Należy podkreślić, że pracownik, który zobowiązał się w umowie określającej wzajemne prawa i obowiązki stron do przepracowania w zakładzie pracy po ukończeniu studiów wyższych np. 3 lata rozwiąże stosunek pracy w sposób wyżej opisany, obowiązany jest do zwrotu kosztów poniesionych przez pracodawcę na jego naukę w wysokości proporcjonalnej do czasu pracy, jaki przepracował po ukończeniu nauki, chyba że pracodawca odstąpi od żądania zwrotu kosztów w części lub całości. Od tej zasady istnieją pewne wyjątki. Przewidziane w §6 ust. 4 rozporządzenia.

Ponieważ najwięcej kontrowersji wywołują zagadnienia związane z wymiarem urlopów szkoleniowych, należy wyjaśnić, że cytowane już rozporządzenie MEN i MPiPS z dnia 12 października 1993 r. określa następująco wymiar urlopów szkoleniowych dla pracowników podejmujących kształcenie na podstawie skierowania pracodawcy:

1. Pracownikom kształcącym się w szkołach wyższych wieczorowych na podstawie skierowania pracodawcy przysługuje:
 - płatny urlop szkoleniowy w wymiarze 21 dni roboczych w każdym roku studiów w szkole wyższej, przeznaczony na udział w obowiązkowych zajęciach oraz przygotowanie się i przystąpienie do egzaminów,

- dodatkowy, w ostatnim roku studiów, płatny urlop szkoleniowy w wymiarze 21 dni roboczych na przygotowanie pracy magisterskiej (dyplomowej) oraz przygotowanie się i przystąpienie do egzaminu magisterskiego (dyplomowego),
 - zwolnienie z części dnia pracy nie przekraczające 5 godzin tygodniowo,
2. Pracownikom kształcącym się w szkołach wyższych zaocznych na podstawie skierowania pracodawcy przysługuje:
- płatny urlop szkoleniowy w wymiarze 28 dni roboczych w każdym roku studiów w szkole wyższej przeznaczony na udział w obowiązkowych zajęciach oraz przygotowanie się i przystąpienie do egzaminów,
 - dodatkowy w ostatnim roku studiów, płatny urlop szkoleniowy w wymiarze 21 dni roboczych na przygotowanie pracy magisterskiej (dyplomowej) oraz przygotowanie się i przystąpienie do egzaminu magisterskiego (dyplomowego).
3. Pracownikom podnoszącym kwalifikacje zawodowe na podyplomowych studiach zaocznych na podstawie skierowania przysługuje (o ile umowa zawarta między nim a pracodawcą nie stanowi inaczej):
- płatny urlop szkoleniowy na udział w obowiązkowych zajęciach w ciągu całego okresu trwania nauki w wymiarze 28 dni roboczych,
 - dodatkowy urlop w wymiarze 6 dni roboczych na przygotowanie się i przystąpienie do egzaminów końcowych.

Jeśli pracownik nie otrzymał od pracodawcy skierowania na studia, może podjąć naukę z własnej inicjatywy, wówczas może ubiegać się tylko o ewentualne świadczenia dotyczące pracowników uczących się bez skierowania pracodawcy, np. bezpłatny urlop szkoleniowy, zwolnienie z części dnia pracy bez zachowania prawa do wynagrodzenia i inne świadczenia przewidziane w § 5 ust. 1 cytowanego rozporządzenia.

Stopień realizacji obowiązku ułatwiania podnoszenia kwalifikacji w świetle prowadzonych badań

Zarówno ze środków masowego przekazu, jak i indywidualnych rozmów docho- dziły sygnały, że pracodawcy coraz częściej uchylają się od kodeksowego obowiązku ułatwiania pracownikom podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Dlatego też Zespół Jakości i Certyfikacji Personelu ITeE przeprowadził badania, mające na celu określenie stopnia realizacji obowiązku udzielania pomocy osobom podnoszącym kwalifikacje zawodowe. Badaniami objęto studentów Wyższej Szkoły Pedagogicznej ZNP w War- szawie na studiach podyplomowych i licencjackich.

Ankieta objęto 88 osób, w tym 65 kobiet i 23 mężczyzn. 39 ankietowanych stu- diuje na studiach podyplomowych, 49 ankietowanych na studiach licencjackich. Naj- liczniejsza grupa to ludzie w wieku 35–45 lat (38 osób). Pozostali są w wieku do 25 lat – 11 osób, 25–35 lat – 28 osób i powyżej 45 lat – 11 osób. Studenci w większości są mieszkańcami Warszawy – (61 osób), 10 osób pochodzi z małych miejscowości – do 10 tys. mieszkańców, 14 osób z miast mieszczących się w przedziale 10–50 tys. miesz- kańców. 2 osoby są mieszkańcami miast 50–100-tysięcznych i 1 osoba z miasta ponad 100-tysięcznego.

Respondenci zatrudnieni są głównie w jednostkach organizacyjnych państwowych i samorządowych typu: urzędy gminne, szkoły, ośrodki pomocy społecznej itp. 21 osób pracuje w firmach prywatnych, a 1 osoba w spółdzielni.

Na pytanie „Czy ubiegał(a) się Pan(i) o skierowanie na studia?” zaledwie 23 osoby udzieliły odpowiedzi twierdzącej. 55 osób odpowiedziało „nie”. Brak podjęcia starań o skierowanie ankietowani uzasadnili następująco:

- nie wiedziałem(am) o takiej możliwości – 9 odpowiedzi,
- nie wierzyłem(am) w możliwość uzyskania skierowania – 23 osoby,
- kierunek studiów jest niezgodny z wykonywaną pracą – 17 odpowiedzi,
- z innych powodów – 16 odpowiedzi, w tym następujące:
 - *Mój pracodawca uważa, że każdy podnosi swoje kwalifikacje i jest to jego wyłączny problem, jak to robi. Nie udziela żadnego dofinansowania ani urlopu* (kobieta w przedziale wieku 35–45 lat, z dużego miasta, zatrudniona w firmie państwowej),
 - *W moim przedsiębiorstwie nie ma takiej możliwości* (kobieta w przedziale wieku 25–35 lat z miasta powyżej 10 000 mieszkańców, z małej firmy prywatnej).
 - *Dyrektor pochwalił i zachęcił do podjęcia studiów, zaznaczając jednocześnie, że firmy nie stać na skierowanie mnie na studia* (kobieta w przedziale wieku 25–35 lat z dużego miasta, zatrudniona w małej państwowej jednostce organizacyjnej).
 - *Zwrot kosztów nie wchodzi w rachubę. Urlopu i tak nie mogłabym zrealizować* (kobieta w przedziale wieku 35–45 lat z dużego miasta zatrudniona w dużym przedsiębiorstwie państwowym).
 - *W moim zakładzie pracy nikt nie otrzymuje skierowania na studia. Istnieje opinia, że kształcanie jest indywidualną sprawą pracownika* (kobieta w przedziale wieku 35–45 lat z dużego miasta, zatrudniona w jednostce budżetowej),
 - *Wiedziałam, że nie dostanę skierowania* (kobieta powyżej 45 lat z dużego miasta zatrudniona w przedsiębiorstwie państwowym).

Spśród osób, które zwróciły się o skierowanie (23 osoby), 14 uzyskało skierowanie (czasem nieformalne), z tego z 12 osobami zawarto, przewidziane rozporządzeniem MEN i MPiPS, umowy określające prawa i obowiązki stron.

W podpisanych umowach pracodawcy zobowiązali się do:

- zwrotu kosztów przejazdu do szkoły (w przypadku gdy szkoła znajduje się w mniejszej miejscowości) – w 2 przypadkach,
- zwrotu kosztów zakwaterowania i wyżywienia związanych z uczestnictwem w zajęciach – w 2 przypadkach,
- zwrotu kosztów podręczników i pomocy naukowych – w 1 przypadku,
- zwrotu opłat za naukę – w 10 przypadkach, z tym że opłaty są zwracane najczęściej w połowie,
- udzielenie dodatkowego płatnego urlopu szkoleniowego – 11 przypadków,
- zwolnienia (płatnego) z części dnia pracy – 2 przypadki.

Tylko w jednym przypadku studiujący pracownik otrzymuje od pracodawcy wszystkie przewidziane rozporządzeniem świadczenia. Większość: jedno lub dwa świadczenia.

Zobowiązania pracowników sprowadzają się do dwóch punktów:

- 1) odpracowania określonego czasu u pracodawcy po ukończeniu studiów – w 10 przypadkach,
- 2) zwrotu kosztów poniesionych przez pracodawcę w przypadku rozwiązania umowy o pracę na wniosek lub z winy pracownika – w 9 przypadkach.

Aż 64 osoby studiują bez skierowania od pracodawcy. Większość (50 osób) nie występowała o skierowanie na studia, a pozostałym odmówiono skierowania. Mimo to 14 pracodawców udziela wsparcia swoim studiującym pracownikom w niektórych przypadkach w postaci dwóch lub kilku świadczeń.

Pomoc ta sprowadza się do:

- partycypacji w kosztach zakupu podręczników i materiałów pomocniczych do nauki – 2 przypadki,
- częściowego zwrotu opłat za naukę (w wymiarze 50%) – 4 przypadki,
- udzielanie bezpłatnych urlopów szkoleniowych – 8 przypadków,
- zwolnienie z części dnia roboczego bez prawa do wynagrodzenia – 8 przypadków.

A więc, jak wynika z ankiety, tylko niewielu pracodawców wspiera swoich pracowników, a zatem pomoc jest niewielka.

Niektórzy respondenci wypowiedzieli się na temat stosunku pracodawców do zdobywania wyższego wykształcenia przez zatrudnionych u siebie pracowników.

Oto niektóre wypowiedzi:

- *Z moich osobistych doświadczeń wynika, że pracodawcy dzisiaj niechętnie dają skierowania na studia. Podnoszenie kwalifikacji jest sprawą pracownika (studentka studiów podyplomowych z Warszawy zatrudniona w szkole).*
- *Pracodawcę nie interesuje moje dokończenie. Najchętniej zwalniałby z pracy z powodu braku odpowiedniego zaświadczenia o kwalifikacjach, pomimo sumiennego wykonywania pracy na danym stanowisku (studentka studiów podyplomowych z Warszawy, zatrudniona w małej firmie państwowej).*
- *Ukończyłam studia magisterskie. Na podjęcie tych studiów miałam zgodę przełożonego, miałam podpisaną umowę, ale nigdy nie zwracano mi kosztów, jakie ponosiłam w czasie podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych (studentka studiów podyplomowych z miejscowości do 50 tys. mieszkańców zatrudniona w urzędzie gminy).*
- *Teoretycznie zgodnie z „Kartą nauczyciela” koszty studiów powinny być refundowane, ale w praktyce wygląda to różnie. Zwykle brak pieniędzy (studentka studiów podyplomowych z dużego miasta, zatrudniona w dużej szkole).*
- *Ciągle (corocznie) zmieniają się w moim zakładzie pracy zasady określające rodzaj refundacji wydatków. Refundowanie kosztów (ciągle malejące), a także ograniczane są grupy osób, których ta refundacja może dotyczyć. Pracodawca zakłada, że wszystkie osoby (pracownicy) powinny mieć już wyższe wykształcenie i tylko takie są preferowane przy przyjmowaniu do pracy. Zasady refundacji generalnie dotyczą osób podejmujących studia podyplomowe lub doktoranckie (studentka z dużego miasta zatrudniona w firmie państwowej, zatrudniającej 250–500 pracowników).*

- *Przełożony nie akceptuje podjęcia przeze mnie nauki i uważa, że pracując na stanowisku asystentki dyrektora wykształcenie wyższe jest mi zbędne* (studentka z dużego miasta, zatrudniona w dużej (ponad 500 osób) spółce akcyjnej).
- *Jest to kolejna prywatna firma, w której pracuję. Żadnego pracodawcy nie interesuje kwestia podnoszenia kwalifikacji zawodowych w postaci studiów* (studentka z dużego miasta, zatrudniona w firmie prywatnej 5–20 zatrudnionych).

Wnioski

Wyniki ankiety nasuwają następujące wnioski:

1. Firmy nie są zainteresowane, by ich pracownicy podnosili kwalifikacje, choć korzyści są obopólne, ponieważ poszukiwanie nowych pracowników, a następnie szkolenie ich kosztuje często drożej niż przeniesienie na wyższe stanowisko „zadomowionego pracownika”. Powszechnie wiadomo, że: „Najlepszym kandydatem na dane stanowisko może okazać się ktoś, kto już pracuje w firmie”. Osoby takie znają sytuację firmy, współpracowników i to zwiększa prawdopodobieństwo powodzenia ich działań, a jeśli do tego rekrutacja wiąże się z awansem, korzyść jest większa, ponieważ rozbudza ambicje pracownika, powoduje ściślejszy związek z firmą, i co ważne, jest metodą mniej czasochłonną.
2. Z badań wynika, że część pracowników podnoszących kwalifikacje nie wie, jakie prawa im przysługują i nie wie, jak może podjąć próbę ich egzekwowania. Dlatego ważną sprawą staje się upowszechnianie znajomości prawa. Podnoszeniu świadomości prawnej pracodawców i pracowników winno towarzyszyć uświadamianie faktu, że wysokie kwalifikacje są również towarem na rynku pracy, że ustawiczne kształcenie jest koniecznym warunkiem i że jest to niezbędne w dzisiejszej rzeczywistości.
3. Wykształcone społeczeństwo, pracownicy o wysokich kwalifikacjach, stanowią „kapitał ludzki”, determinujący postęp organizacyjny i techniczny.

Czy ów „kapitał ludzki” ma być tworzony jedynie wysiłkiem państwa i poszczególnych osób zainteresowanych kształceniem? Wydaje się, że winien on być tworzony również wysiłkiem przedsiębiorstw, które w głównej mierze korzystać będą ze wzrostu kwalifikacji pracowników. W dalszej perspektywie czasowej może okazać się, że przedsiębiorstwa poczuwające się do odpowiedzialności za kwalifikacje swojego personelu staną się bardziej konkurencyjne.

Warto na zakończenie przypomnieć, że przedsiębiorstwa w Niemczech, Austrii, Francji i Wielkiej Brytanii uczestniczą w 50% kosztów ustawicznego kształcenia dorosłych. Argumentowi, że są to kraje i przedsiębiorstwa bogate, a co za tym idzie, stać je na takie wydatki, można przeciwstawić argument, że może właśnie dlatego są bogatsze, bo uwierzyły w opinie głoszące, że „inwestowanie w zasoby ludzkie stanowi główny czynnik wzrostu konkurencyjności w Unii Europejskiej”.

Janusz Skwarek

Wyższa Szkoła Humanistyczno-Ekonomiczna
im. Jana Zamoyskiego w Zamościu

EDUKACJA USTAWICZNA W REGIONIE LUBELSKIM I ZAMOJSKIM W ŚWIETLE BADAŃ

Wprowadzenie

Kształcenie dorosłych obejmuje kształcenie osób, które ukończyły lub wcześniej przerwały naukę szkolną, a następnie podjęły dalszą edukację, kontynuując jednocześnie pracę zawodową lub pozostając bez zatrudnienia (T. Husen, 1974). Oświata dorosłych zajmuje się zatem szeroko pojętym procesem nauczania i uczenia się ludzi dorosłych. Wiąże się nie tylko z doskonaleniem zawodowym, ale również przekwalifikowaniem pracowników. Obecnie jakość życia zawodowego i prywatnego każdego człowieka zależy od podejmowanej przez niego nauki. Wynika to z wymogów współczesnego świata, rozwoju cywilizacyjnego i powszechności technologii informacyjnej. Dzisiaj pojawiła się potrzeba kształcenia w ciągu całego życia. Szkoły uczą nowych umiejętności i upowszechniają nowe rodzaje wiedzy, zgodnie z wymaganiami gospodarki rynkowej. Ludzie zaś dążą do ukończenia atrakcyjnych form nauki w celu realizacji swoich planów osobistych i zawodowych (Biała Księga, 1997). Rynek edukacyjny w Polsce żywo reaguje na zmiany związane z przejściem kraju do gospodarki wolnorynkowej. W drugiej połowie lat dziewięćdziesiątych powstało wiele szkół zawodowych zarówno państwowych, jak i niepublicznych, które kształcą swoich słuchaczy zgodnie z wymogami rynku pracy. Wśród nich ważną rolę odgrywają szkoły związane z oświatą dorosłych.

Znaczenie oświaty dorosłych

Aby poznać rolę i znaczenie oświaty dla współczesnych dorosłych uczestników kształcenia, w 1999 roku zostały przeprowadzone badania w policealnych szkołach dla dorosłych w Zamościu i Lublinie. Objęto nimi 200 dorosłych słuchaczy (kobiet i mężczyzn), po 100 uczestników kształcenia z każdego miasta. Badania przeprowadzono w dwóch różnych typach szkół: Policealnym Studium Informatycznym, o zaocznym systemie nauki w obu tych miastach oraz Medycznym Studium Zawodowym, o dziennym systemie nauki w Zamościu i w Lublinie. Wybór szkół był wyznaczony sytuacją w Zamościu, w którym jest ich zdecydowanie mniej niż w Lublinie. Chodziło o znalezienie szkół o jednakowych profilach kształcenia w obu miastach i cieszących się sporym zainteresowaniem u dorosłych słuchaczy. Prezentowane wyniki pochodzą z częściowo publikowanych badań (Oświatowiec 1999), które objęły 111

kobiet i 89 mężczyzn w wieku 20–55 lat, przy czym 80% w wieku 20–25 lat. Badani pochodzili z różnych środowisk: z dużego miasta 39%, z małego miasta 29,5%, ze środowiska wiejskiego 31,5%. Prawie dwie trzecie dorosłych słuchaczy (64%) miało wykształcenie średnie, a 36% powyżej średniego (w tym 4% wyższe).

Warto zaprezentować opinie słuchaczy tych szkół na temat: „Co jest najważniejsze w życiu dorosłych?” (tab. 1) oraz jakie znaczenie dla badanych osób ma samo wykształcenie (tab. 2), które respondenci umiejscowili jako trzecie w kolejności w hierarchii wartości spraw ważnych dla dorosłych.

Jak wynika z otrzymanych danych, prawie dwie trzecie ogółu uczestników kształcenia stwierdziło, że najważniejsza jest „praca dająca satysfakcję”. Przeszło połowa badanych uważała za najważniejsze „życie rodzinne”. Natomiast na trzecim miejscu (jedna trzecia odpowiedzi) znalazły się opinie określające „wykształcenie” jako najważniejsze w życiu dorosłych. Okazało się również, że zdecydowana większość badanych, bez względu na środowisko zamieszkania, uważa wykształcenie za niezbędne do zdobycia dobrej pracy, ponad połowa badanych twierdzi, że zaspokaja ono ambicje dorosłych, a jedna trzecia sądzi, że wykształcenie podnosi pozycję jednostki w grupie. Ponadto dla przeszło jednej piątej wszystkich badanych zdobycie wykształcenia jest głównym celem życia. Z powyższego wynika, że zdobycie wykształcenia, a więc uczestniczenie badanych w systemie edukacyjnym jest głównym argumentem w celu znalezienia dobrej pracy, realizowania własnych ambicji, jak również podniesienia własnej pozycji w grupie. Należy też zauważyć, iż szanse na rynku pracy, podnoszenie kwalifikacji, oczekiwanie na lepsze zarobki są dla dorosłych sprawą priorytetową w porównaniu z osobistymi dążeniami.

Tab. 1. Najważniejsze sprawy w życiu dorosłych

Najważniejsze sprawy w życiu dorosłych	Respondenci	
	liczba	%
wykształcenie	66	33
wysoka pozycja społeczna	9	4,5
praca dająca satysfakcję	122	61
dobrze płatna praca	64	32
pieniądze	10	5
niezależne poglądy i przekonania	38	19
robić coś dla innych	52	26
prowadzić wygodne i przyjemne życie	38	19
prowadzić spokojne, skromne życie	22	11
życie rodzinne	115	57,5
inne	5	2,5
<i>OGÓLEM</i>	541	–

Uwaga: Badani podawali więcej niż 1 odpowiedź i dlatego wyniki nie sumują się do 100%.

Wartym podkreślenia jest również wniosek o braku związku między środowiskiem a oczekiwaniami i motywacjami podejmowania nauki przez dorosłych. Badani w obu miastach ujawnili bardziej ogólne postawy wynikające z uwarunkowań rynku pracy, niezależne od miejsca zamieszkania. Znamiennym okazał się fakt uznania przez większość badanych (71,5%) konieczności kształcenia się przez całe życie. Uznanie potrzeby ciągłej nauki jest związane z ogólnymi tendencjami, występującymi wśród dorosłych uczestników kształcenia, niezależnie od środowiska zamieszkania.

W dzisiejszych czasach każdy człowiek odpowiada za kształtowanie własnych kwalifikacji i zapewnienie sobie godnych warunków życia. Podjęcie wysiłku dla nauki może wiązać się nie tylko z sukcesem w postaci ukończenia szkoły, znalezieniem pracy, rozwijaniem własnych zainteresowań, ale również z satysfakcją pozytywnej oceny środowiska wobec osoby uczestnika kształcenia lub jego samorealizacją w życiu. Zatem oświata dorosłych ma kapitalne znaczenie dla wszystkich uczestników kształcenia, bowiem służy nie tylko zdobyciu kwalifikacji, ale staje się dla słuchaczy środowiskiem wszechstronnego rozwoju osobowego w wymiarze zawodowym i osobistym.

Tab. 2. Znaczenie wykształcenia dla dorosłych

Znaczenie wykształcenia	Respondenci	
	liczba	%
zaspokaja ambicje	117	58,5
podnosi pozycję jednostki w grupie	65	32,5
pozwała imponować innym ludziom	7	3,5
jest niezbędne do zdobycia dobrej pracy	169	84,5
umożliwia zdobycie władzy	8	4
zdobycie wykształcenia jest głównym celem życia	45	22,5
nie ma znaczenia	5	2,5
inne	4	2
OGÓLEM	420	–

Uwaga: Badani podawali więcej niż 1 odpowiedź i dlatego wyniki nie sumują się do 100%.

Uważam, że człowiek pozostający z różnych powodów bez pracy jest zagubiony we współczesnej rzeczywistości, ale jeśli uczestniczy w systemie edukacyjnym, posiada już cel, dla którego warto ponosić trud nauki. Ten cel, jak okazuje się, nie musi być „pracą zawodową”. Może on pozwolić na rozwijanie własnych zainteresowań, zaspokoić ambicje, umożliwić zaistnienie w środowisku znajomych lub rodziny. Człowiek dorosły czuje się wówczas potrzebny i zawsze, nawet w dalszej perspektywie czasu, może osiągnąć satysfakcję. Świadomość życiowej użyteczności osoby dorosłej odgrywa wielką rolę w ujęciu osobistym znaczenia edukacji. Zatem w dzisiejszych czasach oświata dorosłych staje się wymogiem mającym decydujący wpływ na jakość życia zawodowego i osobistego każdego człowieka. Dlatego edukacja w dorosłym wieku może odgrywać ważną, priorytetową rolę w życiu i karierze zawodowej dorosłych uczestników kształcenia i takie jest właśnie jej znaczenie.

Na podstawie przeprowadzonych badań oraz przytoczonej literatury można przedstawić wnioski i wypływające z nich implikacje praktyczne, dotyczące uzyskanych informacji.

Szkoła w ramach swoich zadań powinna dać podstawy wiedzy, umożliwiającej absolwentowi samodzielne doksztalcanie się i doskonalenie, a także umiejętności przekwalifikowania się. Oprócz wiedzy ogólnej istotne są dobre kwalifikacje zawodowe potrzebne do produkowania określonych dóbr lub świadczenia usług. Nie bez znaczenia jest kształtowanie odpowiednich cech charakteru u dorosłych uczestników kształcenia takich jak: uczciwość, odpowiedzialność i zdolności do podejmowania ryzyka. Współczesny system kształcenia zawodowego wymaga stałego dopasowywania do rynku pracy. Istnieje również konieczność umiejętnego zachowania proporcji kształcenia ogólnego w stosunku do kształcenia zawodowego. Wiedza ponadzawodowa potrzebna będzie zwłaszcza tym słuchaczom, którzy edukację szkolną zakończą na liceum lub będą zdobywać zawód w szkole policealnej. Nowy rynek pracy oczekuje od dorosłych nie tylko dobrego przygotowania do zawodu, ale również umiejętności i gotowości do wielokrotnej zmiany kwalifikacji, tak jak ma to miejsce w wielu krajach Zachodu. W związku z tym znaczenie światy dorosłych w życiu i karierze zawodowej uczestników kształcenia będzie coraz bardziej rosło w polskiej rzeczywistości gospodarczej i ekonomicznej.

Trudno dziś określić rolę, jaką odegrają poszczególne typy szkół w zreformowanym systemie edukacji, bowiem ich absolwenci mają do wyboru różne drogi kształcenia. Na pewno będzie o tym w znacznej mierze decydował rynek pracy i trafne dostosowanie programów nauczania do wymogów tego rynku. Jednak rozkładu takich wyborów nie można do końca przewidzieć, ponieważ niektóre typy szkół mogą ze sobą konkurować (np. wyższe szkoły zawodowe i szkoły policealne). Wysokie koszty związane z opłatami czesnego w szkołach policealnych dla dorosłych mogą doprowadzić do sytuacji, w której dorośli będą częściej wybierać wyższe szkoły zawodowe (niestety taka sytuacja jest już obserwowana). Niejednokrotnie nauka w tych szkołach trwa nieznacznie dłużej niż w policealnych, dając jednocześnie tytuł „licencjata”, przy podobnych kosztach kształcenia. Może dofinansowanie przez państwo szkolnictwa policealnego dla dorosłych stworzyłoby bardziej stabilną sytuację na rynku edukacyjnym w Polsce, chroniąc istniejące i dobrze funkcjonujące szkoły policealne dla dorosłych.

Obecnie dużo uwagi poświęca się mierzeniu jakości pracy szkół (głównie publicznych). Polega ono na zorganizowanym i systematycznym analizowaniu stopnia spełnienia przez szkoły wymagań wynikających z jej zadań, z uwzględnieniem opinii uczniów, rodziców i nauczycieli. Mierzenie jakości ma na celu stworzenie spójnego systemu porównania efektywności działania placówek oświatowych i utrzymania odpowiedniego standardu jakości. I. Dzierzgowska i M. Kalinowska (1999) wskazują na fakt, iż w chwili gdy praca szkoły poddawana jest ocenie przez organ prowadzący, zgodność organizacji pracy danej jednostki z treścią ministerialnych i kuratorskich zarządzeń odgrywa priorytetową rolę. Jeśli organem prowadzącym jest gmina, powiat czy województwo, bardzo ważnymi kryteriami oceny pracy danej szkoły stają się

względy ekonomiczne, zatem sposób gospodarowania przyznanymi środkami, celowość ich wydatkowania itp. Oczywiście ocena pracy szkoły regulowana jest właściwymi przepisami. Pojęcie nadzoru pedagogicznego określa Ustawa o systemie oświaty z dnia 7 września 1991 r., której artykuł 33 mówi, że nadzór pedagogiczny polega na: ocenianiu stanu i warunków działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej szkół, placówek i nauczycieli; analizowaniu i ocenianiu efektów realizacji programów nauczania w szkołach i zadań statutowych placówek; udzielaniu pomocy szkołom, placówkom i nauczycielom w wykonywaniu zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych; inspirowaniu nauczycieli do innowacji pedagogicznych, metodycznych i organizacyjnych. Według I. Dzierzgowskiej i M. Kalinowskiej (1999) problemy wynikają z koncentrowania się instytucji uprawnionych do oceny pracy szkół na realizowaniu funkcji kontrolnej, podczas gdy „ustawowym zadaniem nadzoru jest nie tylko kontrolowanie, ale także oddziaływanie na szkołę, by wyzwolona została kreatywność nauczycieli oraz kadry zarządzającej placówką” (I. Dzierzgowska, M. Kalinowska 1999, s. 5). Należy jednak pamiętać, że jakość w edukacji powstaje wewnątrz placówki szkolnej i nie może być narzucona przez zewnętrzny zestaw norm i schemat kontroli. Podstawą systemu zapewnienia jakości powinna być partnerska współpraca wszystkich zainteresowanych: słuchaczy, nauczycieli, dyrektora, personelu administracyjnego szkoły oraz przedstawicieli władz oświatowych sprawujących nadzór (I. Dzierzgowska, M. Kalinowska 1999). Wobec powyższego należy zwrócić szczególną uwagę również na mierzenie jakości pracy szkół dla dorosłych, gratyfikując te szkoły, które utrzymują wysoki poziom nauczania i przygotowania do zawodu.

Motywacje dotyczące podejmowania nauki przez dorosłych, ukierunkowane na osiągnięcie celu w postaci zdobycia wykształcenia są ważnym czynnikiem mobilizującym człowieka do działania. Podjęcie trudu edukacyjnego może wiązać się nie tylko z sukcesem uwieńczonym ukończeniem szkoły, zaistnieniem na rynku pracy, ale również z satysfakcją w życiu osobistym, pozytywną oceną środowiska wobec uczestnika kształcenia, a przede wszystkim jego samorealizacją w życiu. W związku z tym należy wspierać wszystkie zamierzenia, ukierunkowane na organizację i rozwój oświaty dorosłych, ponieważ edukacja ta pomaga wielu dorosłym odnaleźć własne miejsce w trudnej rzeczywistości okresu transformacji w Polsce.

Warto podkreślić brak związku między środowiskiem a oczekiwaniami i motywacjami podejmowania nauki przez dorosłych. Występują tu bardziej ogólne postawy wynikające z uwarunkowań rynku pracy, niezależne od miejsca zamieszkania. Ten uniwersalizm może okazać się pomocny w organizowaniu oświaty dorosłych w różnych środowiskach zarówno w wielkomiejskich ośrodkach, jak i na prowincji kraju.

Podsumowanie

Moje osobiste refleksje łączą się z wieloletnimi doświadczeniami w pracy w szkołach dla dorosłych. W środowisku średniego miasta, w którym mieszkam i pracuję, istnieje bezrobocie o większym stopniu natężenia niż w innych częściach kraju. Można

stwierdzić, że nie powstają tu nowe miejsca pracy, a raczej dochodzi do redukcji zatrudnienia w istniejących firmach i przedsiębiorstwach. Również jako pracodawca w szkole, którą mam przyjemność kierować, zauważam pewną „nadprodukcję” nauczycieli wielu przedmiotów nauczania. Na każde nauczycielskie stanowisko pracy każdego roku wpływa od kilku do kilkunastu podań o zatrudnienie. Dotyczy to również stanowisk administracyjnych i obsługi. Taki stan rzeczy obserwowany jest również w innych szkołach w mieście. Jednocześnie zauważam ogromne zainteresowanie edukacją dorosłych w moim środowisku. Dotyczy to nie tylko kształcenia nauczycieli, którzy w mojej szkole podjęli dodatkowe studia podyplomowe, uczestniczą w ogromnej ilości kursów, warsztatów przedmiotowych i szkoleń. Również jako pracownik dydaktyczny uczelni wyższej, jaka z powodzeniem funkcjonuje w moim mieście, obserwuję bardzo duże zainteresowanie dorosłych podejmowaniem nauki. Spotykam tam absolwentów liceum, w którym pracowałem kilkanaście lat, absolwentów szkół policealnych, w których również uczyłem i wreszcie rodziców moich obecnych uczniów. W rozmowach zawsze zadawałem pytanie: dlaczego podjęli naukę w dorosłym wieku? U wielu osób odpowiedzi były często podobne: „bo dzisiaj trzeba się ciągle uczyć”, „być może w przyszłości znajdę pracę”, „czuję się potrzebny, bo mam już swój cel”, „muszę się uczyć, bo w pracy jest coraz większa konkurencja”, „obawiam się zwolnienia z pracy”, „muszę się przekwalifikować, bo w moim zawodzie nie ma pracy”, „muszę powiększyć swoje kwalifikacje”. W wielu przypadkach moi współ rozmówcy pozostawali bez pracy. Chciałbym tutaj podkreślić, że uczestnictwo w systemie edukacji dorosłych było dla tych ludzi, czymś, co nadawało sens ich codziennemu życiu. Czuli się potrzebni, mieli nadzieję na lepszą przyszłość, wielu z nich czuło się młodziej w nowej sytuacji szkolnej. Dlatego właśnie los edukacji dorosłych jest szczególnie bliski mojemu sercu. Interesującym jest fakt, że w moim mieście działa kilka młodych uczelni wyższych i wszystkie te szkoły cieszą się dużym zainteresowaniem wśród dorosłych. W nieco mniejszym stopniu sytuacja dotyczy szkół policealnych, które kształcą w kierunkach zgodnych z zapotrzebowaniem rynku pracy, np.: bankowość, finanse, informatyka. Muszę jednak stwierdzić, że studia licencjackie wybiera coraz więcej osób dorosłych, rezygnując ze szkół policealnych o podobnych profilach kształcenia. Wynika to, jak sądzę, z porównywalnych kosztów kształcenia w uczelniach i wspomnianych szkołach policealnych. Dlatego postuluję dofinansowanie policealnych szkół dla dorosłych. Moje doświadczenia w pracy szkolnej (policealne studium informatyczne i medyczne studium zawodowe) wskazują na dobre przygotowanie zawodowe, jakie zapewniają swoim słuchaczom tego rodzaju placówki kształcenia dorosłych. O przydatności pracownika dla danego zawodu powinny decydować nie tylko „papierowe” dyplomy, ale także umiejętności zawodowe potrzebne w miejscu pracy i predyspozycje psychofizyczne ludzi. Rozbudzone współcześnie potrzeby edukacyjne są wymuszone realiami życia, czyli warunkami rynku pracy. Ogromnie ważnym wydaje się być dostosowanie zakresu oferowanej edukacji do potrzeb określonego regionu kraju, co oznacza konieczność uelastycznienia usług w tym zakresie, a równocześnie podnosi rangę jakości usług szkół, niezależnie od ich usytuowania – w dużych czy małych ośrodkach. Badania, jakie przeprowadziłem, wskazują na pewne ogólne trendy, dotyczące rosnącego

znaczenia przypisywanego wykształceniu. I chociaż obecnie łączy się ono głównie ze zdobyciem pracy, to przecież wpływa na spełnienie się w życiu samych uczestników kształcenia. Być może w niedalekiej przyszłości edukacja dorosłych nabierze jeszcze innego, szerszego znaczenia, to jest „uczenia się dla własnej satysfakcji”.

Literatura

1. Aleksander T.: Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie. Sprawozdanie z obrad XI Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego. *Edukacja Dorosłych* 1998 c, 4, s. 19–22.
2. Banach Cz.: Teoretyczne aspekty pozaszkolnej edukacji dorosłych. *Przyszłość pozaszkolnej edukacji dorosłych*. SOP, LELIWA, Warszawa 1998, s. 67–79.
3. Biała Księga Kształcenia i Doskonalenia. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Komisja Europejska. WSP, TWP, ITE, Warszawa 1997.
4. Dzierzgowska I., Kalinowska M.: Mierzenie jakości pracy liceum – Poradnik. Wydawnictwa CODN, Warszawa 1999.
5. Husen T.: *Oświata i wychowanie w roku 2000*. PWN, Warszawa 1974.
6. Kaczor S.: Niektóre tendencje w kształceniu i doskonaleniu dorosłych. *Edukacja Dorosłych* 1998, 3, s. 30–36.
7. Turos L. (red.): *Pedagogika ogólna i subdyscypliny*. Wyd. Żak, Warszawa 1999 a.
8. Wujek T.: *Oświata dorosłych w Polsce w latach 1918–1996. Problemy pedagogiki dorosłych w Polsce i w Niemczech*. ITE, Radom 1997, s. 43–66.
9. Wujek T.: *Rola oświaty dorosłych w dobie transformacji ustrojowej. Edukacja dorosłych wobec przemian społeczno-gospodarczych i kulturalno-oświatowych kraju*. SOP, LELIWA, Warszawa 1998, s. 93–99.

Stanisław Karaś

Towarzystwo Wiedzy Powszechnej

EWOLUCJA I EWALUACJA RYNKU SZKOLEŃ PO WEJŚCIU POLSKI DO UNII EUROPEJSKIEJ

Zanim przejdę do istoty swoich rozważań, wpierw wyjaśnię rozumienie pojęć ewolucja i ewaluacja.

W *Wielkim słowniku wyrazów obcych i trudnych* wydanym w Warszawie w roku 2001 pojęcie „ewolucja” wyjaśniono jako zmiany dokonujące się przez stopniowe przechodzenie jednych form w inne, bez gwałtownych wstrząsów o charakterze nagłym, drogą *step by step*. „Ewaluacja” zaś to szacowanie wartości zachodzących i przewidywanych zmian; w naszym przypadku zmian na rynku szkoleń organizowanych dla dorosłych w formach szkolnych i nieszkolnych.

Przewidywaną ewolucję rynku szkoleń i usług szkoleniowych można scharakteryzować następująco. Za kilka lat na rynku pracy człowiek zacznie przypominać kameleona. Najbardziej pożądaną cechą pracownika stanie się elastyczność zawodowa, zdolność do szybkiego przystosowywania się do zmian na rynku pracy. Szybkość i wola uczenia się, umiejętność przekwalifikowania będą decydowały o pozycji zawodowej, finansowej i społecznej pracownika. Zawód nie będzie wyuczony raz na zawsze. Będzie go trzeba zmieniać bądź modernizować co kilka (3–5) lat, w zależności od wymagań pracodawców i rynku pracy oraz od postępu nauki i techniki. Dominująca dotychczas „monofachowość”, czyli fachowcy specjalizujący się w jednym zawodzie będą coraz częściej wypierani przez „wszechstronność” – pracowników posiadających oprócz konkretnego zawodu ogólną wiedzę techniczną, którzy szybko przystosują się do zmieniających się wymogów rynku pracy i postępu technologicznego, którym łatwo będzie zdobyć nowy i kolejny zawód.

Cechy te zmienią dotychczasowe relacje pracownik–pracodawca. Dobry specjalista, znający swoją rynkową wartość, nie będzie się wiązał z jednym pracodawcą na dłuższy czas. Łatwo mu będzie – w zależności od potrzeb – zmieniać pracę lub pracować jednocześnie dla kilku pracodawców. Stosunek szef–podwładny bardziej zbliży się do stosunku usługodawca–usługobiorca. Ten trend w zatrudnianiu widać dziś wyraźnie na rynku pracy w Stanach Zjednoczonych, Kanadzie i w niektórych krajach Unii Europejskiej (Anglia, Belgia, Finlandia i innych). Już od kilku lat występuje tam tendencja do pracy nad konkretnymi zadaniami i dziełami do wykonania. Odchodzi się od długoterminowego wiązania z jednym pracodawcą, od stałych umów o pracę i pełnego etatu. Realizuje się np. jedno zadanie zawodowe przez dwa lata, a potem następuje zmiana pracodawcy i wykonywanie innego zadania. W takim systemie zatrudniania i pracy najbardziej potrzebną umiejętnością jest zdobywanie nowej wiedzy i nowych kwalifikacji. Nie ma najważniejszego znaczenia kierunek ukończonej szkoły średniej lub wyższej. Trzeba natomiast umieć przystosować się do każdej nowej sytuacji na rynku pracy, a więc być elastycznym zawodowo. Szybkość i wola uczenia się oraz przekwalifikowania są najważniejsze.

A jak jest u nas w Polsce? Otóż przeciętny nasz rodak jest mało mobilny zawodowo. Cechuje go niechęć do zmiany kwalifikacji i pracy. Jest przekonany, że w młodości, w szkole lub na kursie, zdobył zawód na całe życie. Do jego świadomości konieczność ewolucji zawodowej przeważnie nie ma dostępu i w konsekwencji szybciej lub później staje się bezrobotny. Nie chce się również ruszyć ze swojego miejsca zamieszkania, sądząc, że państwo lub prywatny przedsiębiorca zbudują mu zakład pracy tuż przy jego domu. Nie pofatyguje się do innego powiatu bądź województwa, ażeby tam

znaleźć zatrudnienie. Bezskutecznie oczekuje na pracę tu, gdzie mieszka. Woli pobierać zasiłek dla bezrobotnych niż się uczyć i zdobyć nowy zawód.

Ta uwaga nie dotyczy oczywiście wszystkich naszych pracowników. Już teraz (rok 2002) wielu naszych rodaków aktywnie poszukuje pracy, uczęszcza na kursy, usiłuje założyć „własny interes”. Wyjeżdża do pracy sezonowej do innych regionów kraju a nawet za granicę do krajów Unii Europejskiej. Ten wysiłek w poszukiwaniu pracy z pewnością im się opłaci. Nie opłaci się natomiast bierne czekanie na ofertę zatrudnienia w miejscu zamieszkania i w wyuczonym przed laty zawodzie.

Zastanowię się teraz, jakie przypuszczalnie będą tendencje ewolucyjne na rynku pracy w Polsce po przyjęciu naszego kraju do UE, co prawdopodobnie nastąpi w latach 2004–2005. Oczywiście zakładając, że rynki pracy w UE otworzą się przed polskimi specjalistami najpóźniej za 2–5 lat (Niemcy, Austria, Francja) po wejściu Polski do UE, a w niektórych krajach (np. Holandia, Belgia, Szwecja, Finlandia) z dniem wejścia naszego kraju do zjednoczonej Europy.

Jakie zawody będą wówczas najbardziej poszukiwane, które będą mniej przydatne bądź zbędne, w których działach gospodarki zmniejszy się bądź zwiększy liczba miejsc pracy.

Generalnie można powiedzieć, że liczba miejsc pracy w Polsce będzie zależała głównie od kondycji gospodarki zarówno na szczeblu krajowym jak i regionalnym. Analizując rynek pracy można powiedzieć, że w skali makro liczba miejsc pracy zmniejszy się, a na pewno przesuną się z sektorów produkcyjnych, przemysłu wydobywczego i rolnictwa do różnego rodzaju usług i jest to tendencja trwała, zgodna zresztą z tendencjami europejskimi.

Nadal zatem będą w cenie te zawody robotnicze i usługowe, które będą ułatwiały życie mieszkańcom naszego kraju, które są niezbędne do sprawnego funkcjonowania nowoczesnego państwa. Tacy specjaliści jak hydraulicy, mechanicy samochodowi, kierowcy autobusów i samochodów ciężarowych, fachowcy naprawiający sprzęt gospodarstwa domowego i RTV, różnego rodzaju specjaliści od budownictwa, a także fryzjerzy, kucharze, kelnerzy i inni tego rodzaju fachowcy bez trudu znajdą pracę niezależnie od tego, czy Polska będzie w Unii Europejskiej czy też nie.

Jednocześnie, po przystąpieniu naszego kraju do UE rynek pracy będzie zgłaszał zapotrzebowanie na fachowców nowej generacji, wykonujących prace złożone, umiających podobać wymogom nowoczesnej techniki, decydujących o sprawnym funkcjonowaniu naszej gospodarki narodowej, oświaty, kultury i służby zdrowia.

W kształceniu tych fachowców warto będzie się specjalizować, ich kształcenie warto będzie organizować. Na przykład będą to:

- szkolenia informatyczno-komputerowe. Poszukiwani będą specjaliści z dziedziny wprowadzania w Polsce zintegrowanego systemu informatycznego. Poznania i umiejętności stosowania nowych technik multimedialnych, mikroelektroniki, technik konsultingowych. Zapotrzebowanie na tych fachowców będzie szczególnie duże w branżach, których funkcjonowanie jest oparte na technologiach cyfrowych;

- kursy grafiki komputerowej i interaktywnych prezentacji multimedialnych;
- szkolenia dotyczące rozpoczęcia, a następnie prowadzenia samodzielnej działalności gospodarczej w różnych zawodach;
- szkolenia zwiększające dostęp obywateli do infrastruktury komunikacyjnej (np. telefony komórkowe III generacji, Internet, e-mail) oraz umiejętności posługiwania się najnowszymi urządzeniami technicznymi w gospodarstwie domowym;
- szkolenia z zakresu reorientacji zawodowej na obszarach wiejskich (poradnictwo zawodowe, szkolenia zawodowe, przedsiębiorczość);
- szkolenia z dziedziny zastosowania współczesnych systemów multimedialnych w nauczaniu bezpieczeństwa i higieny pracy. Szkolenia z dziedziny bhp pod kątem prawa obowiązującego w tej dziedzinie w krajach UE;
- warsztaty edukacyjne dla przedsiębiorców, by dowiedzieli się, co ich czeka w związku z wchodzeniem i wejściem Polski do UE. Jakie będą tego konsekwencje prawne i ekonomiczne, jakie środki pomocowe są i będą dla nich dostępne i jak z nich korzystać;
- szkolenia z dziedziny prowadzenia sporów zbiorowych i zwolnień grupowych (techniki negocjacyjne), z zakresu strategii pozyskiwania kapitału zewnętrznego dla firmy;
- kursy nauczania języków obcych, szczególnie języka angielskiego, niemieckiego i rosyjskiego.

Następnie szkolenia z dziedziny:

- wszechstronnej opieki nad ludźmi starymi i usług medycznych z tym związanych;
- z obszaru wiedzy ekologicznej, znajomości zasad zachowania zdrowia, umiejętności tworzenia zdrowego środowiska naturalnego;
- obsługi samorządów i firm w zakresie prawa unijnego;
- po wejściu do UE Polska będzie potrzebować wytrawnych ekonomistów, fachowców od ubezpieczeń społecznych, tłumaczy i lobbystów, finansistów umiejących sprawnie zarządzać sieciami oddziałów banków, ekspertów ds. usług teleinformatycznych i przesyłania danych. Opłaci się organizować szkolenia finansowo-księgowo-księgowo-księgowo z dziedziny negocjacji i zarządzania, kursy traktujące o zmianach kodeksu spółek handlowych.

Nie wymieniając dalej innych dziedzin, które będą zgłaszały największe zapotrzebowanie na fachowców można ten problem uogólnić tak: w najbliższych latach w Polsce rosnąć będzie bezrobocie na niższych stanowiskach i w przemysłowych zawodach robotniczych; poszukiwani natomiast będą specjaliści wyższego szczebla, tacy jak wyżej wymienieni. Być może czeka nas powtórzenie niemieckiego scenariusza: w RFN importuje się tysiące informatyków i specjalistów z zakresu informatyki i technologii elektronicznych. Również Polska może być skazana na import kadr. Eksperci Centrum im. Adama Smitha oceniają, że po wejściu do UE bezrobocie w Polsce drastycznie wzrośnie, pomimo że teraz jest już wysokie. Wiele rodzimych firm nie będzie spełniać unijnych standardów, więc albo zakończy produkcję, albo sprzeda większość udziałów

zachodnim inwestorom. A pierwszym krokiem tych ostatnich będzie redukcja zbędnego zatrudnienia. Zdaniem specjalistów od spraw zatrudnienia zjawisko to dotknie głównie transport, hutnictwo, górnictwo, przemysł ciężki i farmaceutyczny.

Równocześnie będziemy zmuszeni przekonać co najmniej kilkadziesiąt tysięcy zachodnich fachowców, by zechcieli podjąć pracę w naszym kraju. Jeśli tego nie zrobimy, nasz kraj nie będzie w stanie skorzystać z unijnych funduszy pomocowych, a rodzime przedsiębiorstwa i instytucje przegrają w konkurencji z unijnymi rywalami.

Konsekwencje tej prognozy dotkną również polskich organizacji szkolących, w tym TWP. Nie opłaca się nam prowadzenie szkoleń dla zawodów robotniczych i rzemieślniczych, nie warto inwestować w bazę dla tych szkoleń. Nie sprostamy w tym względzie konkurencji wyspecjalizowanych w tych szkoleniach zakładów doskonalenia zawodowego. O wiele bardziej opłacalne będzie dla TWP powolne, ewolucyjne przystosowanie się do szkoleń potrzebnych gospodarce i społeczeństwu w pierwszych latach XXI w. Już dzisiaj należy myśleć o przygotowaniu bazy, kadry, programów i kontaktów z przedsiębiorstwami.

Powinniśmy nastawić się na organizowanie szkoleń kompleksowych, czyli takich, w których oddział regionalny TWP obejmie różnymi szkoleniami w różnym bądź w tym samym czasie całą załogę, od dyrektora do szeregowego pracownika. Musimy zadbać również o to, by szkolenia kończyły się międzynarodowymi certyfikatami, które stanowią przepustkę do pracy w zachodnich firmach. Na tego rodzaju kursy i szkolenia nie powinno zabraknąć chętnych. W nich jest przyszłość oświatowa TWP.

Rynek usług szkoleniowych, którego istotnym składnikiem jest TWP, w ostatnich latach znacznie się zróżnicował. Z jednej strony wykształciła się grupa wyspecjalizowanych firm spełniających wysokie wymagania szkoleniodawców i świadczących usługi na wysokim poziomie merytorycznym i dydaktycznym. Z drugiej strony wiele firm oświatowych nie wytrzymuje konkurencji, nie inwestuje we własną bazę i coraz trudniej jest im utrzymać się na rynku szkoleniowym. Wyraźnie to widać również na przykładzie oddziałów regionalnych naszego stowarzyszenia. Są u nas silne oddziały, dużo inwestujące we własny rozwój i reklamę, ale są również i słabe oddziały, które nie radzą sobie z wymaganiami zleceniodawców, nie umieją sprostać konkurencji.

Planując rozwój TWP z najbliższych lat trzeba także brać pod uwagę fakt, że już niebawem zmieni się model kontaktów firmy szkoleniowej z klientem. Wzrosną wymagania związane z dostępnością firmy szkoleniowej „na telefon” i za pośrednictwem internetu elastycznością oraz szybkością reagowania na nowe potrzeby.

Wiele zakładów pracy mających pieniądze na szkolenia swoje potrzeby szkoleniowe będzie zlecać 2–4 wypróbowanym firmom szkoleniowym, z którymi podpiszą długoterminowe umowy o współpracy. Warto zatem poczynić odpowiednie starania, ażeby dla dużych zakładów pracy stać się firmą oświatową godną zaufania, wysoce wyspecjalizowaną i rzetelnie realizującą ich potrzeby oświatowe.

Od strony uczestników szkoleń zmiany będą dotyczyły indywidualnych oczekiwań wobec form szkoleń. Udział w nich stanie się w większym niż dziś stopniu świadomą, samodzielną, a nie wymuszoną decyzją. Pracownicy, którzy będą brali w nich udział,

dostrzegą osobiste korzyści z uczestnictwa. Korzyści, które przydadzą się im w dalszej karierze, niekoniecznie zresztą u aktualnego pracodawcy i nie zawsze w naszym kraju.

Nie sposób dziś przewidzieć zapotrzebowania na konkretne formy pracy oświatowej TWP do roku 2010. Rynek pracy w Polsce jest zmienny i w zasadzie nieprzewidywalny, jeśli idzie o zapotrzebowanie na określonych fachowców. Młody polski kapitalizm jest wciąż w rozwoju, szuka swojego miejsca nie tylko na mapie gospodarczej kraju, ale i Europy. Powstają nowe miejsca pracy, które często szybko są likwidowane lub przekształcane.

Ponadto na nasz rynek usług szkoleniowych już wchodzi zachodnie firmy oświatowe, z którymi musimy nauczyć się konkurować o słuchaczy i uczniów. Jest to zadanie trudne, choćby z tego względu, że działalność oświatowa tych firm jest w poważnej mierze dotowana przez rządy krajów, z których pochodzą. Trudno pod względem cenowym konkurować z nimi polskim organizacjom i stowarzyszeniom oświatowym, które np. muszą płacić wysokie składki na ZUS od zatrudnianych lektorów i wykładowców i niebotyczne czynsze za wynajmowane dla celów dydaktycznych lokale.

Zadaniem naszym – kadry kierowniczej TWP i zadaniem jego pracowników – jest sprostać nadchodzącym wyzwaniom rynku usług oświatowych. Musimy organizować szkolenia szyte na miarę dzisiejszych i przyszłych potrzeb naszych klientów. Musimy ewolucyjnie, metodą *step by step* przystosowywać swoją działalność do potrzeb gospodarczych i społecznych. W żadnym przypadku nie możemy dać wyrugować się z rynku usług szkoleniowych. Dotyczy to zarówno form nieszkolnych jak i szkolnych naszej działalności.

Marian Piotrowski

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

ZMIANY W SYSTEMIE KSZTAŁCENIA I SZKOLENIA ZAWODOWEGO W HOLANDII

Wprowadzenie

W tabeli 1 dokonano przeglądu najważniejszych zmian w latach 80. i 90. w systemie kształcenia i szkolenia zawodowego w Holandii, ich znaczenia i skutków dla sieci regionalnych centrów doskonalenia zawodowego. Można stwierdzić, że takie charakte-

rystyki, jak: elastyczność, mobilność, transformowalność w obszarze kształcenia i szkolenia zawodowego jest wzmocniana poprzez następujące działania:

- wprowadzenie trzystopniowej komisji dla rozwoju edukacyjnych celów po to, aby znaleźć kontekst porównawczy zmian w kształceniu i szkoleniu zawodowym w aspekcie potrzeb rynku pracy, rozwoju technologicznego itp.,
- organizowanie dużych college'ów, dobrze wyposażonych w zasoby zarówno materialne, jak i niematerialne, w tym w kadre nauczycielską, umożliwiającą realizację różnorodnych programów nauczania dla zaspokojenia potrzeb lokalnych docelowych grup bezpośrednich beneficjentów kształcenia lub szkolenia zawodowego,
- konstruowanie i uaktualnianie klasyfikacji kwalifikacji zawodowych, wspomagających instytucje w określaniu ścieżek edukacyjnych studentów, spełniających wymagania rynku pracy,
- przeprowadzanie analiz rozdziału tradycyjnych sumarycznych kwalifikacji zawodowych na składowe kwalifikacje cząstkowe potwierdzone certyfikatami,
- wspomaganie instytucji organizujących szkolenia zawodowe zapewniające elastyczność programów nauczania (zróźnicowanie czasowe i rozkład treści szkoleniowych), podnoszenie mobilności uczących się, stwarzanie możliwości nabywania cząstkowych kwalifikacji zawodowych, podejmowania pracy zawodowej oraz podejmowania dalszego szkolenia dla uzyskania pełnych kwalifikacji zawodowych w danym zawodzie,
- zwiększanie autonomii instytucji edukacyjnych, skutkującej elastyczniejszym reagowaniem na spełnianie potrzeb studentów w zdobywaniu kwalifikacji zawodowych akceptowanych przez rynek pracy,
- zwiększanie czasu przeznaczanego na praktyki zawodowe dla wzrostu możliwości transformowalności studentów na rynku pracy.

Badania procesów ewaluacyjnych w obszarze szkolenia i kształcenia zawodowego

Badania nad ewaluacją procesów kształcenia i szkolenia zawodowego w większości przypadków skupiają się na znalezieniu modelu najbardziej uniwersalnego, chociaż z drugiej strony procesy nauczania i adekwatne im modele ewaluacyjne ulegają częstym zmianom.

Jednym z głównych problemów przy ewaluacji procesów kształcenia i szkolenia zawodowego jest fakt, że wyniki nauczania są trudne do zmierzenia i jeśli nawet są mierzalne, to najczęściej są prawie nieporównywalne z uwagi na różnice w specyfice poszczególnych zawodów.

Dlatego też tradycyjne procesy kształcenia i szkolenia zawodowego są ewaluowane z punktu widzenia systemów nauczania. Stosowane dwa rodzaje rezultatów mierzalnych – wewnętrzne i zewnętrzne rezultaty nauczania.

Wewnętrzne rezultaty nauczania oparte są na ilościowej sprawności nauczania i odnoszą się do ilości studentów lub kursantów kończących studia lub inny rodzaj

szkolenia i zdających przewidziane egzaminy lub biorących udział w innych formach sprawdzania nowo nabytej wiedzy i umiejętności.

Zewnętrzne rezultaty nauczania odnoszą się do długofalowych efektów procesów kształcenia lub szkolenia w aspekcie oceniania karier zawodowych studentów lub słuchaczy. Rozpatrywana jest sytuacja z poziomu makro i sytuacji zawodowej absolwenta w przedsiębiorstwie, ogólnej społecznej efektywności nauczania z punktu widzenia produktywności, kompetentności, trafności zatrudnienia itp.

Wskaźniki wewnętrznych rezultatów nauczania

Wewnętrzne rezultaty nauczania można określić poprzez:

- ilość studentów, którzy zdobyli kwalifikacje zawodowe w przewidzianym czasie, w tym również uzyskali stosowny dyplom lub certyfikat,
- wskaźnik względnej liczby studentów na określonym kursie według wzoru:

$$\text{WLS (rok } x) = \frac{\text{liczba studentów, którzy uzyskali dyplom w roku } x + y + z}{\text{liczba studentów rozpoczynających naukę w roku } x},$$

- gdzie: WLS – wskaźnik względnej liczby studentów,
x – bieżący rok,
y – planowany czas nauczania w latach (danego kursu),
z – dodatkowy akceptowany czas w latach przewidziany dla zakończeniu danego kursu.

Wskaźnik ten odnosi się tylko do oceny efektywności instytucji edukacyjnej. Nie można za pomocą tego wskaźnika charakteryzować i porównywać osiągnięcia poszczególnych studentów. Jednym z obiecujących wskaźników jest tzw. „drabina kariery szkolnej”, gdzie porównuje się kursy kształcenia i szkolenia zawodowego na bazie planowanych ilości tzw. kredytów za zrealizowane godziny nauczania. Taka definicja nie ma jednak uzasadnienia w instytucjach prowadzących szkolenie i kształcenie zawodowe, ponieważ:

- pomijani są studenci zmieniający kursy szkoleniowe przed uzyskaniem końcowych kwalifikacji. Większość tych studentów zmienia instytucje kształcące bądź szkolące w związku ze zmianą miejsca zamieszkania ich rodziców lub w związku z rozpoczęciem przez nich nauki na kursach o innym niż dotychczas ukierunkowaniu,
- nie uwidoczniata jest specyfika, rodzaj oraz charakterystyki poszczególnych kursów szkoleniowych lub programów kształcenia (jest to w szczególności istotne, od kiedy decydenci wspierają kreowanie częściowych kwalifikacji zawodowych, modułowych programów nauczania i inne środki mające na celu promowanie wzrostu elastyczności i mobilności zarówno w obszarach kształcenia i szkolenia zawodowego, jak również na rynku pracy).

- pozostaje do rozwiązania problem dotyczący akceptowalnego opóźnienia przez studentów (słuchaczy), planowanego zakończenia podjętych przez nich studiów (kursów).

Alternatywną propozycją wskaźników wewnętrznych rezultatów nauczania jest propozycja wzięcia pod uwagę przy ocenie również pozycji startowej studentów rozpoczynających kurs (poziom umiejętności i kwalifikacji uzyskanych w poprzedzającym okresie edukacji). Podobnie jak w przypadku modelu „drabiny kariery szkolnej” – definicja wskaźnika rezultatów nauczania oparta jest na tzw. kredytowych godzinach realizowanego kursu podzielonego przez całkowite kredytowe godziny, które są przewidziane dla uzyskania końcowego dyplomu i dalej otrzymany iloraz mnożony jest przez wskaźniki wagi specyficzne dla wybranych grup docelowych (przez ilości studentów posiadających kwalifikacje poniżej wymaganego poziomu umożliwiającego rozpoczęcie danego kursu i przez studentów posiadających kwalifikacje powyżej wymaganego poziomu dla danego kursu).

Badania nad wykorzystaniem wewnętrznych wskaźników w charakterze mierników nauczania

Badania tego rodzaju były skoncentrowane na wewnętrznych wskaźnikach rezultatów nauczania w systemie praktyk zawodowych oraz w procesach kształcenia i szkolenia zawodowego realizowanych w pełnym wymiarze godzinowym. Badania dotyczyły przyczyn niepowodzeń studentów i przerywania przez nich nauki na określonym kursie. Wyniki badań wskazywały, że najczęstszą przyczyną przerywania nauki była nieprzemysłana w wystarczającym stopniu decyzja studentów, dotycząca wyboru tego, czy innego kierunku i specjalności zawodowej. Wyobrażenia studentów o przyszłym zawodzie w znacznym stopniu różniły się z rzeczywistością, tj. z treściami nauczania wypełniającymi dany kurs.

Wskaźniki zewnętrznych rezultatów nauczania

Wskaźniki zewnętrznych rezultatów nauczania są również określane w odniesieniu do instytucji prowadzących kształcenie lub szkolenie zawodowe. Są one definiowane poprzez liczbę studentów, którzy:

- kontynuują naukę w instytucjach tzw. kształcenia dalszego,
- znaleźli zatrudnienie na stanowiskach zgodnych z ich kwalifikacjami zawodowymi lub wymagających wyższego poziomu kwalifikacji.

Czasami również i inne wskaźniki są brane pod uwagę, np.:

- poziomy tzw. dalszego kształcenia,
- umiejętności i kwalifikacje zawodowe wyuczone oraz umiejętności i kwalifikacje wykorzystywane podczas pracy zawodowej lub dalszej nauki,
- kariery zawodowe absolwentów,
- osiągnięcia w dalszym kształceniu.

Ostatnia grupa z wymienionych wskaźników jest wykorzystywana dla bardziej szczegółowych charakterystyk rezultatów nauczania.

Badania nad wykorzystaniem zewnętrznych wskaźników w charakterze mierników nauczania

Badania obejmowały kariery zawodowe absolwentów w przedziale od 1 do 3 lat po zakończeniu przewidzianego cyklu kształcenia lub szkolenia zawodowego. Rezultaty badań wykazały, że studenci, którzy w czasie studiów przerywali naukę w porównaniu ze studentami, którzy ukończyli naukę w przewidzianym terminie, częściej byli bezrobotnymi, a jeśli już znajdowali pracę, to z reguły na niższych stanowiskach.

Zmodularyzowane kształcenie i szkolenie zawodowe i jego wpływ na motywację uczących się

Celem badań było wyjaśnienie, w jakim stopniu zasada modularyzacji programów nauczania została wdrożona w praktykę edukacyjną.

Badaniami były objęte zawodowe kursy szkoleniowe o strukturze zgodnej z jednym z trzech następujących wariantów:

- struktura elastyczna modułowa,
- struktura nieelastyczna modułowa,
- struktura nieelastyczna niemodułowa.

Założono, że:

- kursy o sztywnej modułowej strukturze i oraz w szczególności o elastycznej modułowej strukturze powinny wzmacniać motywację studentów (słuchaczy),
- motywacja studentów/słuchaczy powinna mieć wpływ na rezultaty nauczania w danym kursie,
- wytyczne dotyczące realizacji zmodularyzowanego programu nauczania mogą mieć wpływ na rezultaty wywołanymi motywacyjnymi zmianami w zachowaniu studentów (słuchaczy).

Rezultaty kursu zostały scharakteryzowane przez dwie zmienne: postępy studentów (słuchaczy) i współczynnik skuteczności (procent studentów/słuchaczy kończących kurs w odniesieniu do liczby studentów/słuchaczy rozpoczynających naukę).

Rezultaty badań pokazały, że wytyczne i instrukcje dotyczące realizacji modułowych programu nauczania w zidentyfikowanych wariantach, poprawiają motywację studentów/słuchaczy. Wpływ na motywację studentów/słuchaczy był większy w przypadku elastycznego zmodularyzowanego programu nauczania niż w przypadku sztywnego niemodułowego wariantu programu nauczania. Stwierdzono ponadto, że sam fakt zmodularyzowania programu nauczania nie ma wpływu na rezultaty uzyskiwane przez studentów/słuchaczy, ponadto nie ma to bezpośredniego ani pośredniego wpływu na wzrost motywacji studentów/słuchaczy i jest wynikiem przeciwnym do zakładanego.

Rezultaty

Zdecydowana większość uczestników kursów szkoleniowych znajdowała dobrze płatną stałą lub czasową pracę. W odniesieniu do sposobu realizacji szkoleń, rezultaty badań pokazały, że obecność elementów praktycznych w procesach kształcenia jest

silnie związana z perspektywą kariery zawodowej. Inne pozostałe czynniki dotyczące: sposobów przekazywania wiedzy teoretycznej, warunków brzegowych w realizacji zajęć praktycznych oraz sposobów organizacji szkoleń nie miały znaczenia w analizie ich wpływu na karierę zawodową.

W sytuacji angażowania się regionalnych organizacji wspierających szkolenia zawodowe, przy dobrze dopasowanych programach nauczania do potrzeb i życzeń uczestników szkoleń perspektywy karier zawodowych były bardzo zadowalające.

Tabela 1. Charakterystyka zmian w systemie edukacji zawodowej w Holandii

Instrumenty	Treści/Konsekwencje	Funkcje/cele
Struktura kwalifikacji zawodowych	Cztery poziomy: 1) asystent 2) młody rzemieślnik 3) profesjonalista 4) manager/specjalista	Świadczenie usługi edukacyjnej przejrzystej i zrozumiałej zarówno dla studentów, jak i dla potencjalnych pracodawców
Kształtowanie działalności Regionalnych Centrów Szkoleniowych, dopasowywanie ścieżek edukacyjnych do potrzeb i wymagań uczących się	Reorganizacja systemu praktyk zawodowych i całego systemu szkolenia zawodowego który można najogólniej scharakteryzować następująco: <ul style="list-style-type: none"> • szkolenie w pełnym i w niepełnym wymiarze czasowym, • utrzymywanie czterech poziomów kwalifikacji zawodowych, • dzielenie sumarycznych (tradycyjnych) kwalifikacji zawodowych na mniejsze (częstkowe) kwalifikacje zawodowe. 	<ul style="list-style-type: none"> • likwidacja nakładających się działań, • bardziej wyraźne wyodrębnianie ścieżek edukacyjnych, • stwarzanie możliwości zmian ścieżek edukacyjnych podczas kursów szkoleniowych, • umożliwienie dopasowania programów nauczania do zainteresowań i zdolności uczących się.
Wzrost autonomii instytucji edukacyjnych	Rodzaje autonomii: <ul style="list-style-type: none"> • produkty działalności: kursy, cele edukacyjne, • procesy: organizacja realizacji programów nauczania, • autonomia finansowa, • autonomia administracyjna, • autonomia w zakresie ustalania warunków zatrudnienia kadry. 	<ul style="list-style-type: none"> • stwarzanie warunków dla bardziej ekonomicznych działań własnych, • lepsze możliwości dla dopasowywania się do warunków lokalnych.
Elastyczność	Realizacja programów nauczania etapowo poprzez częstkowe kwalifikacje: <ul style="list-style-type: none"> • wzrost możliwości dla różnicowania tempa i poziomu zdobywanych kwalifikacji, • możliwości zmian ścieżek edukacyjnych bez konsekwencji opóźnienia studiów. 	<ul style="list-style-type: none"> • dostosowanie programu nauczania do potrzeb uczących się i rynku pracy, • zapewnienie programom nauczania aktualności.
Praktyka zawodowa	<ul style="list-style-type: none"> • 20%–60% praktyk zawodowych w okresie realizacji kursu w pełnym wymiarze czasowym, • 60% praktyk zawodowych w okresie realizacji kursu w niepełnym wymiarze czasowym, 	Poprawa działań instytucji edukacyjnej w zakresie procesów transformacji z obszaru edukacji do obszaru działalności zawodowej.

Instrumenty	Treści/Konsekwencje	Funkcje/cele
	<ul style="list-style-type: none"> • odpowiedzialność instytucji edukacyjnej za znalezienie miejsc realizacji praktyk zawodowych, • działalność niezależnych państwowych instytucji odpowiedzialnych za jakościową kontrolę praktyk zawodowych. 	
Zapewnienie jakości	<ul style="list-style-type: none"> • Obowiązkowe działania instytucji edukacyjnej w zakresie zapewnienia jakości usług, • coroczny raport jakościowych wskaźników procesów nauczania. • państwowy nadzór – Inspektorat dla zapewnienia i kontroli jakości. 	<ul style="list-style-type: none"> • promowanie jakości kształcenia i szkolenia zawodowego, • rozszerzenie zakresu zarządzania instytucją edukacyjną, uwzględniającego jakościową kontrolę procesów.

Literatura

1. Peter R. Den Boer, Truns G.J. Harms: „Changes and Evaluation in Dutch VET” W. Evaluation and assessment of flexibility, mobility and transferability in European Countries, European Commission, Directorate-General Research, Unit Ap. 2 – COST Action, Brussels 2000.
2. K. Beck (red): „Teaching – Learning – Processes in Initial Business Education; A priority Programme of the Deutsche Forschungsgemeinschaft; Short reports and Bibliography”, Verlag Empirische Padagogik, Landau 2000.

Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska
 Uniwersytet Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie

JAKIE MAMY PRAWA ZWIĄZANE Z ASERTYWNOŚCIĄ?

Podstawowym założeniem asertywności jest to, że człowiek ma prawa. Świadomość tego umożliwia nam zachowywanie się w sposób zapewniający samorealizację i zadowolenie, rozumienie siebie nawzajem i szanowanie potrzeb innych.

U podstaw prowadzenia lub udziału w treningu asertywności leży założenie, że mamy prawo do zachowania asertywnego. Przyjęcie takiego założenia jest równoznaczne z określeniem naszego stanowiska etycznego, poglądu na wolność jednostki

i szacunku, jakim darzymy siebie i innych. Prawa, jakie wiążą się z asertywnością, należą do podstawowych praw człowieka. Oto one:

Prawo do robienia wszystkiego, co nie narusza praw innych ludzi, jest to podstawowe prawo człowieka. Nie jest łatwo uwierzyć, że mamy prawo zachowywać się tak, jak nam się podoba i przyjmować odpowiedzialność za skutki naszego zachowania tak długo, jak długo nie narusza ono praw innych ludzi. Niestety nie istnieją jasne reguły wyraźnie określające, co narusza, a co nie, praw innych. Poglądy ludzi powszechne w społeczeństwie ulegają czasami zmianie, jednak nawet powszechnie przyjęty pogląd nie stanowi jeszcze prawa człowieka.

Prawo do zachowania się w sposób asertywny lub nieasertywny. Trening asertywności daje człowiekowi możliwość kształtowania relacji z otaczającym człowieka światem i innymi ludźmi w różny od dotychczasowego sposób. Sądzimy, że jest to sposób „lepszy” w tym sensie, że ma się lepsze szanse kształtowania swojego życia zgodnie z własnymi pragnieniami, osiągnięcia swoich celów i odnoszenia się do siebie z większym szacunkiem. Masz prawo wyboru między asertywnością a zachowaniem nieasertywnym, zależnie od tego, co ci bardziej odpowiada.

Prawo do dokonywania wyboru. Kiedy zachowujemy się asertywnie, jest to wynikiem naszego wyboru. Ludzie postrzegają się w różny sposób – są tacy, którzy uważają, że decydujący wpływ ma na nich otoczenie, przeszłość lub warunki materialne. Wszystkie te czynniki są ważne, jednak decyzja o tym, jak postępować, należy do jednostki. Ludzie asertywni sami dokonują wyborów. Jeśli jest się asertywnym, bierze się pod uwagę warunki życiowe, nie uważa się jednak, że kierują one nami. Sam bierzesz odpowiedzialność za swoje życie.

Prawo do zmiany. Ludzie zachęcają nas często do zmiany zachowania, wskazując te cechy, które im odpowiadają i – w ich odczuciu – mogą ulec poprawie. Kiedy jednak zaczynamy zmieniać się i rozwijać – rozpoczynając trening, podejmując nową pracę, zmieniając miejsce zamieszkania czy dokonując autoanalizy w drodze psychoterapii bądź praktyk duchowych – może okazać się, że napotykamy na sprzeciw tych właśnie osób, które nas do zmian nakłaniały. Z takim sprzeciwem innych wobec zmian spotykają się często osoby podejmujące trening asertywności. Zarówno twoi przyjaciele, jak i rodzina mogą niechętnie reagować na twoje „nowe ja” okazując, że im ono nie odpowiada. Na szczęście techniki radzenia sobie z tego rodzaju negatywnymi postawami otoczenia są jednym z elementów treningu asertywności.

Prawo do decydowania o własnym ciele, czasie i własności. Ludzie różnią się pomiędzy sobą pod względem takich cech fizycznych, jak rozmiar i budowa ciała, pigmentacja skóry czy kolor włosów. Część z nich to cechy wrodzone, podczas gdy pozostałe są wynikiem naszego stylu życia. Z pewnością mamy prawo do kształtowania naszego ciała poprzez styl życia – na przykład dietę lub ćwiczenia – i jest to nasze prawo, a nie prawo innych. Podobnie mamy prawo do spędzania czasu zgodnie z naszym wyborem, nawet jeśli przyjaciele i rodzina radzą nam spędzać go w inny sposób. Dysponowanie swoją własnością wygląda na pierwszy rzut oka na prawo łatwe do zaakceptowania w naszym materialistycznym społeczeństwie. Złudzenie to rozwiewa się,

gdy tylko przyjaciele chcą pożyczyć od nas książki, płyty czy samochód, a nasza rodzina wyraża sprzeciw wobec wydawania przez nas pieniędzy na cele dobroczynne – pieniądze, do których w ich rozumieniu mają moralne prawo.

Prawo do wyrażania opinii i przekonań. Czy kiedykolwiek mówiono wam w dzieciństwie: „Nie wolno ci odzywać się w ten sposób do...” lub: „Jesteś głupi, skoro tak sądzisz!?”. Być może nasze poglądy, gdy byliśmy dziećmi, były zbyt uproszczone lub kłopotliwie trafne dla naszego dorosłego otoczenia. Wielu z nas w dorosłym życiu ciągle dźwiga ten bagaż negatywnych komunikatów. Nie wyrażamy więc naszych opinii i przekonań w obawie, aby nie wyjść na głupców, lub z lęku, że inni będą o nas źle myśleć. Możemy nawet w ogóle zwątpić w to, że mamy prawo do własnych opinii i przekonań. Jednakże bycie człowiekiem oznacza posiadanie opinii i przekonań. Ich wyrażanie jest istotną częścią naszego człowieczeństwa i jak uważamy, podstawowym prawem człowieka.

Prawo do myślenia dobrze o sobie. Jeśli sam nie myślisz dobrze o sobie, to dlaczego miałbyś oczekiwać, że ktokolwiek inny myśli o tobie przychylnie? Zdarza się często, że szukamy aprobaty innych ludzi dla naszych działań czy poglądów, zanim sami je zaaprobujemy. Nauczenie się wiary we własne oceny swojej osoby jest bardzo pożyteczne. Mamy bowiem pełne prawo myśleć dobrze o sobie, być może wbrew temu, co wpajano w nas w dzieciństwie.

Prawo do wyrażania życzeń. „Do odważnych świat należy”. Jeśli nie prosimy o to, czego chcemy, to zmniejszamy znacznie nasze szanse uzyskania tego. Nie jesteśmy w porządku wobec innych oczekując, że będą czytać w naszych myślach i dostarczą nam to, czego chcemy. Sami też nie potrafimy czytać w myślach innych – może zresztą mieliby oni chęć spełnić nasze prośby? Jeśli nasza samoocena jest niska i obawiamy się prosić o cokolwiek, to zapewniamy sobie poczucie bezpieczeństwa kosztem własnego rozwoju. Mamy prawo prosić o to, czego chcemy.

Prawo do ekspresji seksualności. W naszej kulturze ludzie są często wychowywani w poczuciu lęku przed własną płciowością i niepewności, co jest „właściwe”, a co „nieprawidłowe” w sposobie, w jaki wyrażają swój seksualizm. Jest smutną prawdą, że dla wielu ludzi jednym z najtrudniejszych do zaakceptowania praw jest prawo do czerpania przyjemności z życia zmysłowego i prawo do ekspresji własnego seksualizmu. Wyrażamy pogląd, że każda forma aktywności seksualnej osób drugich, odbywająca się za ich zgodą w ich prywatnym otoczeniu, uprawiana przez nich samych lub z innymi osobami, jest wyłącznie ich sprawą osobistą.

Prawo do posiadania potrzeb i pragnień. Oznacza ono co najmniej to, że możemy zezwolić sobie na pragnienia, jakie mamy, i zaakceptowanie własnych potrzeb. Dla niektórych ludzi, przyzwyczajonych do stawiania innych na pierwszym miejscu, uznanie, że sami mają potrzeby i pragnienia i że są one równie ważne jak potrzeby i pragnienia innych, jest ważnym etapem osiągania osobistej wolności.

Prawo do marzeń. Większość z nas potrafi całkiem dobrze odróżnić fantazję od rzeczywistości. Życie w świecie fantazji polega na unikaniu rzeczywistości i zastąpieniu jej światem marzeń, jednakże wyrzeczenie się marzeń jest równoznaczne z pozbawieniem się znacznej części twórczej siły i radości.

Prawo do informacji. Aby podejmować istotne decyzje kształtujące nasze życie, musimy mieć dostęp do informacji. Może być to informacja o nas samych, taka, jaka zawarta jest w naszej karcie zdrowia, świadectwach szkolnych czy opiniach z pracy. Są to w istocie opinie, mniej lub bardziej zasadne czy obiektywne, jakie mają o nas inni. Potrzebujemy ponadto informacji dotyczącej zagadnień zdrowotnych, działania i skutków ubocznych leków i środków antykoncepcyjnych, podobnie jak informacji na temat produktów i artykułów konsumpcyjnych.

Prawo do dóbr i usług, za które się zapłaciło. Wydaje się ono oczywiste, jednakże doświadczenie wielu konsumentów wskazuje, iż pewna niewielka część producentów dóbr i usług nie sądzi w istocie, że ich klienci zasługują na otrzymanie tego, za co zapłacili. Wielu ludzi ma trudności z zachowaniem się asertywnym w tej dziedzinie, jest to zatem jeden z tematów najczęściej omawianych na treningach asertywności.

Prawo do niezależności i nieingerencji ze strony innych. Obejmuje ono prawo do wyboru, według własnego uznania, pracy czy samodzielnego zamieszkiwania, związania się małżeństwem czy pozostawania w bliskich stosunkach z inną osobą lub pozostania w stanie wolnym. Co ważne, obejmuje ono również prawo do zachowania swojej indywidualności w sytuacji nacisku ze strony grupy, aby się do niej dostosować. Jest to również prawo do prywatności – nieodpowiadania na dzwonek do drzwi czy nieodbierania telefonu. Jest to wreszcie prawo do spędzania czasu na samotnych spacerach, modlitwie czy medytacji, jeśli tego właśnie ktoś sobie życzy.

Prawo do mówienia „nie”. Niezdolność do powiedzenia słowa „nie” jest jednym z najczęstszych problemów, z jakimi borykają się ludzie nieasertywni. Powiedzenie „nie”, gdy tego chcemy, jest bardzo pożyteczną i niezbędną umiejętnością. Jeśli w większości wypadków mówimy „tak”, choć chcemy powiedzieć „nie”, to podkopujemy wiarę w siebie i obniżamy samoocenę – być może w takim stopniu, że zaczynamy w ogóle kwestionować swoje prawo do mówienia „nie”. Jednak jeśli nie mówimy „nie”, to tworzymy dla innych fałszywy obraz swojej osoby, co w efekcie oznacza, że jesteśmy nieuczciwi i brak nam szacunku dla innych ludzi i dla siebie.

Prawo do poszanowania ze strony innych. Odnoszenie się do nas z szacunkiem oznacza traktowanie nas jak osobę, a nie jak przedmiot. Wszyscy mamy prawo do poszanowania ze strony innych, czasami jednak musimy im o tym przypominać.

Ogólnie biorąc ludzie traktują nas tak, jak się tego po nich spodziewamy. Nasze prawo do respektowania nas jako osób jest niezależne od naszej rasy, płci, seksualizmu, przynależności społecznej, religii, wykonywanego zawodu, zamożności i jakichkolwiek innych cech, jakie wymyślili ludzie w celu dzielenia się na grupy¹⁵.

Według Marii Król-Fijewskiej natomiast mamy pięć praw Fensterheima, które brzmią następująco:

1. Masz prawo do robienia tego, co chcesz – dopóty, dopóki nie rani to kogoś innego.

¹⁵ S. Rees, R.S. Graham, Bądź sobą. Trening asertywności. Warszawa 1995, s. 30–37.

2. Masz prawo do zachowania swojej godności poprzez asertywne zachowanie, nawet jeśli rani to kogoś innego – dopóty, dopóki Twoje intencje nie są agresywne, lecz asertywne.
3. Masz prawo do przedstawiania innym swoich próśb – dopóty, dopóki uznajesz, że druga osoba ma prawo odmówić.
4. Istnieją takie sytuacje między ludźmi, w których prawa nie są oczywiste. Zawsze jednak masz prawo do przedyskutowania tej sprawy z drugą osobą i wyjaśnienia jej. Masz prawo do korzystania ze swych praw¹⁶.

Sue Bishop w swej książce pt. *Asertywność* zamieściła obszerną listę podstawowych praw człowieka (aż 40), poniżej wymienię tylko te, które stanowią uzupełnienie cytowanych uprzednio. Oto one:

- Prawo do posiadania własnego zdania.
- Prawo do zachowania poglądów politycznych.
- Prawo do płaczu.
- Prawo do popełniania błędów.
- Prawo do ustalania własnych priorytetów.
- Prawo do mówienia sobie „tak” bez poczucia, że jest się egoistą.
- Prawo do ponoszenia niekiedy porażek.
- Prawo do powiedzenia „nie rozumiem”.
- Prawo do formułowania wypowiedzi nie opartych na logicznych podstawach i nie wymagających uzasadnienia.
- Prawo do osiągnięć.
- Prawo do wyrażania poglądów.
- Prawo do uznawania określonych wartości.
- Prawo do odpowiedzialności za własne decyzje.
- Prawo do przyznawania się, że „nie wiem”.
- Prawo do zmian i rozwoju.
- Prawo do wyboru: angażować się czy nie w kłopoty innych osób.
- Prawo do niebrania odpowiedzialności za cudze kłopoty.
- Prawo do tolerancji wobec siebie¹⁷.

Listę powyższą pozwolę sobie uzupełnić jeszcze kilkoma prawami cytowanymi przez Anni Townend w książce pt. *Jak doskonalić asertywność*. Oto one:

- Mam prawo mówić ludziom „tak”.
- Mam prawo do tego, by mnie wysłuchano i traktowano poważnie.
- Mam prawo odnieść sukces.
- Mam prawo zdecydować się na brak asertywności¹⁸.

¹⁶ M. Król-Fijewska, *Trening asertywności*. Warszawa 1993, s. 83.

¹⁷ S. Bishop, *Asertywność*. Zysk i S-ka Poznań 1996, s. 32–33.

¹⁸ A. Townend, *Jak doskonalić asertywność*. Poznań 1991, s. 17–18.

Teoretycy asertywności przykładają wielką wagę do stanowienia i obrony własnych praw. Rozumują następująco: jeżeli człowiek kontaktując się z innymi osobami nie zdecyduje się na samodzielne określenie swoich praw, inni z konieczności określają za niego jego rolę. A wówczas przestanie on być sobą. Najważniejszym indywidualnym prawem człowieka jest jego prawo do bycia sobą. Oznacza to, że każdy z nas może dysponować swoim czasem, energią i dobrami materialnymi oraz układać sprawy osobiste według własnej woli i zgodnie z własnym interesem – tak, jak go pojmuje. Mamy prawo wyrażać siebie – swoje uczucia, opinie, postawy i potrzeby, o ile czynimy to w sposób nie naruszający praw innych osób. Każdy z nas ma właściwe sobie prawa indywidualne. Ponieważ jednak żyjemy z ludźmi, większość naszych indywidualnych praw ma charakter interpersonalny – określa, jak chcemy a jak nie chcemy być traktowani przez otoczenie.

Różnimy się od siebie, ale mamy to samo prawo – aby swoje stosunki z ludźmi układać zgodnie z własnymi potrzebami, upodobaniami, wartościami.

Każdy człowiek ma swoje „terytorium psychologiczne”. To wszystko, co w sposób podstawowy zależy ode mnie i należy do mnie – to właśnie moje terytorium. Będą to więc na przykład moje myśli, czyny, potrzeby, postawy, prawa, tajemnice, sposób dysponowania rzeczami, które są moją własnością. Prawo człowieka do bycia sobą można wyrazić inaczej jako niezbywalne prawo do posiadania i obrony swojego terytorium¹⁹.

Podsumowując, z przykrością muszę stwierdzić, iż na co dzień nie jest nam wcale łatwo uwierzyć, że mamy jakieś prawa, a przecież jest ich tak wiele. Obrona naszych praw, naszej odrębności i indywidualności to niemal niemożliwe do wykonania zadanie w dzisiejszym zwariowanym świecie, w którym pełno nieustannej pogoni za karierą i określoną pozycją społeczną. Musimy jednak pamiętać o tym, że jeżeli sami nie będziemy dbać o swoją odrębność – swoje „terytorium”, jeśli nie będziemy bronić swoich praw, czyli tego – co nam się słusznie należy, inni zadecydują za nas i sami wyznaczą nam inne, nie zawsze odpowiadające nam zasady postępowania.

Egzekwujmy swoje prawa w sposób świadomy i nie zagrażający innym, a będziemy na pewno zadowoleni z siebie, ze swojego życia, wyborów i decyzji. Nie pozwólmy innym decydować za nas! Życie każdego z nas to tylko i wyłącznie nasza sprawa – to szansa, którą możemy wykorzystać zgodnie z indywidualnymi upodobaniami.

¹⁹ M. Król-Fijewska, *Trening asertywności*. Warszawa 1993, s. 84–85.

PAMIĘĆ SZKOŁY W BADANIACH ANDRAGOGICZNYCH¹

Definicja tematu i jego usytuowanie teoretyczne

Pamięć szkoły jest pojęciem wywodzącym się z badań biograficznych. Stanowi element pamięci biograficznej dzieciństwa i młodości. Jest to zatem pamięć afektywna, obrazowa, w badaniach gerontologicznych zwana pamięcią serca. Cechuje ją długoterminowość. Przewrotnie można mówić także o niepamięci, o tym, co się pamięta, ale mgliście, przez zapach, jako ogólny obraz, pojedyncze fakty i osoby. Nie pamięta się najczęściej nauczanych treści, nazwisk i imion. Ta niepamięć i pamięć jest jednak elementem naszej tożsamości.

Badając pamięć szkoły nawiązuję do paradygmatu postrzegania życia ludzkiego jako kontinuum, ciągłości. Badania te są elementem badań dróg edukacyjnych człowieka dorosłego, próbą poszukiwania odpowiedzi na pytanie: dlaczego ludzie dorośli uczą się lub nie uczą? Dlaczego niektóre osoby starsze odczuwają potrzeby edukacyjne, inne ich nie mają?

Uczący się dorośli jako uczeń

Uczący się dorośli zawsze znajdował się w centrum zainteresowań andragogiki. Szukano odpowiedzi, kto się uczy. Ile osób z określonej populacji uczy się, dlaczego uczą się.

Przeważnie prowadzone były badania ilościowe, obejmujące duże grupy uczestników instytucji edukacyjnych i te osoby pytano o motywy uczenia się. Starano się przedstawić ich sylwetkę społeczno-demograficzną. Do pytań o motywy dochodziły pytania o sposoby uczenia się. Powstała sylwetka ucznia dorosłego, szkoły dla dorosłych, a na tym tle powstało zjawisko echa, przedstawione przez francuskiego badacza B. Schwartza (1973). Autor ten stwierdzał, że jeśli jakaś instytucja działa w środowisku i tworzy populację uczestników, to owi uczestnicy pobudzą inne osoby do korzystania z jej usług i instytucja ta będzie się rozwijać. Echo jej działań będzie się rozchodzić i gromadzić kolejnych uczestników. Taką instytucją w Polsce były szkoły dla pracujących – obecnie centra edukacji ustawicznej i Uniwersytety Trzeciego Wieku.

¹ Referat wygłoszony na IV Ogólnopolskim Zjeździe Pedagogicznym. Sekcja II: Edukacja dorosłych w erze globalizmu.

Inni badacze francuscy, mniej znani, z ośrodka w Lille Ch.M. Montlibert (1968), J. Herdoux (1982) objęli badaniami uczących się pracowników, którzy w ramach urlopów edukacyjnych uzupełniali swoje kwalifikacje lub podnosili czy uzupełniali wykształcenie. Ch.M. Montlibert badając uczestników kursów wieczorowych pytał ich o to, jakimi byli uczniami, jak siebie oceniają, czym się interesowali w szkole, co lubili, a co im sprawiało trudności. Drugi cykl pytań dotyczył oczekiwań rodziców w stosunku do nich oraz aspiracji rodziców itp. Okazało się, że częściej decydowały się na udział w kursach osoby, które zachowały dobrą pamięć o szkole i o sobie jako uczniu oraz dzieci rodziców o wysokich aspiracjach, pokładających nadzieję w osiągnięciach szkolnych dzieci. Ciekawe badania przeprowadził kilka lat później J. Herdoux (1982). Autor postawił sobie pytanie, dlaczego jedni dorośli robotnicy podejmują decyzję kształcenia się, inni nie. Teren badań stanowiła 21-tysięczna gmina zamieszkała przez górników w południowo-zachodniej Francji. Z list wyborczych wylosowano próbę reprezentowaną dla grupy wieku 18–60 lat – 217 osób, w tym 36 osób (16,6%) miało kontakt z instytucjami oświaty dorosłych, 118 osób nie miało takiego kontaktu (83,4%). Po dokonaniu analizy ilościowej przeprowadzono porównania między parami „uczący się i nie uczący” o takich samych parametrach społeczno-demograficznych. Poszukując czynników różniących wyodrębniono 5 kategorii zmiennych: warunki materialne, uwarunkowania społeczne, uwarunkowania kulturalne, zmiany międzygeneracyjne, „czynniki szkolne”.

Warunki materialne. Brano pod uwagę zawód współmałżonka, własną pozycję zawodową, poziom życia. Stwierdzono, że uczestników cechuje nowoczesny model gospodarstwa domowego (zakupy w supermarketach, lepsze wyposażenie i sprzęt, przeznaczenie mniej czasu na dom).

Przemiany międzygeneracyjne. Hipoteza zakłada, że uświadamianie sobie przemian motywuje do uczenia się. Wśród uczących się, znaczniejszy był procent posiadających w rodzinie osoby wykształcone, których dziadkowie i rodzice awansowali społecznie. Zakładali, że sami, nawet jeśli zostaną bezrobotnymi, to będą mieli wykształcenie, szybciej znajdą pracę i wyjdą z sukcesem z kryzysu.

Czynniki szkolne. Jednym z najbardziej decydujących był czynnik szkolny. Wśród publiczności oświatowej mały procent dziadków był analfabetami (16%), spośród rodziców prawie nikt. Można więc było mówić o dziedzictwie nie tyle poziomu szkoły, co gotowości uczenia się. Ważne jest także samopoczucie i zakodowany w pamięci obraz szkoły. W badanej próbie 1 na 20 uważał, że uczenie się będzie powodować trudności.

Uwarunkowania społeczne. Brano tu pod uwagę uczestnictwo w życiu społeczności lokalnej. Uczestnicy mieli częstsze i bogatsze kontakty. (Pytanie brzmiało: czy w tym roku rozmawiali, kontaktowali się z przedstawicielami władz, kadrami techniczną, osobami spełniającymi funkcje przywódcze?).

Uwarunkowania kulturalne. Wyodrębniono uczestnictwo w kulturze masowej, korzystanie z instytucji kulturalnych, przynależność do stowarzyszeń (tradycyjnych, kulturalnych, politycznych, związków zawodowych walczących o określony program). Uczestników oświaty dorosłych cechowało bardziej zróżnicowane uczestnictwo kultu-

ralne, bardziej dynamiczne i rozwinięte, częstsza przynależność do wszelkiego typu stowarzyszeń.

Wnioski z badań były następujące: publiczność oświatowa jest bardziej aktywna zawodowo, lepiej wykwalifikowana, umie utrzymać kontakty w rodzinie i z sąsiadami. Korzysta z ich pomocy w zorganizowaniu życia domowego. Uczestniczy bardziej czynnie i często w życiu społecznym i kulturalnym. Jest przywiązana do tradycyjnego stylu życia (majsterkowanie, stowarzyszanie), ale także umie je porzucić (np. rezygnacja z hodowli) i przyjąć zachowanie nowoczesne (zarządzanie dochodami, zakupy, stowarzyszenie walczące o obronę praw). Badania te wykazują jednak, że w parach, porównując uczestników i nieuczestników można stwierdzić, że obok uwarunkowań społeczno-kulturalnych pozostają czynniki osobowościowe. Ponadto uczestniczenie w instytucjach oświaty dorosłych redukuje nierówność społeczną międzywarstwową. Powoduje jednak utrwalenie się nierówności w tej samej warstwie.

W badaniach tych na uwagę zasługuje głęboka analiza środowiska rodzinnego, kariery edukacyjnej w aspekcie samooceny, pamięci o szkole (obraz szkoły i ucznia), aspiracji edukacyjnych rodziców w stosunku do własnej osoby i dzieci, uczestnictwa w paralelnych do oświaty instytucjach, gotowości do kształcenia się incydentalnego i nieformalnego.

Można założyć, że andragogika badając zjawisko ucznia dorosłego i swoistość kształcenia, powinna stawiać sobie pytanie – co pozostało w dorosłym z ucznia, jakim był w dzieciństwie i młodości. Co zapamiętał ze szkoły: wiedzę, obyczaje, nauczycieli, kolegów, atmosferę? Jakie wspomnienia, przeżycia – pozytywne czy negatywne? Czy pamięć szkoły sprzyja podejmowaniu decyzji o dalszym uczeniu się? Francuskie badania wykazały takie zależności.

Jak stwierdziłam w pierwszym paragrafie artykułu, pamięć szkoły w badaniach jest elementem badań biograficznych. Potwierdzają to inne badania francuskie, poświęcone emigrantom (2000, L. Teulieres). Dorośli emigranci wspominają szkoły jako miejsce pierwszego bolesnego odczucia swojej odmienności. Szkoła wywołała w nich tożsamość bycia innym. Chociaż nauczyli się w niej języka, zbliżyli do kultury kraju emigracji, to byli czarni, żółci, mniejsi, gorsi. Odczuli, że kraj, do którego przybyli, jest do nich nastawiony niechętnie. Niektórzy wypierali z pamięci te wspomnienia. Stwierdzili, że upokorzenie nie sprzyja integracji, nie zachęca do uczenia się. Uczestnictwo w kursach organizowanych dla emigrantów było uwarunkowane pamięcią szkoły.

Podobne stwierdzenia formułują włoscy badacze, którzy traktują pisanie autobiografii jako element edukacji, rozbudzania świadomości jednostki, a także formę dydaktyki (1998, L. Formenti, J. Gemelli, s. 43–48), poświęcając jeden rozdział książki szkole. Piszą w nim, że często stosunek do przedmiotu kształtuje się pod wpływem uczuć do nauczyciela, który go uczy, a ten powstaje w wyniku kontaktu, uwag skierowanych do ucznia, spojrzeń, gestów, pierwszego kontaktu. To, czy lubi się szkołę, czy też jej się boi, chce się ją zapomnieć, może sprawić pierwszy dzień w niej spędzony, życzliwy lub nieżyczliwy gest wychowawcy. Serdeczność sprawia, że dziecko, potem młody człowiek i dorosły dobrze ją wspomina.

Pośrednio pamięć szkoły występuje w koncepcjach angielskiego andragoga Petera Jarvisa. Uczony ten wyróżnia następujące typy społeczeństwa: futurystyczno-utopijne, społeczeństwo planowe, społeczeństwo refleksyjne oraz społeczeństwo konsumpcyjne, to ostatnie cechuje rynek edukacyjny. Rynek edukacyjny może funkcjonować, gdy poszczególni członkowie społeczności są konsumentami, są zainteresowani procesem uczenia się.

„Dorośli – jak stwierdza P. Jarvis – często pamiętają swoje negatywne doświadczenia ze szkoły, kiedy uczenie się w niczym nie przypominało zabawy czy przyjemności. Na dodatek te wspomnienia stają się barierą przy podejmowaniu decyzji o dalszym kształceniu. Jednak gdy uczenie się jest oddzielone od sformalizowanej edukacji, to wówczas nauka może stać się przyjemnością” (cyt. za 2000, A. Matlakiewicz, s. 138–139). P. Jarvis uważa, że taką instytucją jest Open University, który „przemycił” edukację dorosłych ze szkoły do społeczeństwa.

W 1987 roku prowadzone były przez Zakład Oświaty Dorosłych badania zatytułowane: „Indywidualne potrzeby i oczekiwania uczestników oświaty dorosłych i ich uwarunkowania społeczne” (O. Czerniawska, E. Dubas 1987). Były to ostatnie badania tzw. zespołowe w ramach Centralnego Programu Badań Podstawowych 08. 17 koordynowane przez UMŚC. Badania zaprojektowano na lata 1987–1990. Był to okres obfitujący w wydarzenia społeczne i polityczne. Programy tzw. Centralnie Kierowane zlikwidowane. Instytut Szkolnictwa Zawodowego, który nimi kierował, rozwiązano. Zabrakło funduszy i zainteresowania owymi badaniami. Łódzki program został zaprojektowany jako badania jakościowe prowadzone w tzw. kohortach wieku: 20-, 30-, 40-, 50-, 60-latków. Ich wynikiem miał być kwestionariusz wywiadu adresowany do osób, które chcą podjąć naukę w instytucjach i do instytucji oferujących różne formy kształcenia. Miał to być test, ankieta o funkcjach doradztwa edukacyjnego, w którym duży fragment dotyczył pamięci szkoły, samooceny jako ucznia i osoby uczącej się. Jak się uczymy, dlaczego się uczymy, czy umiemy się uczyć itp.

Raport na ten temat przygotowała B. Juraś-Krawczyk. Przedstawiła następujące zjawiska. Uczący się dorośli oceniali siebie jako uczniów przeciętnych, słabych, a nawet tępych czy leniwych. Uważali, że to właśnie uwarunkowało wybór przez nich szkół zasadniczych, w których pragnąc podnieść swoje wykształcenie przechodzili do szkolnictwa dla pracujących. W szkole dla pracujących ich kariera jako uczniów poprawiła się. Stawali się uczniami średnimi, dość dobrymi. Zmianie uległa ich samoocena. Potwierdzało to potoczną opinię dość krytyczną, że szkoły dla pracujących są szkołami gorszymi, ale równocześnie one to spełniały funkcje kompensacyjne wobec tych jednostek, które chciały się uczyć.

Zaufanie do szkoły jako instytucji powodowało powierzenie tym szkołom swoich dzieci, jeśli miały potknięcia w karierze szkolnej. Ufano, że szkoła dla pracujących im pomoże, wesprze ich i umożliwi lepszy start życiowy. Badanie ujawniło zmianę obrazu szkoły wraz z wiekiem. Przy czym obraz ten konfrontowany był z obrazem szkoły dzieci, a następnie wnuków.

Można przypuszczać, że obok czynników subiektywnych wypierania złych wspomnień występują czynniki obiektywne. Nauczyciele byli bardziej zaangażowani w pracę wychowawczą. Dawniej byli to nauczyciele z powołania, a szkoły miały określony program wychowawczy. Czas zmienia rzeczywistość i z tym trzeba się liczyć w badaniach biograficznych (1987, B. Juraś-Krawczyk, s. 17–38).

Problem ten powrócił w latach dziewięćdziesiątych w ramach teorii badań biograficznych. Przywołała go książka P. Dominicé (1992) pt.: „Edukacja w procesie życia czy proces życia jako edukacja”. Szwajcarski andragog stworzył szkołę usprawniającą edukację dorosłych przez badania biograficzne w ramach ESREA – European Society for Research on Education Adults. Kieruje on europejską siecią badań biografii edukacyjnych. W biografiami edukacyjnych szkoła i bycie uczniem zajmuje poczesne miejsce. Prawie każdy dorosły przygotowując swoją autobiografię wspomina szkołę i siebie jako ucznia.

Na bazie tych biografii i wcześniejszych lektur oraz przemyśleń powstał w 1997 roku projekt badawczy: „Drogi edukacyjne: pamięć szkoły uczących się dorosłych”. Podstawę badań stanowi teoria biografii, historia życia G. Pineau i J. le Granda przystosowana do andragogiki przez P. Dominicé (1992) i jego geneeską szkołę.

Pierwszym etapem było zastosowanie w grupach uczących się dorosłych testu zdań niedokończonych i wspólna analiza wypowiedzi w grupach uczestniczących w tym teście słuchaczy. Zdania brzmiały następująco:

- Moja szkoła była...
- Moją szkołę pamiętam...
- W szkole lubiłem/łam)...
- Najmilej wspominam...
- Szkole zawdzięczam...
- Szkoła pozbawiła mnie...

Testy zdań niedokończonych przeprowadzono w dwóch niepaństwowych szkołach – WSHE w Łodzi i w WSHP w Łowiczu. Oba materiały zostały opracowane przez J. Stelmaszczyk (1998) i Z. Woźnicką (1998) oraz opublikowane.

Pamięć szkoły była także tematem kilku prac magisterskich, a drogi edukacyjne prac licencjackich. Temat dróg edukacyjnych i pamięci szkoły podjęte zostały przez zespół badawczy prowadzony przez M. Lani-Bayle (2000) z Uniwersytetu w Nantes i Uniwersytetu Tour we Francji. Badania te zaprezentowano w trakcie konferencji naukowej, która odbyła się w 2000 roku w dniach 27–30 września na uniwersytecie w Łodzi pod hasłem: „Historia życia jako proces edukacyjny”.

Jedną z sekcji konferencji poświęconą była tematowi pamięci szkoły. Dlaczego problem ten na konferencji andragogicznej został uznany za ważny? Powtórzę kluczowe dla M. Lani-Bayle pytanie: Co w dorosłym pozostało z ucznia? Co z wiedzy, co z atmosfery szkoły, co z procesu uczenia się, co z przeżywania, z socjalizacji? Jakie wartości do nauk edukacji wnoszą wspomnienia? Czego uczą się wspominający? Co analizujący wspomina, czego uczą się czytelnicy owych wspomnień?

M. Lani-Bayle (2000) wyodrębniła następujące słowa-klucze. Tak się opracowuje badania biograficzne. Szuka się wspólnych cech opowiadań. Czytając kolejne wspomnienia obserwuje się odkrywanie w zakamarkach pamięci wątków, tematów. Badania biograficzne porównywane są do pracy archeologa, który ze skorupki składa naczyńia czy paleontologa, który z kości składa dinozaura lub mamuta.

Oto kategoria określeń: rodzaj szkoły, klasa, działania praktyczne towarzyszące uczeniu się (wypożyczanie książek, dyżury, wakacje, rekreacja, uroczystości itp.), wokół szkoły (droga do szkoły, Żydzi², święta, wojna), przedmioty (ołówki, tablica, mundurek itp.).

W książce nie ma nawiązania do andragogiki, ale postawione pytanie brzmi w uszach czytelnika: co pozostało z ucznia w dorosłym? co w dorosłym pozostało z dziecka? – chciałoby się zapytać. Odpowiedzi na to pytanie szukam w badaniach pamięci dzieciństwa, które stały się głównym zadaniem prac licencjackich w roku akademickim 1998/99 na seminarium Oświaty Dorosłych (O. Czerniawska, 2000).

Książkę M. Lani-Bayle (2000) przedstawiłam na zebraniu Katedry Teorii Wychowania 8 listopada bieżącego roku (2000). Dyskusja nawiązała do problemów, wydarzeń czy faktów, które okazują się niezmiennie. Odczucia, wrażenia były takie same dawniej jak i dziś. Uczniowie czuli się osaczeni, przeżywali strach, stres i radość. Obecnie też je przeżywają. Można stwierdzić, że wspomnienia szkolne są intergeneracyjne, łączą pokolenia. Opowiadanie o szkole jest możliwe w rodzinie, w grupie rówieśniczej i dotyczy to każdej kohorty wieku. Pamięć szkoły jest fragmentem pamięci dzieciństwa, pamięci autobiograficznej. Pisanie zaś autobiografii jako działanie podejmowane z własnej inicjatywy lub wywołane przez badania nad instytucją, gdy pisze się o niej monografię lub przy okazji zjazdów absolwentów, w stowarzyszeniach absolwentów: toczy się wokół szkoły. Dodam, że jest program w telewizji: „Ananasy z mojej klasy”, który skupia nauczycieli i kolegów. Zakupiona licencja owego programu wskazuje na jego uniwersalny wymiar.

Chcę jeszcze raz powtórzyć pytanie: Co w dorosłym pozostało z ucznia? Jak wskazują wspomnienia biograficzne, większość z nich wrosnięta jest w szkołę. Niemal każda osoba opowiadająca czy pisząca swą biografię, wymienia szkołę jako instytucję, która odegrała w jej życiu ważną rolę.

Założenia polityki społecznej łączą ze szkołą zasadę sprawiedliwości i równości społecznej, demokratyzacji i wyrównania szans, wspierania rozwoju, awansu społecznego, przekazywania wartości i wiedzy. Ciągłość międzypokoleniowa zależy od wspólnoty wyrażanej w uznawanych wartościach i normach społecznych w jedności kultury. Szkoła ma tworzyć podstawy rozwoju jednostki i jej dojrzałości społecznej. Tymczasem badania wspomnień pisanych przez pokolenia uczęszczające do szkoły w pierwszej połowie XX wieku wskazują, że uczniowie częściej wspominają szkołę, piszą o jej atmosferze, o nauczycielach, kolegach, o przedmiotach, o przeżyciach przy-

² Opowiadania dotyczyły francuskiej szkoły w okresie II wojny światowej, gdy naziści eliminowali Żydów z życia społecznego.

jemnych i przykrych aniżeli o programach i wiedzy. Na pytanie, co pozostaje, gdy uczeń wszystko zapomni, można odpowiedzieć – subkultura szkoły. Zapachy, kolory, dźwięki, to, kim był i jaki był jako uczeń, stresy, blokady, egzaminy jako wydarzenia – bardziej od wiedzy i wymagań.

M. Lani-Bayle (2000) badania nad szkołą wykorzystwała w procesie dydaktycznym. Zastosowała tzw. dydaktykę biograficzną. Ogłosiła na studiach na Wydziale Edukacji Ustawicznej zapisy do grupy seminaryjnej: wspomnienia szkoły w dwudziestym wieku. Prowadziła zajęcia z 10 osobami, głównie kobietami, uprawiającymi zawody związane z edukacją, ale także handlem i rzemiosłem. Najczęściej były to osoby pięćdziesięcioletnie i sześćdziesięcioletnie. Wspomnienia szkolne napisane przez uczestników seminarium zostały opublikowane w cytowanej pracy. Ich treści zadziwiają. Napotyka się bardzo dokładne opisy zeszytów, tabliczek, rysików, piór, atramentu, mundurków, zapachów, toalety, boiska, budynku, nauczycieli, woźnych. Owe wspomnienia przywołują przykrości i radości szkolnych egzaminów, uroczystości.

Nurt badań biograficznych postrzega funkcje badań jako swoistą terapię. D. Demetrio (2000) określa opowiadanie autobiografii jako działanie terapeutyczne czy lecznicze. Wskazuje na ich walory rozwojowe i edukacyjne. Zachęca do takich działań nie tylko przez wskazanie i rady, ale także przez udział w zabawie (D. Demetrio, 1999). Działania takie są podstawą tzw. dydaktyki autobiograficznej czy kształcenia autobiograficznego (L. Formenti, 1988). Z dużym powodzeniem prowadzi je Uniwersytet w Genewie (P. Dominicé 1996), w Nantes (M. Lani-Bayle 2000), Uniwersytet w Mediolanie (D. Demetrio 2000) i inne ośrodki w Europie.

Ja także wykorzystuję ten typ badań w seminariach licencjackich (M. Panasiuk „Podróże dziadka”, S. Słowikowski „Wspomnienia wojenne mojej Matki”) czy jako wspomnienie wywołane wywiadem narracyjnym (O. Czerniawska, 2000). Można prowadzić także tzw. warsztaty biograficzne, prosząc uczestników o odtworzenie na linii życia ważnych wydarzeń osobistych czy społecznych. Takie zajęcia miały miejsce na seminarium polsko-niemieckim w Sonnenbergu w 1998 roku. Polscy uczestnicy jako wydarzenie społeczne uznali wybór T. Mazowieckiego na Premiera. Osobiste wydarzenia były różne: choroba, zakończenie studiów, podjęcie pracy na uczelni, urodzenie dziecka itp. W wielu grupach szkoła i to, co jej dotyczy, jest uznawane za ważne wydarzenie i fakt determinujący przyszłość. Badania biograficzne i autobiografia dzieją się w wymiarze czasu: przeszłość, teraźniejszość i przyszłość, której dotyczą.

Badania dróg edukacyjnych dorosłych i pamięć szkoły potwierdza w pełni to stwierdzenie. Na ich podstawie można sformułować stwierdzenie: swoistość procesu kształcenia uczniów szkół dla pracujących polega na stymulowaniu rozwoju jednostek o innej mentalności i historii życia od społecznych braci. Wymaga więc innych metod i tempa pracy, selekcji treści, intensywnego ich utrwalania. Przez to szkoła będzie pozytywnie wspominana, a dzieci owych uczniów będą wspomagane w rozwoju przez pozytywne wspomnienia szkoły swoich rodziców.

Pamięć szkoły w badaniach andragogicznych występuje w następujących formach: są to badania biograficzne czy autobiograficzne, w których wspomina się szkołę i sie-

bie jako ucznia. Samoocena siebie, w roli ucznia, może stać się elementem doradztwa edukacyjnego, wsparcia dorosłego w jego roli ucznia w okresie dorosłości. Może być tematem o znaczeniu międzygeneracyjnym, prowadzącym do lepszego funkcjonowania szkoły, jej naprawy, ukierunkowania na szkołę służącą uczniowi: dziecku, młodzieży czy osobie dorosłej. Zła pamięć szkoły doprowadziła w niektórych krajach do zaniechania stosowania tej nazwy w odniesieniu do edukacji dorosłych. I tak we Włoszech unikano nazwy szkoły stosując termin kurs – *Corso, Corsi degli adulti*. Jeśli już miała to być szkoła, to różniąca się od szkoły młodzieżowej oparta o zasadę wyboru, przełamania barier uczeń–nauczyciel. Na przykład francuski badacz szkolnictwa w Jugosławii M. David (1961) był zaskoczony, gdy uczniowie wstawali, kiedy nauczyciel wchodził do klasy i gdy odpowiadali. Uważał, że takie zachowania są dziwaczne w instytucji kształcącej dorosłych.

Tymczasem szkoła, każda szkoła, powinna być lubiana, powinna wzmacniać, rozbudzać, pozostawiać dobrą o sobie pamięć, aby ją polecano innym, zachęcano do chodzenia do niej. Wspomnienia o szkole występują jako temat towarzyszący badaniom biograficznym, biograficzno-edukacyjnym. Występują w badaniach historycznych szkół i stowarzyszeń absolwentów we wspomnieniach absolwentów.

Inny nurt badań to badania dorosłego – dorosłego jako ucznia szkoły dla dorosłych, motywacji kształcenia się, swoistości ucznia dorosłego. Jest to najczęstszy, najbardziej reprezentatywny i rozwinięty nurt badań w literaturze andragogicznej dawnych krajów socjalistycznych. Obecnie rzadziej podejmowany, ustąpił innym ważnym problemom, między innymi kształceniu bezrobotnych.

Myślę, że pytania przewijające się przez artykuł – co pozostało w nas z ucznia? jaka jest nasza pamięć o szkole? – pozostaną zawsze aktualne. Ufajmy, że społeczeństwo w dobie rewolucji informatycznej, a także kultura cybernetyczna nie wyeliminują szkoły z jej subkulturą i przeżyciami. Nie byłoby wtedy „Wspomnień Niebieskiego Mundurka” E. Niziurskiego i wielu lektur z okresu młodości. O czym rozmawiać będą nasze wnuki ze swymi dziećmi i wnukami? Choć woźnych zastąpili ochroniarze, to szkoła jeszcze trwa. Idee I. Illicha (1976) descholaryzacji społeczeństwa miały w sobie wiele ciekawych przesłanek dla andragogiki, w tym dzielenie się wiedzą i umiejętnościami, ale eliminowały z życia szkołę, a tę trzeba tylko „uczłowieczyć”, zbliżyć do oczekiwań i potrzeb ucznia dziecka, młodego człowieka i dorosłego. Można ją nazwać centro lub centrum, ale myślę, że szkołę trzeba pozostawić w procesie edukacyjnym.

Jak pisze A. Nalaskowski (1994): „Szkoła w najpowszechniejszym odczuciu jest swoistym rytuałem, któremu przypisano moc sprawczą”. Jest niewątpliwie elementem więzi międzypokoleniowej. Wpływa na „niepamięć”. Jak to sformułował G. Holoubek we „Wspomnieniach z niepamięci”. Tę niepamięć wyrazili pisarze W. Gombrowicz w „Ferdydurke” czy T. Kantor w „Umarłej klasie” nadając klasie wymiar uniwersalny. A także B. Schultz w nowelce pt.: „Emeryt”.

W przekazie rodzinnym, w tradycji rodziny może także powstać i powstaje saga o szkole – wczoraj (dziadkowie, rodzice) – dziś (dzieci i wnuki) – jutra (prawnuki). Pamięć i niepamięć szkoły ma wpływ na edukację dorosłych. Dobre wspomnienia

zachęcają do uczenia się, a złe ograniczają potrzeby. Dobry uczeń chętniej szuka nowych rozwiązań, jest pewniejszy siebie, słaby i tępy boi się innowacji, komputera, społeczeństwa cybernetycznego. Nie będzie korzystać z wirtualnej klasy.

Literatura

1. Czerniawska O.: *Kształcenie dorosłych a środowisko rodzinne*, PWN 1970.
2. Czerniawska O., Dubas E.: *Indywidualne potrzeby i oczekiwania dorosłych*, tekst powielony 1987.
3. Czerniawska O.: *Drogi i bezdroża andragogiki i gerontologii*, WSHE, Łódź 2000.
4. David M.: *L' éducation des adultes en Yougoslavia*, UNESCO, Paris 1961.
5. Demetrio D.: *Autobiografia – terapeutyczny wymiar mówienia o sobie*, IMPULS, Kraków 2000.
6. Demetrio D.: *Zabawa na tle życia, gra autobiograficzna w edukacji dorosłych*, IMPULS, Kraków 1999.
7. Dominicé D.: *L' historie de vie comme processus de formation*, Genewa 1999.
8. Illich I.: *Społeczeństwo bez szkoły*, Warszawa 1976.
9. Juraś-Krawczyk B.: *Uczenie się dorosłych w instytucjach nauczania formalnego i nieformalnego*, tekst powielony, s. 17–38, 1987.
10. Formenti L.: *La formazione autobiografica*, Milano 1992.
11. Formenti L., Gamelli I.: *Quella volta che ho imparato, La conscenza di sč nei lughì dell' educazione*, Milano 1998.
12. Herdoux I.: *Des publiques et non publics de la formation d' es adultes*, (w:) *Revue française de sociologie XXIII*, s. 253–274, 1982.
13. Lani-Bayle M.: *Raconter L' école, au cours du siècle*, Paris 2000.
14. Matlakiewicz A.: *Międzynarodowe seminarium edukacji dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 138–155, 2000.
15. Montlibert Ch. M.: *Promotion et reclasment. Les élčves d' un centre einseigment par cour du soir í la recherche d' une promotion par diplome*, (w:) „*Revue française de sociologie, Sociologie, Sociologie de l' Education no Special*”, 1968.
16. Nalaskowski A.: *Przeciwko edukacji instrumentalnej*, s. 33, 1994.
17. Panasiuk M.: *Podróże mojego dziadka*, praca licencjacka, archiwum WSHE, Łódź 2000.
18. Schwartz B.: *L' éducation demain*, Paris, s. 12, 1973.
19. Sławiński M.: *Wspomnienia wojenne mojej mamy*, archiwum WSHE, Łódź 2000.
20. Stelmaszczyk J.: *Pamięć uczniów szkół humanistycznych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 45–52, 1998.
21. Woźnicka E.: *Pamięć szkoły dorosłych*, „Edukacja Dorosłych”, nr 2, s. 53–60, 1998.

Doświadczenia ustawicznej edukacji dorosłych

Maria Kszczotek

Radomskie Towarzystwo Dobroczynności

KSZTAŁCENIE PRACOWNIKÓW SŁUŻBY ZDROWIA I POMOCY SPOŁECZNEJ W REGIONALNYM OŚRODKU SZKOLENIOWYM RADOMSKIEGO TOWARZYSTWA DOBROCZYNNOŚCI

Ośrodek Szkoleniowy funkcjonuje od 1.01.1980 r. Mieści się w osobnym budynku przeznaczonym tylko na jego działalność. Przygotowane są sale wykładowe, sala komputerowa z pełnym wyposażeniem oraz sale treningowe do zajęć w grupach. Ośrodek wyposażony jest w wysokiej klasy sprzęt dydaktyczny i nagłaśniający, który umożliwia prowadzenie zajęć w sposób poglądowy i przystępny dla słuchaczy. Dysponujemy miejscami noclegowymi przeznaczonymi dla uczestników kursów.

Ośrodek współpracował z PHARE. Obecnie działalność Ośrodka ma zasięg krajowy.

Zajęcia prowadzone są przez wysoko wykwalifikowanych wykładowców z zakresu: organizacji i zarządzania; informatyki; psychologii pracy; polityki socjalnej; psychologii klinicznej; pedagogiki; psychiatrii i rehabilitacji. Ponadto

współpracujemy z wykładowcami ze Szkoły Głównej Handlowej w Warszawie, Akademii Medycznej w Lublinie, Politechniki Radomskiej, Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, UMCS w Lublinie, ze specjalistami z Departamentu Pomocy Społecznej w Ministerstwa Pracy i Polityki Społecznej w Warszawie, z Centrum Edukacji Medycznej, Ministerstwem Zdrowia w Warszawie, Toruńskimi Zakładami Materiałów Opatrunkowych oraz ze Stowarzyszeniem Menedżerów Opieki Zdrowotnej „STOMOZ”.

Zarys doświadczeń

W latach 1995–1996 Ośrodek prowadził szkolenia dla: kierowniczej kadry pomocy społecznej, pielęgniarek, pracowników socjalnych i innych grup zawodowych pomocy społecznej, finansowane ze środków PHARE.

Szkolenia obejmowały tematykę:

- wybrane zagadnienia z opieki nad ludźmi starymi i psychicznie chorymi,
- wybrane zagadnienia z opieki nad ludźmi chorymi psychicznie i upośledzonymi umysłowo,
- rehabilitacja mieszkańców domów pomocy społecznej,
- misja, cele i strategia oraz współpraca z otoczeniem,
- doskonalenie kontaktów z ludźmi,
- terapia zajęciowa. Aktywizowanie mieszkańców przez sztukę,
- domy pomocy społecznej jako organizacja.

Następnie rozszerzono szkolenia w zakresie:

- nowej roli pielęgniarki i pracownika socjalnego w świetle minimalnych standardów,
- rehabilitacji przyłóżkowej,
- holistycznej terapii zajęciowej – Pulsing,
- ochrony zdrowia psychicznego,
- szkoły ratownictwa,
- zamówień publicznych,
- podnoszenia jakości świadczonych usług w domach pomocy społecznej,
- rozwiązywania konfliktów mieszkańców i problemów alkoholowych w domach pomocy społecznej,
- przestrzegania praw człowieka w pomocy społecznej,
- gospodarki lekami,
- metod pracy z ludźmi starszymi. Aktywizacja mieszkańców przez terapię zajęciową,
- organizacji pracy pielęgniarki oddziałowej i przełożonej w świetle nowej polityki społecznej państwa,
- warsztatów psychoedukacyjnych dla pracowników pomocy społecznej,

- postępowania pielęgniarskiego wobec pensjonariuszy w stanach zagrożenia życia,
- szkolenia specjalistycznego dla kierowników i dyrektorów Ośrodków Pomocy Społecznej nt.: „Przepisy prawa mające zastosowanie w Pomocy Społecznej”,
- systemu ocen okresowych pracowników i kadry kierowniczej,
- kursów komputerowych I i II stopnia dla pracowników pomocy społecznej,
- ubezpieczeń społecznych,
- rozwiązywania i przeciwdziałania zjawiskom przemocy w rodzinie oraz wdrażania nowej procedury policyjnej wobec przemocy domowej – Niebieskie Karty,
- szkolenia menedżerskiego I i II stopnia dla kadry kierowniczej pracującej w Pomocy Społecznej.

Szkolenia i kursy w Ośrodku prowadzone są na podstawie programów opracowywanych przez Radę Programową Regionalnego Ośrodka Szkoleniowego jak i innych wybitnych specjalistów.

Do tych wszystkich szkoleń i kursów Ośrodek Szkoleniowy przygotował programy i plany szkoleń, dokonał naboru kandydatów na szkolenia, dobrał odpowiednią kadrę do prowadzenia zajęć, zakupił i powielił niezbędne materiały dydaktyczne, prowadził monitorowanie potrzeb w zakresie szkoleń, jakości szkolenia.

Od 1998 r. Ośrodek Szkoleniowy został powołany jako Gospodarstwo Pomocnicze przy Domu Pomocy Społecznej „Nad Potokiem” i stał się jednostką samodzielną i samofinansującą się.

W 1999 roku Ośrodek rozpoczął współpracę z Mazowieckim Centrum Polityki Społecznej w Warszawie. W ra-

mach tej współpracy prowadziliśmy szkolenia dla pracowników Powiatowych Centrów Pomocy Rodzinie, Ośrodków Pomocy Społecznej, Domów Pomocy Społecznej z województwa mazowieckiego.

Regionalny Ośrodek Szkoleniowy zgodnie z planami na 1999 rok uruchomił 2-letnią specjalizację dla pielęgniarek i położnych z organizacji i zarządzania, która rozpoczęła się 01.02.1999 r., a zakończyła egzaminem w grudniu 2000 r. Dzięki współpracy z Ministerstwem Zdrowia i Opieki Społecznej otrzymaliśmy zgodę na pilotażowe przeprowadzenie kursu kwalifikacyjnego w dziedzinie pielęgniarstwa przewlekle chorych i niepełnosprawnych, który rozpoczął się 01.03.1999 r. i zakończył egzaminem w dniu 11.10.1999 r.

W dniu 15.11.1999 r. Regionalny Ośrodek Szkoleniowy otrzymał zgodę na prowadzenie kursów kwalifikacyjnych dla pielęgniarek w dziedzinie pielęgniarstwa przewlekle chorych i niepełnosprawnych przez okres pięciu lat.

Od 1 września 2000 r. za zgodą Zarządu Miasta Radomia z dnia 2.06.2000 r. Nr ZSI-0718/20/2/2000 nastąpiło przekazanie zadań Gospodarstwa Pomocniczego przy DPS „Nad Potokiem” Regionalnemu Ośrodkowi Szkoleniowemu oraz użyczenie majątku Radomskiemu Towarzystwu Dobroczynności.

Radomskie Towarzystwo Dobroczynności, Regionalny Ośrodek Szkole-

niowy zgodnie z planami na rok 2001 prowadzi działalność edukacyjną, zajmuje się również działalnością charytatywną, głównie na rzecz dzieci Współpracuje też z Mazowieckim Centrum Polityki Społecznej przy redagowaniu i wydawaniu biuletynu pt. „Problemy Społeczne Mazowsza”.

W roku 2001 w Ośrodku zgodnie z planami rozpoczęliśmy nowe szkolenia dla pielęgniarek: kurs kwalifikacyjny z organizacji i zarządzania oraz 2-letnią specjalizację w dziedzinie pielęgnowania przewlekle chorych i niepełnosprawnych.

Ponadto od kwietnia 2001 r. prowadzimy kursy kwalifikacyjne w zakresie opieki długoterminowej jak również opieki paliatywnej dla pielęgniarek, finansowane z funduszy Banku Światowego.

W roku akademickim 2001/2002 we współpracy z Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego uruchamiamy studia podyplomowe w zakresie „Organizacji i zarządzania w Ochronie Zdrowia”.

Studia prowadzone będą na podstawie autorskiego programu Regionalnego Ośrodka Szkoleniowego. Program został wyróżniony przez Stowarzyszenie Menedżerów Opieki Zdrowotnej STOMOZ we współpracy z fundatorem programu – Polsko-Amerykańską Fundacją Wolności.

Ośrodek jest również współrealizatorem studiów podyplomowych w zakresie organizacji i zarządzania w pomocy społecznej.

Irena Naguszewska

Dariusz Waldziński

Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu

PRZEDSIĘBIORCZOŚĆ JAKO PRZEDMIOT NAUCZANIA W SZKOŁACH WYŻSZYCH

Wprowadzenie

Przemiany ustrojowe w Polsce spowodowały również transformację planów i programów nauczania w szkołach wyższych. Fundamentem tych przemian stało się przygotowanie młodego człowieka do życia i pracy w warunkach gospodarki rynkowej. Jednym z przejawów owej transformacji jest wprowadzenie na kierunkach i specjalnościach studiów, związanych z ekonomią i zarządzaniem, przedmiotu dydaktycznego o nazwie przedsiębiorczość.

„Przedsiębiorczość – cecha działania zmierzającego do zapewnienia racjonalnej i efektywnej koordynacji zasobów gospodarczych przedsiębiorstwa oraz umożliwiającego osiągnięcie racjonalności gospodarowania oraz efektywności ekonomicznej, która wyraża stopień osiągniętej racjonalności.

Motywy przedsiębiorczości jest dążenie do uzyskania efektywności pozwalającej na bieżące funkcjonowanie przedsiębiorstwa i stwarzającej podstawy jego rozwoju. Przedsiębiorcze działanie jest utożsamiane bezpośrednio z osobą przedsiębiorcy”¹.

„Przedsiębiorczość jest procesem organizowania, prowadzenia działalności gospodarczej oraz podejmowania związanego z nią ryzyka. Przedsiębiorcą jest ktoś, kto podejmuje działania określone mianem przedsiębiorczości. W tym świetle właściciel przedsiębiorstwa, który zatrudnia zawodowego menedżera do jego prowadzenia, sam zaś oddaje się innym zainteresowaniom, nie jest przedsiębiorcą. Mimo że podejmuje ryzyko związane z danym przedsięwzięciem, nie uczestniczy aktywnie w jego organizowaniu i prowadzeniu. Podobnie też, nie jest przedsiębiorcą zawodowy menedżer, którego praca polega na prowadzeniu czyjeś przedsiębiorstwa. Może on je wprowadzić organizować i prowadzić, ale nie ponosi osobistej odpowiedzialności za jego sukces lub porażkę. Aby można było mówić o przedsiębiorczości, potrzebne są wszystkie wymienione elementy”².

Istota przedsiębiorczości jako zjawiska socjoekonomicznego i kulturowego

Intencją autorów referatu, a zarazem jego celem jest określenie istoty i zadań dydaktycznych tego niewątpliwie interdyscy-

¹ Wielka Internetowa Encyklopedia Multimedialna.

² V. Griffin, Podstawy zarządzania i organizacji, PWN, Warszawa 1998.

scyplinarnego i wielowymiarowego przedmiotu. Wspominając o wielowymiarowości przedsiębiorczości myślimy o różnych rodzajach przedsiębiorczości, jak dla przykładu przedsiębiorczość gospodarcza, społeczna, polityczna oraz inne wymiary przedsiębiorczości.

Przedsiębiorczość jest obecnie pojęciem nadużywanym, traktowanym jako panaceum na wszystkie problemy zarządzania, funkcjonowania i wyniki ekonomiczne firmy, przerzucającym odpowiedzialność za skutki działań ekonomicznych na jednostkę, tłumaczącym i usprawiedliwiającym wszelkie niepowodzenia³.

Z powyższą wypowiedzią autora można się zgodzić lub nie.

Duch przedsiębiorczości jest wszechobecny, panuje w wielu dziedzinach nauki, w naukach ekonomicznych i teoriach zarządzania, w pedagogice, socjologii, psychologii, prawie, kulturoznawstwie; jest także obecny w przedsiębiorczych uczelniach.

Nauczyciele akademicy pracujący w tego typu szkołach dostosowują programy nauczania do potrzeb aktualnego biznesu. Aby student, przyszły pracownik, był w przedsiębiorstwie wielofunkcyjny, uczelnia powinna go tego nauczyć. Musi inaczej kształtować jego postawę, zmieniać wymagania, stawiać na dojrzałość, samodzielność. Takie podejście powoduje zmianę sposobu myślenia kadry akademickiej i wymusza łączenie akademickości z praktyką biznesu.

Współczesny rynek pracy potrzebuje pracowników dysponujących gruntowną

wiedzą, a zarazem mających umiejętności, które pozwolą ukształtować z tych osób specjalistów dobrze funkcjonujących w określonej kulturze organizacji. Niewątpliwie są to osoby przedsiębiorcze, spełniające w stosunku do przedsiębiorstwa funkcję ekonomiczną, społeczno-obywatelską oraz etyczną.

Wiedza a przedsiębiorczość

Kształcenie przyszłych kadr potrzebnych do zarządzania naszym państwem, jego gospodarką i strukturami to wielkie wyzwanie dla szkół wyższych zarówno publicznych, jak i niepublicznych.

Uczelnie powinny zdawać sobie sprawę z tego, że kształcą kadrę kierowniczą urzędów państwowych i samorządowych, przedsiębiorstw, polityków, lekarzy, nauczycieli ...

Znaczenie wiedzy dla rozwoju przedsiębiorczości stale rośnie. Ma to związek z coraz większą złożonością procesów ekonomicznych, społecznych i technicznych we współczesnych gałęziach gospodarki. Równoległe z ową złożonością wzrasta rola wiedzy ogólnej, obok wiedzy specjalistycznej. Przedsiębiorczość człowieka wymaga głównie wiedzy z zakresu ekonomiki i organizacji, techniki z danej dziedziny, rozwiązywania problemów innowacyjnych. Oprócz nabytej wiedzy potrzebna jest również umiejętność jej praktycznego wykorzystania, co z kolei wiąże się z umiejętnościami intelektualnymi i sprawnością manualną.

Elastyczne programy nauczania

„Kolejnym wyzwaniem dla Europy jest powstawanie społeczeństwa wiedzy i społeczeństwa sieciowego. Pewne jest, że nasze gospodarki, style życia, sposoby

³ A. Nowakowski, Problemy rozwoju przedsiębiorczości a rozwój województwa (referat).

myślenia, rządu oraz demokracja i inne elementy konstruujaące obecną rzeczywistość państw kontynentu europejskiego będą podlegać bardzo szybkim transformacjom”⁴.

Uczelnie wyższe mają za zadanie stworzenie podstaw społeczeństwa wiedzy, lecz czy tak naprawdę wszystkie szkoły są do tego dobrze przygotowane?

Przyjrzyjmy się programom nauczania i postawmy pytanie: Czy zaspokajają one wczorajsze potrzeby rynku pracy, czy przyszłe?

W społeczeństwie wiedzy opieranie programów nauczania na aktualnych praktykach naukowych i zawodowych nie jest skutecznym rozwiązaniem. Programy przyszłości muszą przełamywać podziały na dziedziny i granice zagadnień zawodowych i opierać się na zasadach:

Zagadnienia praktyczne i naukowe nie mogą być zamknięte i stabilne.

Myślenie krytyczne, umiejętność uwagi, kreatywność, elastyczność i komunikacja są tak samo ważne, jak czysta wiedza w danej dziedzinie.

Nie ma potrzeby całkowitego ukończenia programu nauczania przed wejściem na rynek pracy.

Stałe uaktualnianie swoich umiejętności i bazy merytorycznej⁵.

Autor wymienionych zasad komentuje, że przebudowa szkolnictwa wyższego dopiero się rozpoczęła, nie znaczy to jednak, że obecnie realizowane programy wszystkie są nieodpowiednie.

Uczelnie stają przed coraz silniejszą presją, by modyfikować programy na-

uczania, reorganizować wydziały i modernizować bazę materialną.

Duże szanse na osiągnięcie sukcesu mają szkoły przedsiębiorcze, które mają odwagę stałego eksperymentowania i ostrożnie wprowadzają śmiałe zmiany.

W poszukiwaniu przedmiotu nauczania – przedsiębiorczość

Źródła poszukiwań to:

Informatory dla kandydatów na studia w roku akademickim 2000/2001.

Strony internetowe uczelni wyższych: technicznych, ekonomicznych, uniwersytetów zarówno publicznych, jak i niepublicznych.

Rozmowy z pracownikami dziekanatów.

Rozmowy z nauczycielami prowadzącymi przedmiot – przedsiębiorczość.

Poniżej przedstawiamy wykaz uczelni, w których w programach nauczania wpisany jest przedmiot – przedsiębiorczość lub przedsiębiorczość powiązana w nazwie z dodatkową dyscypliną, np. przedsiębiorczość gospodarcza lub przedsiębiorczość innowacyjna.

Najczęściej przedmiot ten wprowadzany jest na wydziałach lub kierunkach Zarządzanie i Marketing.

Autorzy referatu zastrzegają sobie możliwość pominięcia badaniem niektórych programów uczelni.

Uczelnie wyższe publiczne

1. Akademia Ekonomiczna w Krakowie
Wydział Ekonomii
Specjalność: przedsiębiorczość i innowacje;
Przedmiot: przedsiębiorczość.
2. Politechnika Gdańska

⁴ T. Zasepa, Uwolnić uniwersytety, Forum Akademickie 2000, Nr 3.

⁵ Tamże.

- Wydział Zarządzania i Ekonomii;
Przedmiot: przedsiębiorczość gospodarcza.
3. Politechnika Białostocka
Katedra Marketingu i Przedsiębiorczości,
Zakład Przedsiębiorczości;
Przedmiot: przedsiębiorczość.
 4. Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie
Wydział Pedagogiki i Wychowania Artystycznego;
Kierunek: Pedagogika;
Specjalność: edukacja administracyjno-menedżerska;
fakultet (przedmiot do wyboru): metodyka przedsiębiorczości.
 5. Akademia Ekonomiczna w Poznaniu
Wydział Zarządzania;
Kierunek: Zarządzanie i Marketing;
Specjalność: przedsiębiorczość i ekonomia produkcji;
Wydział Towaroznawstwa;
Kierunek: Towaroznawstwo;
Przedmiot: innowacje i przedsiębiorczość.
 6. Uniwersytet Łódzki
Wydział Zarządzania;
Specjalność: przedsiębiorczość i zarządzanie rozwojem firmy;
Katedra Przedsiębiorczości i Polityki Przemysłowej;
Działalność Katedry związana jest bezpośrednio z przedsiębiorczością oraz ekonomiką i zarządzaniem małym i średnim przedsiębiorstwem.
 7. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Krośnie
Specjalność: gospodarka regionalna z agroturystyką;
Przedmiot: przedsiębiorczość.
 8. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Tarnowie
Instytut Administracyjno-Ekonomiczny;
Specjalność: agroekonomia;
Przedmiot: przedsiębiorczość w agrobiznesie.
 9. Państwowa Wyższa Szkoła Zawodowa w Elblągu
Instytut Ekonomiczny;
Specjalności: administracja samorządowa i finanse publiczne, finanse przedsiębiorstw, zarządzanie małymi i średnimi przedsiębiorstwami;
Przedmiot: przedsiębiorczość.
 10. Politechnika Lubelska
Wydział Zarządzania i Podstaw Techniki;
Kierunek: zarządzanie i marketing;
Specjalność: przedsiębiorczość i marketing.
 11. Politechnika Rzeszowska
Wydział Zarządzania i Marketingu;
Kierunek: zarządzanie przedsiębiorstwem;
Specjalność: zarządzanie działalnością gospodarczą;
Przedmiot: podstawy przedsiębiorczości.

Uczelnie wyższe niepubliczne

1. Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego w Warszawie
Kierunek: Zarządzanie i Marketing;
Specjalność: przedsiębiorczość.
2. Wyższa Szkoła Zarządzania i Nauk Społecznych w Tychach
Kierunek: Zarządzanie i Marketing;
Specjalność: przedsiębiorczość innowacyjna;
Przedmiot: przedsiębiorczość.

3. Wyższa Szkoła Zarządzania The Polish Open University z oddziałami dydaktycznymi w Warszawie, Krakowie i Legnicy
Wydział Przedsiębiorczości i Zarządzania;
Przedmiot: przedsiębiorczość.
4. Wyższa Szkoła Administracji i Zarządzania w Przemysłu
Wydział: Zarządzanie i Marketing;
Specjalność: przedsiębiorczość i zarządzanie;
Przedmiot: przedsiębiorczość.
5. Wyższa Szkoła Zarządzania i Przedsiębiorczości im. B. Jańskiego w Warszawie
Wydział Zarządzania;
Kierunek: Zarządzanie i Marketing;
Przedmiot: przedsiębiorczość.
6. Wyższa Szkoła Biznesu w Nowym Sączu
Wydział Przedsiębiorczości i Zarządzania;
Kierunek: Zarządzanie i Marketing;
Specjalność: zarządzanie strategiczne;
Przedmiot: przedsiębiorczość i rozwój małej firmy, przedsiębiorczość i zarządzanie małymi firmami.
7. Górnośląska Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości w Chorzowie
Specjalność: przedsiębiorczość i zarządzanie firmą.
8. Wyższa Szkoła Biznesu w Tarnowie
Kierunek: Zarządzanie i Marketing
Przedmiot: przedsiębiorczość.

Zbieżność celów i programów nauczania

Po zapoznaniu się z celami nauczania przedmiotu, programami i proponowaną tematyką wykładów i ćwiczeń oraz opi-

sem sylwetki absolwenta poszczególnych specjalności nasuwa się wniosek, że zawarte w źródłach informacji treści są bardzo zbliżone.

Cele wytyczają kierunek nauczania i uczenia się – a więc uwzględniają różne dziedziny uczenia się: wiedzę, rozumienie, umiejętności stosowania zdobytej wiedzy, myślenia analityczno-syntetycznego, umiejętności stawiania hipotez i ich weryfikowania, umiejętności oceniania.

Cele nauczania przedmiotu przedsiębiorczość (najczęściej powtarzające się):

- przygotowanie do krzewienia ducha przedsiębiorczości w przedsiębiorstwach i organizacjach publicznych,
- zarządzanie małymi i średnimi przedsiębiorstwami,
- kształtowanie podstawowych umiejętności rozwiązywania problemów przedsiębiorczości za pomocą analizy przypadków,
- samodzielne kształtowanie swojej zawodowej przyszłości,
- przygotowanie do pracy na kierowniczych stanowiskach,
- samodzielne dokonywanie analiz i podejmowanie decyzji gospodarczych dotyczących wewnętrznych problemów przedsiębiorstwa.

Przykładowy program wykładu z przedmiotu przedsiębiorczość: (opracowanie: Wyższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. B. Jańskiego Wydział Zamiejscowy w Krakowie).

1. Co to jest przedsiębiorczość?
2. Przedsiębiorczość – mity i rzeczywistość.
3. Samoocena przedsiębiorczości – test.
4. Samoocena kreatywności – test.
5. Teoria przedsiębiorcy.

6. Sylwetki słynnych przedsiębiorców XX wieku – tajemnice sukcesów.
7. Rewolucja menedżerska.
8. Prakseologiczne zasady przedsiębiorczości.
9. Przedsiębiorcze zarządzanie.
10. Przedsiębiorczość w organizacjach.
11. Organizacyjne warunki wdrażania strategii.
12. Przedsiębiorcze strategie – analiza przypadków.
13. Fenomen firmy rodzinnej.
14. Rozwój małej firmy.
15. Formy organizacyjno-prawne organizacji biznesowych i non profit.
16. Kreowanie i ocena pomysłów przedsięwzięć.
17. Plan biznesu – instrumentem redukcji ryzyka przedsięwzięć.

Wnioski

Idąc w stronę konkluzji powróćmy do celu niniejszej pracy – określenia istoty i zadań dydaktycznych przedmiotu przedsiębiorczość.

Istota przedsiębiorczości polega na wielowymiarowości i interdyscyplinarności. W programach nauczania musi być to uwzględniane nie zapominając jednocześnie o wartościach etycznych. Korekta programów nauczania i dostosowania ich do najwyższych wymogów światowych jest niezbędna, po to, aby absolwenci uczelni wyższych mogli podjąć skuteczną konkurencję o najważniejsze stanowiska w gospodarce polskiej. Zadania dydaktyczne są więc konsekwencją wspomnianych w tekście funkcji przedsiębiorcy.

W społeczeństwie wiedzy wpływ edukacji na możliwości rozwoju przedsiębiorczości jest oczywisty i bardzo sil-

ny. W procesach edukacyjnych kształtowana jest osobowość przedsiębiorcy, stanowiąca jedną z podstaw przedsiębiorczości. Należy zatem już bardzo wcześnie o tym myśleć i kształtować pożądane cechy. Uczelnie wyższe powinny przejąć niektóre obowiązki państwowe, czy też samorządów terytorialnych. W tym modelu współpracy szkoła powinna przejąć odpowiedzialność za znalezienie pierwszego miejsca zatrudnienia absolwenta, jego usamodzielnienia się, a także „obsługiwać” rozwój kariery absolwenta.

Oznacza to spojrzenie na studenta, jako przyszłego przedsiębiorcę i stworzenie mu wizji i odpowiednich narzędzi przyszłej działalności gospodarczej.

Edukacja, poprzez aktualne rozwiązania i stosowanie nowych form, stanowi pierwszy element kreowania przedsiębiorczości, który współtworzy z polityką państwa i władz samorządowych zintegrowany system rozwoju przedsiębiorczości.

Reforma edukacji musi być powiązana z rynkiem pracy i odpowiednim poziomem wykształcenia. To dobrze wykształceni absolwenci studiów wyższych będą tworzyć pracę i będą tworzyć nowe miejsca pracy.

Literatura

1. Wielka Internetowa Encyklopedia Multimedialna.
2. Griffin V.: Podstawy zarządzania i organizacji, PWN, Warszawa 1998.
3. Nowakowski A.: Problemy rozwoju przedsiębiorczości a rozwój województwa (referat).
4. Zasepa: Uwolnić uniwersytety, Forum Akademickie 2000, Nr 3.

TECHNOLOGIE INFORMACYJNE JAKO ETAP EDUKACJI USTAWICZNEJ NAUCZYCIELI

Globalne społeczeństwo informacyjne niesie wyzwania większości dziedzin życia, ale szczególnie duże i znaczące w odniesieniu do edukacji.

Szeroko rozumiana edukacja informatyczna – obok nauczania języków obcych i „Przedsiębiorczości” – pozostaje jednym z podstawowych, nowych zadań do jak najszerzego wdrożenia w polskiej edukacji. Aby edukacja ta spełniła swoje zadania, a mianowicie przygotowała uczniów do życia w globalnym społeczeństwie informacyjnym poprzez zapewnienie możliwości korzystania z technologii informacyjnych i komunikacyjnych w uczeniu się i rozwiązywaniu problemów, również wśród uczniów z terenów wiejskich, spełnione muszą być dwa podstawowe warunki: właściwie przygotowana kadra oświatowa oraz wyposażenie szkół w sprzęt komputerowy z dostępem do Internetu, wykorzystaniem sieci komputerowych, oprogramowaniem.

Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu uczestniczy w realizacji reformy oświaty poprzez budowę wielopoziomowego systemu ustawicznej edukacji zawodowej, dostosowanego do potrzeb rynku pracy, przywiązując dużą wagę do edukacji informatycznej jako podstawowego warunku rozwoju społeczeństwa informacyjnego. Bierze udział m.in.

w opracowywaniu podstaw programowych kształcenia zawodowego, standardów kwalifikacji zawodowych, opracowuje modułowe programy nauczania z wykorzystaniem aktywizujących metod nauczania. OKiDK ITeE współpracuje z Instytutem Badań Edukacyjnych MEN w Warszawie m.in. w opracowaniu modułowych programów studiów podyplomowych dla kadr oświatowych, organizuje je i przeprowadza na zasadzie eksperymentu pedagogicznego. Właściwe przygotowanie nauczycieli ma decydujący wpływ na edukację informatyczną uczniów. Jest gwarantem prawidłowego wykorzystania pracowni w całym procesie edukacyjnym młodzieży oraz w nauczaniu różnych bloków przedmiotowych. Oferta edukacyjna skierowana jest przede wszystkim do kadry oświatowej z terenów wiejskich. Od 2000 roku prowadzi studia podyplomowe *Technologie Informacyjne* dla kadr oświatowych. Celem ich jest nabycie wiedzy i kształtowanie umiejętności z zakresu:

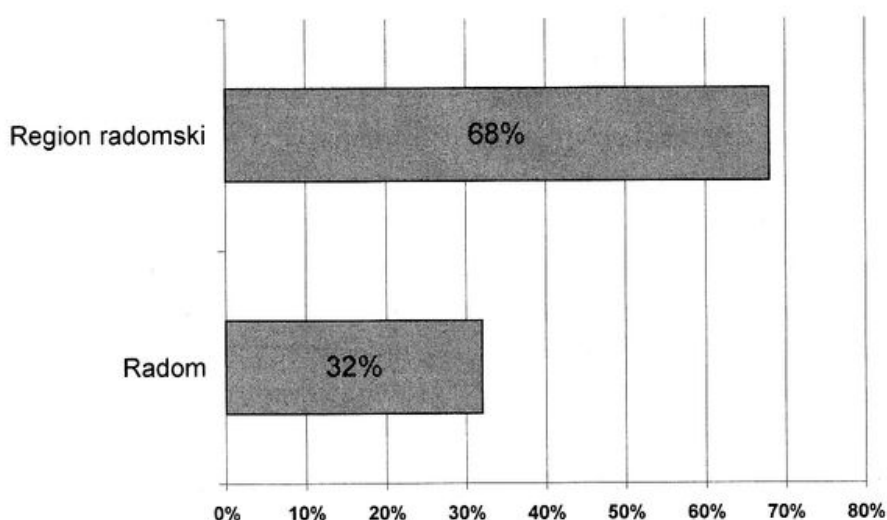
- architektury komputerów oraz urządzeń peryferyjnych,
- instalacji i korzystania z systemu operacyjnego Windows, dostosowania środowiska pracy do własnych potrzeb,
- korzystania z edytora tekstu Ms Word, formatowania i obróbki tekstu, tabel,

- systemu wypunktowań, definiowania własnych stylów, zastosowania technik OLE,
- zastosowania arkusza kalkulacyjnego Ms Excel, formatowania danych, zastosowania formuł obliczeniowych z adresowaniem względnym i bezwzględnym, przedstawiania danych w postaci graficznej,
- grafiki komputerowej, jej przetwarzania i zastosowania – składniki pakietu Corel,
- tworzenia i wykorzystywania baz danych Ms Access, przetwarzania zasobów oraz udostępniania ich w sieci lokalnej,
- pozyskiwania i przetwarzania informacji za pomocą Internetu – posługiwanie się wyszukiwarkami i praca z portalami internetowymi,
- komunikowania się za pomocą poczty i aplikacji umożliwiających kontakt w „czasie rzeczywistym” – IRC, ICQ, Gadu-Gadu,

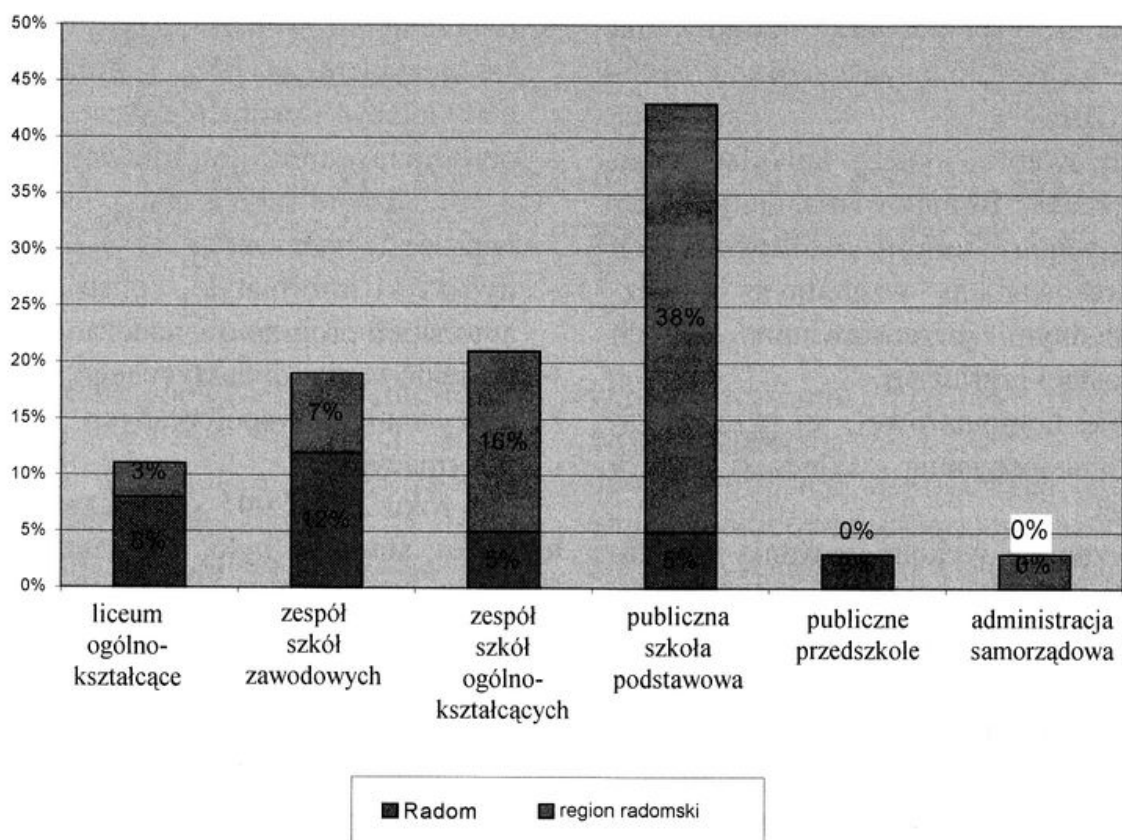
- tworzenia stron WWW, posługiwanie się językiem HTML i aplikacjami ułatwiającymi tworzenie stron,
- oprogramowania wykorzystywanego w zarządzaniu szkołą oraz pomocnego w procesie nauczania,
- dydaktyki informatyki, konstruowania autorskich programów nauczania,
- projektowania dydaktycznego, z wykorzystaniem współczesnych technik informacyjnych.

W roku 2000/2001 słuchaczami tego kierunku studiów było 77 nauczycieli. Zdecydowana większość słuchaczy – 68%, to nauczyciele szkół regionu radomskiego – wykres 1.

Nauczyciele publicznych szkół podstawowych regionu radomskiego są grupą dominującą – 38%, w ogólnej liczbie słuchaczy studiów. Wynika to z doposażania tych szkół w sprzęt komputerowy, oprogramowanie i możliwości jego wykorzystania jako jednej z metod efektywnego nauczania.



Wykres 1. Udział nauczycieli Radomia i regionu radomskiego w studiach podyplomowych *Technologie Informacyjne*



Wykres 2. Słuchacze studiów podyplomowych *Technologie Informacyjne* wg typów instytucji edukacyjnych i miejsca pracy

Studia podyplomowe *Technologie Informacyjne* w założeniu metodologicznym kończą się obroną pracy dyplomowej. W swoich pracach nauczyciele diagnozują i analizują stan wiedzy informatycznej uczniów i kadry pedagogicznej w różnych typach szkół i w określonym regionie, wskazują możliwości wykorzystania technologii informacyjnych w nauczaniu przedszkolnym, zintegrowanym, na zajęciach edukacyjnych takich przedmiotów jak: matematyka historia, chemia, język polski, język niemiecki, sztuka, przedmioty zawodowe, edukacja czytelnicza i medialna, edukacja ekologiczna, widzą możliwość wykorzystania technologii informacyjnych w edukacji dzieci niepełnosprawnych.

Cieszy fakt, że tuż po ukończeniu powyższych studiów słuchacze zgłaszają potrzebę dalszego doskonalenia zgodnie z kierunkiem studiów.

O ile pierwszy warunek – edukacja informatyczna nauczycieli, można uznać za spełniony (oczywiście to tylko jeden z etapów ustawicznego kształcenia informatycznego), to drugi – wyposażenie szkół, jest wciąż w stadium początkowym. Jeszcze wciąż za mało pracowników komputerowych (przede wszystkim na terenach wiejskich), a jeśli są, to brak im nowoczesnego oprogramowania.

Tematyka prac dyplomowych wskazuje na możliwości i umiejętności wykorzystania technologii informatycznych w nauczaniu także innych przedmiotów

niż „technika, informatyka”, „technologia informacyjna” czy „informatyka”, co przyczyniłoby się, poprzez stosowanie technologii informacyjnych, m.in. do efektywniejszego nauczania. Brak jest w szkołach koncepcji planu udostępniania pracowni komputerowych nauczycielom innych przedmiotów.

Zmiany zachodzące w polskim systemie oświaty w odniesieniu do edukacji informatycznej są bardzo powolne. Powód jest dla wszystkich oczywisty – finanse. Przed nami bardzo wiele lat, w ciągu których będziemy doganiać Europę i świat. Młody Polak, aby mógł współpracować, rywalizować ze swoimi rówieśnikami za granicą już teraz powinien wiedzieć, co oznaczają takie pojęcia

jak: *komputer kwantowy i informatyka kwantowa*.

Literatura

1. Juszczak S.: Podstawy informatyki dla pedagogów. Oficyna Wydawnicza IMPULS, Kraków 1999.
2. Molga A., Nowak J.: Rozwój multimediiów i możliwości wykorzystania ich w zreformowanej szkole. W: XIV DIDMATTECH 2001, Politechnika Radomska, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 2001,
3. <http://www.men.vav.pl>.
4. <http://www.Interklasa.pl>.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Bożena Jabłońska

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

DORADCY ZAWODOWI W AGENCJACH POŚREDNICTWA PRACY ZAKŁADÓW DOSKONALENIA ZAWODOWEGO

W dobie szybkich przemian gospodarczych aktywizacja zawodowa pracujących, a zwłaszcza bezrobotnych wymaga od organizacji, których celem statutowym pozostaje kształcenie na potrzeby rynku pracy, działań znacznie szerszych niż sam proces oświatowy. Mam tu na uwadze sprawy związane z doradztwem zawodowym i pozarządowym pośrednictwem pracy. Ich rola nie polega na dublowaniu profesjonalnego, zorganizowanego pośrednictwa, a jedynie pełni funkcję wspomagającą wszędzie tam, gdzie mamy do czynienia z osobami upatrującymi w przekwalifikowaniu szansy na znalezienie pracy.

Restrukturyzacja wielu branż wymaga przekwalifikowania dużej liczby osób w nich zatrudnionych, co pociąga za sobą konieczność kompleksowej analizy kierunków zmian oraz dostosowania do nich kwalifikacji pracujących. Złożoność tej problematyki powoduje, że niezbędna staje się diagnoza kwalifikacji i zawodów, aby jak najbardziej przystosować

ścieżkę rozwoju zawodowego do potrzeb zainteresowanych. Każdy ośrodek prowadzący doradztwo zawodowe powinien sprostać tym wymaganiom.

Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego w 1992 r. otrzymał upoważnienie Ministra Pracy i Polityki Społecznej do prowadzenia pośrednictwa pracy na terenie Rzeczypospolitej Polskiej. Na podstawie tego upoważnienia jako pierwsza rozpoczęła działalność Agencja Pośrednictwa Pracy w Zakładzie Doskonalenia Zawodowego w Warszawie. W latach następnych powstawały kolejne APP. Zasady, warunki i obowiązki związane z prowadzeniem pośrednictwa pracy oraz wysokość opłat taryfowych określa Prezes Krajowego Urzędu Pracy (art. 37, ust. 1 ustawy z 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu, Dz. U. z 1997 r. Nr 25, poz. 128 z późniejszymi zmianami). W razie nieprzestrzegania określonych w upoważnieniu warunków i obowiązków, przepisów ustawy o zatrudnieniu i prze-

ciwdziałaniu bezrobociu oraz stosownych aktów wykonawczych, upoważnienie może zostać cofnięte przed upływem terminu jego ważności.

W strukturze Zakładów Doskonalenia Zawodowego APP działają i ściśle współpracują z pionami kształcenia, zajmując się przede wszystkim:

- poszukiwaniem miejsc pracy dla słuchaczy kursów, absolwentów szkół oraz tych wszystkich, którzy zgłaszają się do siedziby naszej Agencji,
- doradztwem zawodowym w zakresie profesjonalnej pomocy bezrobotnym i poszukującym pracy oraz absolwentom szkół w planowaniu ścieżki kariery zawodowej,
- promowaniem działalności oświatowej Zakładów Doskonalenia Zawodowego,
- wychodzeniem z szeroką ofertą szkoleń w ZDZ,
- przedkładaniem absolwentom kursów oferty szkoleniowej uwzględniającej możliwości kontynuowania kształcenia i doskonalenia zawodowego,
- utrzymywaniem stałej łączności z państwowymi służbami zatrudnienia oraz pracodawcami w zakresie rozeznania rynku pracy,
- informowaniem ośrodków kształcenia zawodowego o potrzebach edukacyjnych regionu,
- składaniem oferty edukacyjnej pracodawcom,
- udziałem w giełdach pracy,
- współpracą z innymi agencjami pośrednictwa pracy.

Ponadto Agencje Pośrednictwa Pracy działające w ZDZ udzielają informacji i porad w zakresie prawa pracy i ustawy o zatrudnieniu i bezrobociu oraz poma-

gają w wyborze szkoleń oferowanych przez Zakład.

Rola naszych agencji nie ogranicza się tylko do skontaktowania odpowiedniego pracownika z pracodawcą. Charakter i zakres świadczonej pomocy wymaga od doradcy interdyscyplinarnej wiedzy z zakresu zagadnień ekonomicznych, społecznych, psychologicznych, zawodowych, metodycznych. Tam, gdzie mamy do czynienia z osobami długotrwale bezrobotnymi, szczególnie kobietami, które wracają do pracy po kilkuletnim urlopie wychowawczym, istnieje konieczność włączenia do programów kursów zawodowych elementów wiedzy związanej z poszukiwaniem i utrzymaniem pracy. Sytuacja na dzisiejszym rynku pracy sprawia, że nieodzowne okazuje się doksztalcenie, a niekiedy nawet przekwalifikowanie. I tu właśnie jest ogromna rola dla pracowników prowadzących APP. To oni pomagają podjąć decyzję, wybrać odpowiedni kierunek szkolenia, którego głównym celem jest:

- przywrócenie aktywności zawodowej,
- rozbudzenie motywacji do zdobycia nowych kwalifikacji i wyrównania deficytów wiedzy podstawowej, umożliwiającej efektywne podjęcie nauki,
- zmiana postaw bezrobotnych: z postaw pasywnych na postawy aktywne, zainspirowane do czynnego poszukiwania pracy, wzmacnianie poczucia własnej wartości,
- przygotowanie do pracy w nowym, poszukiwanym na rynku pracy zawodzie.

Pełny cykl tego szkolenia zawiera trzy moduły i obejmuje około tysiąca godzin dydaktycznych. Z przeprowadzonych analiz wynika, że po ukończeniu tego szkolenia pracę (nawet tam, gdzie

wskaźnik bezrobocia jest b. duży) podejmuje około 60% uczestników. Według opinii pozyskiwanych po zakończeniu szkoleń uczestnicy bardzo pozytywnie oceniają wpływ szkolenia na ich psychikę. Nabierają wiary w siebie, we własne siły i możliwości zmiany statusu społeczno-zawodowego.

Z dotychczasowych obserwacji rynku pracy oraz pewnych doświadczeń naszych APP wynika, iż istnieje duża grupa osób z wysokimi kwalifikacjami, które z różnych przyczyn chciałyby zmienić pracę na bardziej atrakcyjną nie tylko pod względem wynagrodzenia, ale także pełnego wykorzystania zdobytych kwalifikacji oraz możliwości ich rozwoju.

Zmiany dokonujące się we współczesnej Polsce wymuszają na pracownikach ciągłe podnoszenie i poszerzanie kwalifikacji zawodowych. Nabycie dodatkowych kwalifikacji może stanowić pomost pomiędzy już posiadaną wiedzą a tą, którą się nabędzie zgodnie z potrzebami rynku pracy. Również w tym przypadku ważna jest pomoc doradcy w określeniu kierunku, która pozwoli słuchaczowi odnaleźć się w nowej rzeczywistości. Zaletą naszych APP jest to, że dzięki szerokiej ofercie edukacyjnej ośrodków szkolenia ZDZ można bezrobotnemu lub pragnącemu zmienić pracę zaproponować kształcenie stosowne zarówno do potrzeb konkretnego pracodawcy, jak też uwzględniające oczekiwania zainteresowanych. Oferta kursów oferowanych przez ZDZ jest bardzo bogata i zwykle odpowiada potrzebom lokalnego rynku pracy. Oprócz kursów pozazawodowych na potrzeby własne organizujemy również kursy podnoszące kwalifikacje zawodowe. Staramy się, aby były one zsynchronizowane za-

równy z kierunkiem rozwoju zawodowego słuchacza, jak i potrzebami firmy, w której jest zatrudniony oraz pewnymi tendencjami występującymi na rynku pracy. Zakłady Doskonalenia Zawodowego mają również możliwość szybkiego przeszkolenia bezrobotnego według wskazówek pracodawcy przekazanych w trakcie rozmowy kwalifikacyjnej, a następnie zaproponowania oferty edukacyjnej związanej z dalszym doszkalaćciem i doskonaleniem zawodowym pracownika.

W agencjach ZDZ specjaliści udzielają także porad absolwentom szkół, którzy nie mogą znaleźć miejsca pracy. Aby takich sytuacji było jak najmniej, nasze Agencje nawiązują kontakty ze szkołami, w których starają się promować program „Zawodowy start młodzieży”. Z obserwacji młodzieży zgłaszającej się do APP wynika, że absolwenci opuszczający szkoły średnie są zupełnie nieprzygotowani do poszukiwania pracy na własną rękę. Nie potrafią przygotować potrzebnych dokumentów, np. pełnego, wyczerpującego życiorysu zawodowego (w którym ważnymi szczegółami są także kilkumiesięczne praktyki oraz wszystkie pośrednie umiejętności i zainteresowania) czy listu motywacyjnego. Poza tym ogromną trudność sprawia im sprecyzowanie swoich umiejętności i doświadczeń zdobytych w szkole i na praktykach. Absolwenci nie potrafią też dokonać samoprezentacji, nie znają rynku pracy ani wymagań stawianych przyszłym reprezentantom określonych firm. Zdobycie tych umiejętności stanie się możliwe w czasie specjalnie przygotowanych zajęć w ramach programu „Zawodowy start młodzieży”, który został opracowany

przez Zakład Doskonalenia Zawodowego w Warszawie i zyskał akceptację Ministra Pracy i Polityki Socjalnej. Po raz pierwszy był realizowany w 1999 r. w województwie warszawskim oraz przez ośrodki terenowe ZDZ w Ciechanowie i Kutnie. Programem objęto wybrane szkoły ponadpodstawowe. Obecnie program ten jest wdrażany w wielu województwach i w wielu szkołach.

Odpowiednio przygotowana przez ZDZ kadra pedagogiczna z tych szkół podejmuje cykl zajęć szkolnych, przysposabiających uczniów ostatnich klas szkół ponadpodstawowych do podejmowania własnych decyzji zawodowych i umiejętnego, a w związku z tym efektywnego, poszukiwania pracy. Szkoda tylko, że program ten nie dociera do wszystkich młodych ludzi, którzy uczęszczają do szkół, a środki przeznaczone na jego realizację są bardzo skąpe. Wagę tego problemu podnosi również fakt, iż absolwent każdego rodzaju szkoły, aby uniknąć przypadkowych wyborów, powinien przy pomocy wyspecjalizowanych fachowców potrafić określić priorytety i kierunki swojego rozwoju zawodowego. Pomogłoby to wielu młodym ludziom w stworzeniu szansy znalezienia pracy i utrzymania jej bez pomocy Agencji Pośrednictwa Pracy.

Wiedzę i umiejętności zdobywane na szkoleniu po prostu powinna posiadać każda osoba kończąca szkołę średnią lub studia. Ważna jest również znajomość wybranych elementów prawa pracy oraz procedur, związanych z uruchomieniem działalności na własny rachunek, zwłaszcza że politycy rządu preferują działalność związaną z samozatrudnieniem. O tym, jak bardzo są to potrzebne umie-

jętności, może świadczyć zainteresowanie bezrobotnych, także z wyższym wykształceniem, którzy zwracają się do APP z prośbą o organizowanie takich kursów.

Efekty pracy naszych 8 Agencji oraz ich wpływ na działalność szkoleniową Zakładów powinny spowodować zwiększone zainteresowanie ich prowadzeniem przez pozostałe ZDZ. Przy tak dużym bezrobociu rozwój pośrednictwa pracy jest szczególnie ważny dla organizacji szkoleniowej, pragnącej zaistnieć w świadomości społecznej jako instytucja dbająca także o zatrudnienie absolwentów swoich szkół i kursów. Prowadzenie Agencji Pośrednictwa Pracy ma również istotne znaczenie przy pisaniu wniosków do różnych programów unijnych, które przeznaczają m.in. środki na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu.

Pragnę podkreślić, że Agencje Pośrednictwa Pracy, działające przy ZDZ, nie powielają sposobów działania powiatowych urzędów pracy, szukają stale nowych zadań i rozwiązań, a ich pracownicy wciąż podnoszą swoje kwalifikacje zawodowe, aby jak najlepiej służyć pomocą i wsparciem wszystkim tym, którzy stają przed trudnymi dylematami swojego rozwoju zawodowego.

Uważam, że zapotrzebowanie na pomoc ze strony doradców zawodowych będzie coraz większe, bowiem doradztwo zawodowe realizowane będzie na różnych etapach rozwoju zawodowego człowieka. Stanie się integralną częścią systemów edukacyjnych, wspomagając świadome kształtowanie kariery zawodowej pracownika, uwzględniającej jego zdolności, zainteresowanie i cechy osobowości.

Anna Kalita

Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie
Filia w Radomiu

DZIAŁANIA URZĘDÓW PRACY NA RZECZ ROZWOJU PRZEDSEBIORCZOŚCI NA OBSZARACH WIEJSKICH

Zjawisko bezrobocia dotyczy i ogarnia w szczególności pewne kategorie i grupy społeczno-zawodowe i jest często uzależnione od regionalnego zróżnicowania w poziomie rozwoju gospodarczego. Spośród takich grup szczególnego ryzyka można niewątpliwie wymienić mieszkańców wsi, w tym tych, których głównym zajęciem jest lub była praca w rolnictwie.

Bezrobocie na wsi i w małych miastach w regionach niskiego uprzemysłowienia oraz monokultury gospodarczej na terenach rolniczych charakteryzuje wysoki wskaźnik parametrów bezrobocia i natężenia negatywnych społecznie skutków na miejscowym rynku pracy. W regionach tych stagnacja aktywności lokalnych podmiotów gospodarczych spowodowana została strategią likwidacji sektora państwowego gospodarki rolnej i jej otoczenia – przetwórstwa rolnego oraz przemysłu terenowego. Bezrobocie na terenach wiejskich, w zdecydowanej większości regionów kraju, ma charakter bezrobocia strukturalnego z wszystkimi maksymalnie wysokimi wskaźnikami regresu gospodarczego, społecznego, kulturalnego i osobowego, powodującymi zagrożenie egzystencjalne dla miejscowej ludności.

Jak wskazują statystyki Głównego Urzędu Statystycznego, ludność województwa mazowieckiego zamieszkała na wsi stanowi 36% ogółu ludności województwa, natomiast po wyłączeniu Warszawy udział ludności zamieszkałej na wsi wynosi 53%. Ogółem w województwie mazowieckim jest 325 gmin, w tym 46 miejskich, 49 miejsko-wiejskich i 230 wiejskich.

Wśród osób bezrobotnych w województwie mazowieckim mieszkańcy wsi stanowią 43,3%, zaś w regionie radomskim 49,5% (prawie 36 tys.).

Zdaniem ekspertów w przyszłym roku bez pracy może zostać nawet co piąty Polak. Stopa bezrobocia może wzrosnąć do 18%. Pesymiści szacują wzrost do 20%.

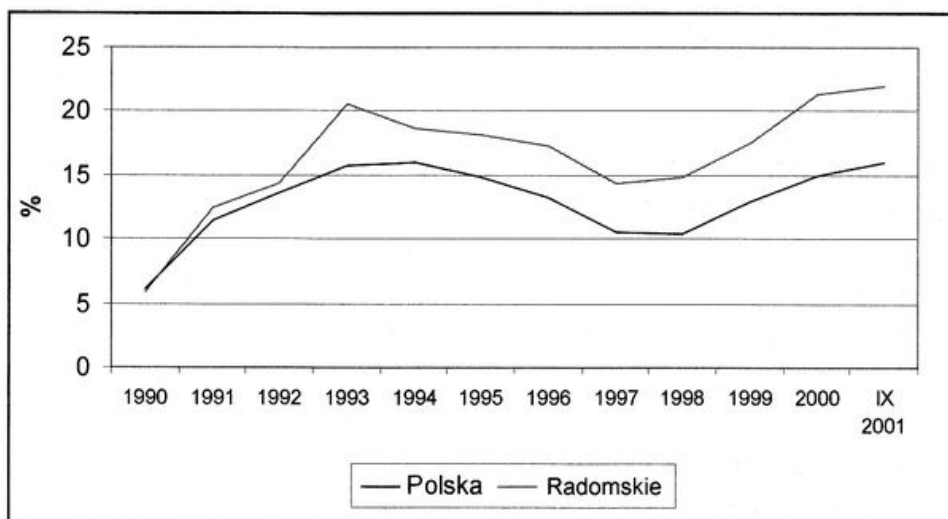
Warto w tym miejscu przybliżyć wskaźniki charakteryzujące bezrobocie w latach 1990–2001.

Analizując wykres bezrobocia od początku lat 90., widać wyraźnie, że znaleźliśmy się na drugim szczycie – równie dramatycznie było w 1994 roku, kiedy bezrobocie osiągnęło tak jak i na koniec września 2001 roku poziom 16%, na koniec listopada br. – 16%.

W Radomskim (czytaj byłe woj. radomskie) szczyt ten osiągnięto o rok

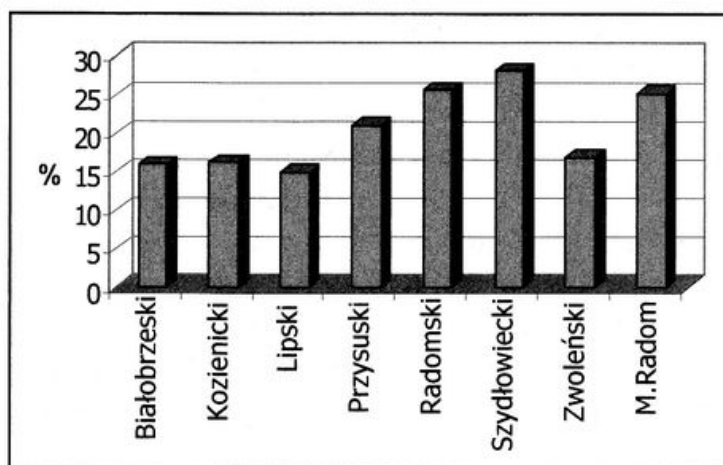
wcześniej, tj. w 1993 roku – 20,6%. Spowodowane to było lawinowym wzrostem liczby osób zwalnianych z przyczyn dotyczących zakładów pracy. Tylko w 1993 roku w gronie bezrobotnych znalazło się prawie 19 tys. byłych pracowników restrykturyzowanych zakładów pracy.

Natomiast na koniec września 2001 roku znacznie przekroczony został poziom bezrobocia z roku 1993, osiągając 22,5%, a bezrobocie w ostatnich latach, zwłaszcza od 1998 roku, przyrastało w Radomskim szybciej niż w kraju (rys. 1).



Rys. 1. Stopa bezrobocia w kraju i w Radomskim

Źródło: statystyki GUS, KUP i WUP.



Rys. 2. Stopa bezrobocia w powiatach regionu radomskiego na koniec września 2001 w Radomskim

Źródło: statystyki GUS, KUP i WUP.

Jest to oznaką dalszego załamywania się gospodarki, zwolnień pracowników z przyczyn złej sytuacji ekonomicznej przedsiębiorstw, jak również z wieloma prowadzonymi postępowaniami upadłościowymi firm z naszego regionu. Powoduje to dalszy wzrost bezrobocia, które niestety stało się już strukturalne (przekroczyło w 1999 roku 1,5 raza stopę krajową).

Najgorsza sytuacja występuje w regionach szczególnie zagrożonych strukturalnym bezrobociem, do których zaliczają się powiat szydłowiecki (28,3%), powiat radomski (25,3%) i miasto Radom (25,1%).

Roli małych i średnich przedsiębiorstw w gospodarce, z uwagi na ich znaczenie dla wzrostu zatrudnienia i tworzenia miejsc pracy nie sposób przecenić. Postępujący wzrost bezrobocia skłania do uważniejszego przyjrzenia się perspektywom tworzenia nowych miejsc pracy w sektorze MŚP.

Z badań Polskiej Fundacji Promocji i Rozwoju Małych i Średnich Przedsiębiorstw (od 1 stycznia 2001 r. Polska Agencja Rozwoju Przedsiębiorczości) wynika, iż najbardziej stabilne zatrudnienie jest w firmach zatrudniających do 5 osób. W 1999 roku tylko w 16% tych mikroprzedsiębiorstw zwolniono pracowników¹.

Ograniczenie bezrobocia wymaga niezbędnych działań, które sprzyjałyby tworzeniu miejsc pracy. Jest to proces niewątpliwie trudny i wieloletni, ale niezbędny. Przed władzami i społeczeń-

stwem lokalnym stoją zadania pozytywnych działań progospodarczych i prorozwojowych na rzecz danego terenu i danej społeczności oraz zadania w ograniczeniu negatywnych skutków bezrobocia.

Wysokie i rosące bezrobocie, na które mają wpływ przede wszystkim czynniki ekonomiczne, stały się strategicznym problemem społecznym współczesnej Polski. Stanowi ono zagrożenie nie tylko dla osób bezpośrednio nim dotkniętych, ale również dla funkcjonowania rodzin i rozwoju młodego pokolenia. Skala tego zjawiska, jego społeczna dotkliwość, ekonomiczne konsekwencje sprawiają, że jest jednym z centralnych problemów zarówno bieżącej polityki jak i strategii gospodarczej rządu oraz władz lokalnych. Toteż przeciwdziałanie temu zjawisku poprzez pobudzanie przedsiębiorczości jest bardzo ważne z punktu widzenia makroekonomicznego, jak i w skali jednostki, gospodarstwa domowego.

Skala bezrobocia w Polsce oficjalnie rejestrowanego przekroczyła na koniec października br. 16% osób czynnych zawodowo. Jest to bardzo wysoki wskaźnik w porównaniu ze średnią stopą bezrobocia w Unii Europejskiej, która wynosi obecnie 8,1% i ma tendencję spadkową².

W ramach lokalnej polityki powinny być prowadzone rozwiązania mające na celu – z jednej strony aktywizację samych bezrobotnych, z drugiej strony potrzebne są działania o charakterze osłonowym, których celem byłaby pomoc rodzinom,

¹ Raport o stanie sektora małych i średnich przedsiębiorstw w latach 1998–1999 polskiej Fundacji Promocji i Rozwoju Małych i Średnich Przedsiębiorstw. Warszawa 1999.

² Poznawanie i rozwiązywanie społecznego problemu bezrobocia – praca zbiorowa pod redakcją J. Modrzewskiego. FRPS, Warszawa czerwiec 2001.

a przede wszystkim dzieciom ze środowisk szczególnie zagrożonych skutkami tego bezrobocia. Potrzebą chwili jest odpowiednio prowadzona polityka na szczeblu rządowym i lokalnym, odpowiednio kształtująca warunki dla tworzenia i jak najpełniejszego wykorzystania potencjału ludzkiego dla rozwoju przedsiębiorczości.

Odpowiedzią na szczególne problemy tych grup (pozostawaniem bez pracy, często długookresowo) jest opracowywanie i wdrażanie programów mających na celu ich aktywizację zawodową i tworzenie alternatywnych miejsc pracy na wsi, ukierunkowanych na rozwój małej przedsiębiorczości.

Programami znanymi od wielu lat są programy realizowane przez Powiatowe Urzędy Pracy ze środków Funduszu Pracy. Do nich zaliczyć należy: prace interwencyjne, roboty publiczne, zatrudnianie absolwentów (umowy o pracę, staże), pożyczki dla bezrobotnych na uruchomienie działalności gospodarczej, pożyczki dla pracodawców na utworzenie nowych miejsc pracy oraz szkolenia i przekwalifikowania bezrobotnych oraz pracowników zakładów pracy.

Jednak w ostatnich trzech latach środki Funduszu Pracy stają się coraz trudniej dostępne ze względu na ich nierytmiczny wpływ na konta powiatowych urzędów pracy (samorządów powiatowych), a także systematyczne ich zmniejszanie.

W wyniku ostatniej reformy administracji na samorząd województwa, a co za tym idzie na Wojewódzkie Urzędy Pracy nałożono zadania dotyczące kreowania polityki rynku pracy na terenie województwa, między innymi:

- opracowywanie analiz i ocen dotyczących problematyki zatrudnienia i przeciwdziałania bezrobociu w województwie,
- współdziałanie z organami właściwymi w sprawach oświaty w planowaniu i podejmowaniu przedsięwzięć w zakresie szkolenia bezrobotnych oraz w organizowaniu kształcenia zawodowego, z uwzględnieniem potrzeb wojewódzkiego rynku pracy,
- prowadzenie polityki regionalnej w zakresie przeciwdziałania bezrobociu poprzez inspirowanie i współfinansowanie oraz koordynowanie realizacji programów wojewódzkich,
- organizowanie, inicjowanie i współfinansowanie lokalnych programów mających na celu tworzenie nowych miejsc pracy i likwidację negatywnych skutków bezrobocia lub wspieranie rządowych programów restrukturyzacyjnych,
- inicjowanie oraz realizacja, we współdziałaniu z podmiotami nie zaliczonymi do sektora finansów publicznych, wojewódzkich programów promocji zatrudnienia³.

Zadania te realizują w terenie Filie Wojewódzkiego Urzędu Pracy, których siedziby znajdują się w byłych miastach wojewódzkich. Konkretnym działaniem, które realizuje jeden z oddziałów Filii, jest Centrum Informacji i Planowania Kariery Zawodowej, które ma za zadania:

³ Art. 5.1 ustawy z dnia 14 grudnia 1994 r. o zatrudnieniu i przeciwdziałaniu bezrobociu z późn. zmianami (Dz. U. z 2001 nr 6 poz. 56, Dz. U. nr 42, poz. 475, Dz. U. nr 89, poz. 973).

- świadczenie specjalistycznych usług w zakresie planowania kariery zawodowej,
- prowadzenie poradnictwa indywidualnego i grupowego z wykorzystaniem specjalistycznych metod i technik,
- gromadzenie, opracowywanie i upowszechnianie krajowej i lokalnej informacji o zawodach, drogach kształcenia i możliwościach zatrudnienia.

Działania na rzecz łagodzenia skutków bezrobocia wspierają przedsięwzięcia inicjowane przez samorząd województwa. Wydanie rozporządzenia przez Radę Ministrów w dniu 1 sierpnia 2000 roku w sprawie zasad, warunków i trybu wspierania środkami budżetu państwa programów inicjowanych przez organy samorządu województwa umożliwiło podjęcie konkretnych działań w obszarze kreowania polityki rynku pracy. Z tej rezerwy celowej współfinansowanej przez Bank Światowy realizowany był w latach 2000–2001 Program Reorientacji/Przekwalifikowań wspierający tworzenie pozarolniczych miejsc pracy na obszarach wiejskich. Program Reorientacji/Przekwalifikowań jest częścią większego Programu aktywizacji obszarów wiejskich opracowanego przez Bank Światowy i rząd RP. Celem programu jest zachęcenie mieszkańców wsi, którzy dotąd utrzymywali się z rolnictwa do podjęcia pozarolniczej działalności gospodarczej, pobudzenie aktywności bezrobotnych i wspieranie rozwoju małej przedsiębiorczości na obszarach wiejskich, dzięki takim instrumentom reorientacji jak: szkolenia, poradnictwo, informacja zawodowa itp.

Przygotowanie przez samorząd województwa programu oraz wystąpienie do

Wojewody Mazowieckiego z wnioskiem o jego wsparcie środkami budżetu państwa jest warunkiem uzyskania dotacji celowej przewidzianej w ustawie budżetowej. W województwie mazowieckim opracowany został program wojewódzki Agroaternatywa Mazowsze 2000 i Agroaternatywa 2001, którego realizatorem jest Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie.

Celem strategicznym programu jest łagodzenie negatywnych skutków bezrobocia na terenach wiejskich, miejsko-wiejskich oraz w miastach, których liczba mieszkańców nie przekracza piętnastu tysięcy, poprzez:

- zwiększenie kompetencji regionalnych i lokalnych partnerów (w szczególności samorządów powiatowych) w zakresie realizacji przez te jednostki przedsięwzięć mających na celu ograniczanie bezrobocia oraz rozwój małej i średniej przedsiębiorczości,
- aktywizację osób pozostających bez pracy,
- wzrost przedsiębiorczości wśród osób pozostających bez pracy,
- zwiększenie zdolności adaptacyjnych, produktywności oraz konkurencyjności małych i średnich przedsiębiorstw,
- dostosowanie kwalifikacji zawodowych do potrzeb mazowieckiego rynku pracy,
- zwiększenie dostępności do usług poradnictwa i informacji zawodowej, a także pośrednictwa pracy.

Biorąc pod uwagę potrzeby mazowieckiego rynku pracy, przy opracowywaniu programu uwzględniono wszystkie usługi, wymienione w wyżej wspomnianym rozporządzeniu, a mianowicie:

- 1) poradnictwo i informację zawodową,
- 2) pośrednictwo pracy,
- 3) szkolenia mające na celu podwyższenie kwalifikacji oraz naukę umiejętności poszukiwania oraz uzyskiwania zatrudnienia,
- 4) szkolenia w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej,
- 5) doradztwo w zakresie prowadzenia pozarolniczej działalności gospodarczej,
- 6) udzielanie jednorazowych dotacji osobom fizycznym podejmującym pozarolniczą działalność gospodarczą na zakup środków trwałych,
- 7) doradztwo dla samorządów powiatowych w zakresie podejmowania oraz realizacji przez te jednostki przedsięwzięć mających na celu ograniczanie bezrobocia oraz rozwój małej i średniej przedsiębiorczości,
- 8) pomoc w uzyskaniu okresowego zatrudnienia poza rolnictwem na zasadach określonych w ustawie o warunkach dopuszczalności i nadzorowaniu pomocy publicznej dla przedsiębiorców.

Adresatami usług są:

- osoby, które nie są emerytami albo nie nabyły prawa do świadczeń przedemerytalnych, posiadające miejsce zamieszkania na terenach gmin wiejskich, miejsko-wiejskich oraz miastach, których liczba mieszkańców nie przekracza 15 tysięcy, przy czym osoby te są bezrobotnymi albo rolnikami prowadzącymi gospodarstwo rolne o powierzchni poniżej 3 ha przeliczeniowych albo prowadzą wspólne gospodarstwo domowe z osobami, o których mowa wyżej, jeżeli dochód na

osobę w rodzinie lub kryterium dochodowe w ostatnich trzech miesiącach jest niższe od przeciętnego wynagrodzenia w poprzednim kwartale,

- mali i średni przedsiębiorcy mający siedzibę lub miejsce zamieszkania na obszarach wiejskich, miejsko-wiejskich oraz miastach, których liczba mieszkańców nie przekracza 15 tysięcy,
- osoby fizyczne, które spłacają pożyczki na podjęcie działalności gospodarczej lub na utworzenie nowych miejsc pracy, finansowane ze środków własnych regionalnych i lokalnych instytucji kapitałowych lub środków publicznych,
- samorzady powiatowe i gminne.

Zakończono I. i II. edycję programu Agroalternatywa Mazowsze 2000, w których usługi realizowało w województwie mazowieckim 25 organizacji pozarządowych i w ramach programu usługami objęto 6250 uczestników.

Aktualnie kończy się realizacja Programu Agroalternatywa Mazowsze 2001.

W ramach tego programu różnego rodzaju usługami zostanie objętych w województwie mazowieckim 3019 osób.

Na terenie działania Filii WUP w Radomiu, obejmującym obszar byłego województwa radomskiego (poza Grójcem), w ramach programu Agroalternatywa Mazowsze 2001 realizowanych jest 20 usług przez 11 jednostek pozarządowych – usługodawców, z których 7 ma siedzibę w Radomiu, a pozostałe 3 poza Radomiem. Są to:

- „Edukacja” Centrum Oświatowo-Wychowawcze „Bis-Pol”,

- Fundacja Oświatowa,
- Fundacja „Współpraca, Nauka, Kultura” w Warszawie,
- Izba Przemysłowo-Handlowa Ziemi Radomskiej,
- Miejska Agencja Rozwoju „Radom 2001”,
- Radomska Rada Federacji Stowarzyszeń N-T NOT,
- Stowarzyszenie Oświatowe „Sycyna” w Sycynie,
- Stowarzyszenie „Radomskie Centrum Przedsiębiorczości”,
- Stowarzyszenie „Szydłowieckie Forum Gospodarcze” w Szydłowcu,
- Zakład Doskonalenia Zawodowego w Kielcach Centrum Kształcenia Zawodowego w Radomiu,
- Związek Młodzieży Wiejskiej w Warszawie.

Program skierowany jest do osób nie pracujących oraz pracowników samorządów powiatowych i gminnych. Uczestniczą w nim obecnie 722 osoby. W ramach usługi dotyczącej zorganizowania oraz przeprowadzenia szkoleń i przekwalifikowań dla usługobiorców z regionu radomskiego realizowane są tematy:

- Organizator-menedżer grupy produkcyjnej – 15 osób,
- Magazynier z umiejętnością obsługi kasy fiskalnej oraz uprawnieniami do prowadzenia wózków widłowo-podnośnikowych – 15 osób,
- Pracownik ochrony I stopnia – 15 osób
- Handlowiec z umiejętnością obsługi kasy fiskalnej i komputera – 30 osób,
- Nowoczesne metody wykończeniowe w budownictwie – 15 osób,
- Pracownik małej gastronomii – 15 osób,

- Kosmetyczka – 15 osób,
- Pszczelarz – producent ziołomiodów i innych produktów pszczelich – 60 osób,
- Prowadzenie gospodarstw agroturystycznych – 30 osób,
- Prowadzenie obsługi turystycznej – 15 osób,
- Uruchamianie i prowadzenie działalności gospodarczej – 30 osób,
- Obsługa komputera i korzystanie z Internetu – 207 osób.

Niektóre z realizowanych programów mają nowatorski charakter, chociażby program „pszczelarz”. Podstawą zamysłu są pasieki z 25 ulami. Produkcja odbywa się według ściśle określonej technologii i wiąże z zapewnieniem zbytu towarów na rynki europejskie, a co za tym idzie, ze spełnieniem bardzo wysokich norm jakościowych. Oprócz miodów produkowane byłyby ziołomiody i paraleki.

W ramach usługi dotyczącej zorganizowania dla pracowników samorządów powiatowych i gminnych realizowane są tematy:

- Podyplomowe studium: „Lokalna polityka przeciwdziałania bezrobociu i efektywne metody rozwoju przedsiębiorczości” – 13 osób,
- Metody i formy aktywizowania poradnictwa zawodowego oraz wspierania przedsiębiorczości – 55 osób,
- Inspirowanie oraz organizacja ruchu turystycznego – 30 osób,
- Gminne Centra Informacji – szansą dla wsi – 12 osób.

Ponadto realizowana jest usługa skierowana do pracodawców: Pomoc w uzyskaniu okresowego zatrudnienia poza rolnictwem – 150 osób.

Program wojewódzki Agroalternatywa Mazowsze 2000–2001 należy uznać za krok w kierunku lepszego wykorzystania współpracy pracodawców i instytucji samorządowych w planowaniu działań dopasowujących strukturę kształcenia i szkolenia na potrzeby rynku pracy. W społecznościach lokalnych tkwią duże rezerwy aktywności w dziedzinie samoorganizacji, stanowiącej wstęp i niezbędny warunek budowania społeczeństwa obywatelskiego. Rozwój regionalnych zasobów ludzkich to nie tylko problem polityki regionalnej, ale przede wszystkim problem dojrzewiania społeczności lokalnych.

Nadrzędnym celem wszystkich tych działań było ograniczenie bezrobocia na terenach wiejskich. Jest to możliwe przy założeniu wzrostu przedsiębiorczości i aktywności osób pozostających bez pracy. Docelowo winno to prowadzić do powstawania nowych miejsc pracy w ramach samozatrudnienia bądź też do skutecznego poszukiwania pracy przez uczestników programu w wyniku wzmocnienia ich kwalifikacji i umiejętności poruszania się po rynku pracy. Dla tych, którzy nie widzą się w roli przedsiębiorcy, jedynym wyjściem jest znalezienie odpowiedniej dla siebie pracy. To z kolei

uwarunkowane jest w dużej mierze od stabilności i wzrostu konkurencyjności istniejących już przedsiębiorstw, u których w sprzyjających warunkach miejsca te będą powstawały albo przynajmniej nie będzie występowało ich ograniczanie.

Ważnym działaniem było zatem umożliwienie przedsiębiorcom skorzystania z doradztwa oraz konsultacji gospodarczych jak również możliwość podwyższenia kwalifikacji przez ich pracowników.

Jesteśmy przekonani, że tak kompleksowe i intensywne działania mogą spowodować pobudzenie przedsiębiorczości, powstawanie nowych miejsc pracy i skuteczną pomoc pozostającym bez pracy zarówno tym, którzy ją utracili, jak i tym, którzy szukają jej po raz pierwszy. Uważamy, że kontynuowanie tych działań jest niezbędne. Należy je oczywiście na bieżąco analizować, prowadzić szerokie konsultacje mające na celu trafność doboru świadczonych usług, a tym samym ich przydatność dla mazowieckiego rynku pracy. Z dużym zadowoleniem stwierdzamy, że program ten cieszy się coraz większą akceptacją naszych partnerów zarówno samorządów, jak i organizacji pozarządowych, które czynnie się włączyły w jego realizację.

TYPY OSOBOWOŚCIOWE BEZROBOTNEGO. JEDNOSTKOWY I RODZINNY WYMIAR JEGO EGZYSTENCJI

Wprowadzenie

Pod presją rozbudzonych nadziei i pragnień koniec lat dziewięćdziesiątych w Polsce stał się dla świata pękającego reżimu szansą na bliższe ludzkiemu bytowanie. Partykularystyczne interesy jednostek i grup społecznych, sprężone w oczekiwaniu na ich ujawnienie w demaskacyjnym świetle infiltracji systemowej, nagle wybuchły polifonicznym krzykiem proponowanych zmian ustrojowych. Zróznicowane, acz wyjątkowo pobieżne koncepcje przywrócenia ludzkiej egzystencji godności w sferze ekonomiczno-politycznej, kulturowej oraz aksjologicznej, nie mogły i nie podołały nowym wyzwaniom rzeczywistości. Okazało się, iż „dziedzictwo komunizmu jest nadal bardzo dobrze widoczne nie tylko w ciągle żywej pamięci o przeszłości, ale w formie głęboko zakorzenionych struktur ekonomicznych i instytucjonalnych, które przetrwały rozpad partii komunistycznych i powstanie nowych systemów politycznych (...)”¹. Wydawać by się mogło, że opozycjoniści nie do końca byli przygotowani na tak gwałtowny upadek totali-

tarnego ustroju, licząc głównie na działania prowokacyjne i efekty nacisku politycznego na struktury władzy.

Wobec takiej sytuacji postkomunistyczny konstruktywizm niesłusznie oparł się na trzech założeniach (możliwych do zaistnienia wyłącznie w pryzmacie probabilistycznej perspektywy):

- 1) tezie o przewidywalności biegu historii,
- 2) przekonaniu o braku racjonalnych alternatyw dla neoliberalnych strategii,
- 3) przeświadczeniu, iż zachodzące zmiany posttransformacyjne w krajach Europy Wschodniej podlegać mogą efektywnej kontroli, służącej dobru wspólnemu².

Sądzić zatem można, iż twierdzenia niektórych badaczy rzeczywistości społeczno-politycznej (C. Offe) o przebiegu rzekomej „rewolucji bez teorii”, nie wydają się bezpodstawne. Oczom obserwatorów zmian zaczynają się ukazywać niechciane i niespotykane dotąd (przynajmniej nie w tak znacznym ilościowo-jakościowym natężeniu) ludzkie dramaty i sytuacje trudne, bezwstydnie obnażające znamienne bezplanowość dokonujących się procesów dekonstrukcyjnych. Katego-

¹ Patrz: M. Hamilton, M. Hirszowicz, Klasy i nierówności społeczne w perspektywie porównawczej, Warszawa 1995, op. cit., s. 191.

² Tamże, s. 212.

rie ludzkiego doświadczenia wzbogacane zatem zostają kwestiami społecznymi, przyjmującymi hybrydalną postać: bezrobocie, ubóstwa i nędzy, bezdomności, jak również rozpadu tradycyjnych więzi grupowych (np. rodzinnych, sąsiedzkich) czy społecznego niedostosowania. W zakresie środowiskowego wspomaganie i ratownictwa dostrzegalny jest tymczasem coraz bardziej widoczny „brak społecznej reakcji na obszary biedy i ubóstwa, funkcjonowanie rodzin wielodzietnych i rodzin z jedynym żywicielem, młodocianych matek itd.”³.

Analizowane tu bezrobocie – na skutek towarzyszących mu zmian, wynikłych z 10-letniego okresu transformacyjnych doświadczeń w Polsce – podlega jednakże swoistemu zróżnicowaniu. Początkowemu zadowoleniu osób o nowym (a nie uregulowanym przecież racjonalnie) statusie społeczno-prawnym, pozwalającym na niekontrolowany przez państwo dopływ środków pieniężnych, towarzyszyła również fałszywa analiza ówczesnych sytuacji i zdarzeń; pozwalała ona w dalszym ciągu myśleć bezrobotnym o pracy jako obowiązku państwowo gwarantowanym, pozwalała również wierzyć w niejednokrotnie wątpliwej jakości zawodowe przygotowanie, dalece odbiegające od wymogów współczesnego rynku, którego symbolem teraźniejszym oraz przyszłym wydaje się być – komputer i telefon komórkowy. A przecież tak naprawdę „polski przełom zastał nas, jako społeczeństwo, bardzo źle wykształconymi: prymitywne, wyłączające większość

³ S. Kawula, Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” nr 1/97, Katowice 1997, op. cit., s. 20.

młodzieży z kultury powszechne wykształcenie w szkołach zasadniczych, bardzo niski poziom skolaryzacji na poziomie wyższym przy rozbudowanych – na wszystkich poziomach – wczesnych i wąskich specjalizacjach zawodowych, opartych na przedwczorajszej wiedzy i technologiach, dziś już zbędnych, a czyniących absolwentów bezradnymi na rynku pracy”⁴. Bezlitosne obnażanie przedtransformacyjnych zaległości z biegiem czasu zmieniło wizerunek bezrobotnego i jego społeczno-zawodowej sytuacji w oczach jego samego, jak również opinii społecznej⁵. Okazało się, że nowo powstałej rzeczywistości i towarzyszącym jej wymaganiom nie sposób lub ciężko sprostać bez aktualizacji własnych kompetencji (społecznych, interpersonalnych, edukacyjnych, zawodowych itd.).

Przewycięzanie trudnych sytuacji egzystencjalnych (w których pozostający bez pracy znajduje się bez wątpienia) stopniowane jest warunkami, w jakich ono się odbywa. „Wpływ bezrobocia na bezrobotnego i jego rodzinę oraz na jego sytuację i interakcje w rodzinie jest więc zróżnicowany w zależności od charakteru społecznych układów zewnętrznych oraz od siły i długości okresu ich oddziaływania”⁶. W innym więc wymiarze istnieje będzie bezrobocie w dużej aglomeracji

⁴ Z. Kwieciński, Ideologie i kompetencje edukacyjne w świadomości potocznej. Studium empiryczne, „Forum Oświatowe” nr 1/98, op. cit., s. 95.

⁵ A. Bańka (red.), Bezrobocie – podręcznik pomocy psychologicznej, Poznań 1992, s. 36 i kolejne.

⁶ Z. Tyszką, Mikro-, mezo- oraz makrospołeczne uwarunkowania bezrobocia i jego skutki w rodzinie, (w:) Bezrobocie w małych miastach, pod red. R. B. Woźniaka, Koszalin 1997, op. cit., s. 253.

miejskiej, małym, czy też średnim mieście, inny zaś jeszcze będzie jego charakter na wsi. Wszelkie natomiast eksplikacje i diagnozy zjawiska nie mogą odbywać się bez wyraźnego piętna jego egzogennych uwarunkowań.

Typy osobowościowe bezrobotnego oraz modele funkcjonowania jego rodziny w środowisku średniego miasta

Środowisko miejskie wraz z wszelkimi składającymi się na nie czynnikami, bezpośrednio lub pośrednio decydującymi o funkcjonowaniu w nim bezrobotnego posiada wymiar egalitaryzujący jego życiowe szanse, jak również dyskredytujący egzystencję oscylującą wokół minimum socjalnego bezpieczeństwa.

Takie pojmowanie przestrzeni społecznej, opierająca się również na wynikach wcześniejszych badań pilotażowych⁷, pozwoliło na wyłonienie dwóch reprezentatywnych typów rodzinnych (ich orientacji życiowych), preferowanych

mniej lub bardziej świadomie przez bezrobotnych. Priorytetami pierwszego stają się: dążność do podtrzymywania i tak już mocno nadwątlonego materialnego statusu rodziny (w przeciwieństwie do dereliktowej postawy bezrobotnych, alkoholizujących się rodziców z silnie zdeorganizowanych rodzin⁸) oraz rozmaicie realizowany i podtrzymywany wewnątrzrodzinny model jej trwałego, acz swoistego funkcjonowania w warunkach kryzysowych. Typ ten, przy zachowaniu sprawdzonych, pragmatycznych reguł, wyznaczających postępowanie bezrobotnego, a także członków jego rodziny, określony tutaj został jako przedsiębiorczy (typ rodziny przedsiębiorczej) lub perytyczny (łac. *peritus* – zaradny, praktyczny). Konstytuującymi go postawami, zatem również i swoisty styl funkcjonowania rodzinnego, interpersonalnej komunikacji i wreszcie codziennego bytowania, są więc: polaryzacja postaw adaptacyjnych, skupionych na witalnym cyklu życiowym rodziny; wzmacnianie wewnątrzrodzinnych więzi, czemu towarzyszy mniejsza konfliktowość, wzmożona kontrola nad dzieckiem oraz częstsze z nim kontakty o silnym podłożu emocjonalnym; troska o rzetelnie realizowany obowiązek szkolny, będąca wykładnią ogniskowania zainteresowań rodziców na podtrzymywaniu i stymulowaniu takich aspiracji edukacyjno-zawodowych, które pozwolą dziecku w przyszłości wyostać się z krytycznego impasu, determinowanego,

⁷ Por. T. Frąckowiak, P. Mosiek, Problemy wsparcia społecznego rodzin bezrobotnych i alkoholików w warunkach średniego miasta, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” nr 3/4/97; T. Frąckowiak, P. Mosiek, Problemy egzystencjalne rodzin bezrobotnych w średnim mieście, (w:) Bezpieczeństwo człowieka w środowisku lokalnym, pod red. W. Ciczковского, Olsztyn 1999; P. Mosiek, Przeobrażenia funkcji wychowawczej w rodzinach bezrobotnych w średnim mieście, „Pedagogika Pracy” nr 34/99; P. Mosiek, Bezrobocie i jego socjopedagogiczne następstwa. Raport z badań, „Studia Edukacyjne” nr 4/98; zasadnicze jednak wyniki badań zaprezentowane zostały w pozycji: P. Mosiek, Społeczność średniego miasta uprzemysłowionego wobec problemu bezrobocia. Diagnoza i projekt wsparcia społecznego, Poznań 2001 (nie opublikowana praca doktorska).

⁸ Patrz: T. Frąckowiak, P. Mosiek, Problemy wsparcia społecznego rodzin bezrobotnych i alkoholików w warunkach średniego miasta, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” nr 3/4/97.

ze wszech miar negatywnym, wpływem bezrobocia.

Przeciwstawnym, bo określanym miarą dysharmonii rodzinnej i wychowawczej dysfunkcjonalności, okazuje się być typ rodziny bezradnej lub patientyczny (łac. *patientia* – rezygnacja, uległość). Nierzadko obecny w środowisku bezrobotnych rodzin staje się ekspiacyjnie warunkowaną ewentualnością, uwikłaną w deprecjonującą moc stiftungowskiej „spirali upadku”. Aporia i zwodniczość dereistycznego charakteru preparowania własnej i rodzinno-wspólnotowej wizji życia (niejednokrotnie zaś jej braku) przez osobę bezrobotną kształtowana jest: chaosem i fragmentacją życia rodzinnego; odrealnieniem sytuacji rodzinnej w świadomości pozostających długo bez pracy rodziców; rozpadem i połowicznością emocjonalnych więzi z dzieckiem; wysoką konfliktowością, agresywnością i nierzadkimi patologiami – alkoholizm, przestępczość; zanikiem lub sporadycznością wychowawczej kontroli nad dzieckiem oraz lekceważeniem, a nawet zaniżaniem jego edukacyjno-zawodowych aspiracji.

Wyróżnione w środowisku średniego miasta dwa typy rodzinnej wspólnotowości bezrobotnych trudne byłyby jednoznacznie do określenia bez wyłonienia na podstawie uzyskanych wyników badań osobowościowych typów osób pozbawionych pracy. Zogniskowane one zostały w czterech poniższych kategoriach typologicznych (uszeregowanych według łączących ich cech dominujących):

1. Typ bezrobotnego – rezygnanta (nihilisty): całkowicie lub prawie całkowicie uległ i poddał się warunkom kreowanym przez brak pracy, czemu nierzadko towarzyszy popadanie w rozma-

itego typu marginalizację społeczną (np. alkoholizm, przestępczość). Dereistyczny styl życia powoduje, iż otoczenie staje się tylko instrumentem do osiągnięcia jakiegoś celu, a bezrobotny nie odczuwa już z nim wspólnoty duchowej. „Postawa instrumentalna pojawia się wtedy, gdy nie możemy znaleźć ze swoim otoczeniem wspólnego języka, gdy jest ono zbyt małe lub duże, by można je było zrozumieć, by można z nim czuć wspólnotę przeżycia. Traktujemy wówczas otoczenie jako przedmiot, przedmiot mały, który łatwo możemy opanować i obezwładnić lub jako przedmiot duży, który może nas zgnieść”⁹. Bezrobotny – rezygnant ma ogromne kłopoty z odnalezieniem się w nowej, wymagającej wzmożonej konkurencyjności, rzeczywistości, jak również nie potrafi odnaleźć drogi wyjścia z trudnej sytuacji życiowej. Podejmowana od czasu do czasu praca „na czarno” jest rozpaczliwą próbą walki z dopuszczeniem do jeszcze większej degradacji sytuacji własnej i własnej rodziny.

2. Typ bezrobotnego – uzurpatora charakteryzuje nie związany z rzeczywistością optymizm. Karmienie siebie i własnej rodziny złudzeniami o swych możliwościach powoduje, iż nie potrafi on znaleźć wyjścia z trudnej sytuacji życiowej. Jest silnie przekonany, że jego nierzadko wątpliwe kwalifikacje (najczęściej jednak mało atrakcyjne na wymagającym rynku pracy) pozwolą mu znaleźć zatrudnienie, które w jego przekonaniu należy mu się bez większego wkładu własnego i poświęcenia czasu na jego poszukiwanie. Wzrastającemu poczuciu frustracji towarzyszy również sil-

⁹ A. Kępiński, Lęk, Kraków 1992, op. cit., s. 208.

nie odczuwany żal. Jest on „uczuciem złożonym: stanowi połączenie smutku (przykrości) z pewnym rodzajem pretensji (urazy) wobec siebie i wobec innych”¹⁰. Będąc zmuszonym do przekroczenia granic swoich dotychczasowych osiągnięć, zdaje sobie sprawę bezrobotny-uzurpator, że otaczająca rzeczywistość przerasta jego możliwości. Nie znajdując poparcia dla swej wyjątkowości z zewnątrz, próbuje to zrekompensować sam, popadając jednocześnie w świat ułudy. Wyimaginowany wizerunek własnej osoby (fałszywy i niekonsekwentny) pogłębia jego i tak już trudną do przewyciężenia perspektywę życiową.

3. Typ bezrobotnego-poszukiwacza: ma kłopoty z odnalezieniem się w nowej sytuacji warunkowanej brakiem pracy. Ma trudności z wyjściem z krytycznej sytuacji życiowej, choć charakteryzuje go skłonność do walki z problemami natury egzystencjalnej. Ich wielotorowość rozwiązań skłania go często do podejmowania pracy „na czarno”, co dyktowane jest poczuciem odpowiedzialności za losy własne, a w szczególności za losy własnej rodziny. Silny, długotrwały stres związany z ograniczonymi możliwościami bytowania jest często przyczyną zaburzeń emocjonalnych, „polegających na stracie kontroli nad swoimi uczuciami, takimi jak lęk czy gniew. Obserwowane są również trudności w podejmowaniu decyzji: opóźnianie aktu wyboru, błędna kalkulacja ryzyka czy akceptacja rozwiązań, prowadzących

do katastrofalnych konsekwencji”¹¹. Bezrobotny-poszukiwacz nie potrafi do końca racjonalnie ocenić swych szans na lokalnym rynku pracy, a nie zawsze jest gotów na zmianę kwalifikacji, co skłania go do uporczywego (nie zawsze racjonalnie uzasadnionego) poszukiwania miejsca zatrudnienia. Nierzadko jest bliski rezygnacji, wyłącznie podkreślona wcześniej odpowiedzialność za siebie i rodzinę oraz usilna chęć odbudowania swego nadwątlonego autorytetu „głowy rodziny”, skłaniają go do dalszych poszukiwań pracy.

4. Typ bezrobotnego-konstruktywisty cechuje wysoka aktywność w poszukiwaniu zatrudnienia oraz podnoszenie własnych kwalifikacji, zwiększających szanse na zdobycie zatrudnienia. Jest to bezrobotny utrzymujący ścisły kontakt z instytucjami wsparcia społecznego, co wynika z bezwzględnej odpowiedzialności za los rodziny i własny. Rozważa on różnorakie możliwości wyjścia z trudnej sytuacji życiowej (nie wykluczając w tym wszystkim także pracy „na czarno”, odbieranej jednak jako pewnej ostateczności, a zarazem tymczasowości pozornej stabilizacji). W przeciwieństwie do wszystkich poprzednich typów rozumie on swoje problemy, co zwiększa szansę na ich rozwiązanie¹². „Uświadomienie sobie celu działania na tle określonej potrzeby prowadzi do myślenia o tym celu, do rozpatrywania go w różnoraki sposób (...). Rozpatrywanie celu działania spina jak kłamrą potrzeby, z jakich tu rodzi się dążenie do celu, z samym celem

¹⁰ J. Koziński, *Transgresja i kultura*, Warszawa 1997, op. cit., s. 58.

¹¹ J. Koziński, *Człowiek wielowymiarowy*, Warszawa 1996, op. cit., s. 150.

¹² J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1996, s. 152 i kolejne.

jako przedmiotowym odpowiednikiem potrzeby czy potrzeb. W tych ramach krystalizuje się na różnym poziomie stosunek człowieka do tego, co ma robić, do zadania przed nim stojącego, do zrozumienia jego sensu w konkretnej sytuacji; krystalizuje się uzasadnienie podjęcia działania”¹³. Bezrobotnego-konstruktywistę charakteryzuje zatem silna dążność do powrotu do homeostazy, dyktowana głównie motywacją homeostatyczną, zwanej również motywacją braku. Ze zrozumienia otaczającej go rzeczywistości wynikają również trzy jego główne działania transgresyjne: transgresje społeczne skierowane na wykorzystywanie istniejących układów instytucjonalnych, transgresje symboliczne (intelektualne) ukierunkowane na wykarczanie poza dotychczasowe możliwości umysłowe oraz autotransgresje związane z usilnym dążeniem do zmiany swej osobowości i struktur charakterologicznych¹⁴.

Typ osobowościowy bezrobotnego oraz sposób przebiegu jego biografii (ukonkretniany w przypisanym mu modelu familiarnego egzystencji), których wzajemne relacje ukazuje tabela 1, stanowią wypadkową wzajemnego przenikania się koncepcji sposobu istnienia. Cechy i własności przypisane wyłącznie jednemu przedmiotowi stanowią o jego indywidualnym sposobie istnienia. Traktowanie zaś jednostki jako członka społeczeństwa, żyjącego i działającego zgodnie

ze zinternalizowanymi sposobami myślenia, działania i oceniania oraz dążeniami i wartościami uznawanymi w społeczeństwie dyktuje tymczasem koncepcja społecznego sposobu istnienia człowieka¹⁵. Ich dyfuzja warunkuje więc przebieg jednostkowej biografii, jak również familiarny model funkcjonowania wspólnoty, do której bezrobotny należy i na którego charakter ma istotny wpływ. Z tego powodu, przy destrukcyjno-destabilizującym kierunku oddziaływania, „poziom życia obywateli może być chroniony przez państwo poprzez działania o różnorodnym charakterze. Najczęściej wyróżnia się trzy zasady zabezpieczenia społecznego. Są to zasada ubezpieczeniowa, zaopatrzeniowa i opiekuńcza. Ta ostatnia jest właściwa dla pomocy społecznej. Współcześnie, w istniejących realiach życia społecznego, pomoc społeczna rozumiana jest jako jedna z instytucji polityki społecznej państwa. Jej celem jest umożliwienie osobom i rodzinom przezwyciężenia trudnych sytuacji życiowych, których nie są one w stanie pokonać wykorzystując własne środki”¹⁶. Takie wymagania w stosunku do osób pozbawionych pracy, jak również ich rodzin spełniać ma ukazany w niniejszej pracy model wspomagania społecznego.

¹³ W. Szewczuk, *Psychologia*, Warszawa 1990, op. cit., s. 714.

¹⁴ J. Koziński, *Z Bogiem albo bez Boga. Psychologia religii: nowe spojrzenie*, Warszawa 1991, s. 14 i kolejne.

¹⁵ J. Szczepański, *O indywidualności*, Warszawa 1988, s. 17 i kolejne.

¹⁶ M. Orłowska, *Pedagogika społeczna i praca socjalna a kwestie marginalizacji społecznej*, (w:) *Bezpieczeństwo człowieka w środowisku lokalnym*, pod red. W. Ciczowskiego, Olsztyn 1999, op. cit., s. 432.

Tabela 1. Osobowościowy typ bezrobotnego a typ jego rodziny

Osobowościowe typy bezrobotnego	Typy rodziny (modele orientacji życiowych)
bezrobotny – rezygnant (nihilista)	typ rodziny bezradnej (dysharmonia pomiędzy indywidualnym i społecznym sposobem istnienia)
bezrobotny – uzurpator	
bezrobotny – poszukiwacz	typ rodziny przedsiębiorczej (równowaga pomiędzy indywidualnym i społecznym sposobem istnienia)
bezrobotny – konstruktywista	

Źródło: Opracowanie własne.

Edukacyjny wymiar wsparcia społecznego rodzin bezrobotnych

Obszarem rzeczywistej konfrontacji społecznego otoczenia z możliwościami i potrzebami osób bezrobotnych jest polityka (polityka społeczna), zmierzająca do stymulowania zatrudnienia i łagodzenia jego negatywnych skutków. Jej działanie jest społecznie postępowe wówczas, gdy:

- a) „wychodzi ono od prawidłowości rozwoju społecznego;
- b) właściwie odzwierciedla wymagania życia społecznego;
- c) opiera rozwój stosunku sił na obiektywnej analizie stosunków istniejących między klasami oraz na prognostycznej ocenie tendencji;
- d) realizuje określone cele i zadania wychowawcze i socjalne. Przy zachowaniu tych warunków polityka staje się nauką, może formułować cele polityczne odpowiadające wymaganiom społecznym oraz rozwijać strategię i taktykę walki politycznej, wychowania politycznego”¹⁷.

Wyraźna i konieczna kooperacja szkoły (głównie na poziomie gimnazjalnym i ponadgimnazjalnym) z instytucjami odpowiedzialnymi bezpośrednio lub pośrednio za bezrobocie w środowisku lokalnym (urząd pracy, kluby pracy, sieć poradnictwa zawodowego, ośrodek pomocy społecznej) w kontekście szkolnej działalności socjalnoosłonowej i prozatrudnieniowej dyktowana bywa głównie specyfiką samego zjawiska bezrobocia w wymiarze mikrośrodowiska.

Jej swoicście i szeroko pojmowana działalność socjalna (opiekuńczo-wychowawcza) oscylować musi wokół czterech podstawowych form wspierania dziecka:

1. Ratownictwa – doraźnej pomocy w sytuacji wymagającej reakcji natychmiastowej w nagłej, krytycznej sytuacji życiowej;
2. Opieki – indywidualnej pomocy doraźnej lub stałej oparte na wnikliwej i dogłębnej analizie i diagnozie potrzeb, koniecznej do przezwycięzania określonych trudności ludzkich, których samodzielne przełamanie przez człowieka nie jest możliwe;
3. Pomocy – działania długofalowego lub związanego z określoną sytuacją, ukierunkowanego na wspieranie rozwoju osób (w tej sytuacji: uczniów) w jakiś sposób zagrożonych; istotą skuteczno-

¹⁷ Patrz: R.B. Woźniak, *Zarys socjologii edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin 1997, tom I, op. cit., s. 39.

ści pomocy jest to, iż zależy ona od współdziałania wspomaganego i pomagającego;

4. Kompensacji – działań, których celem jest wyrównanie braków środowiskowych, wpływających zaburzająco na rozwój człowieka¹⁸.

Specyfika każdorazowej sytuacji kryzysowej, w jakiej znajdzie się dziecko, powodować będzie różnicowanie stosowanych przez szkołę form wsparcia. Osobą odpowiedzialną za: zorganizowanie pedagogicznego warsztatu rozpoznawczo-diagnostycznego, pomoc w organizowaniu działalności dydaktyczno-wychowawczej i opiekuńczej szkoły, jak również pedagogiczne poradnictwo indywidualne będzie pedagog szkolny. Aktualna sytuacja na rynku pracy wymaga, aby oprócz wspomnianych powyżej zadań uczestniczył on, również koordynował realizowaną przez szkołę funkcję prozatrudnieniową. Do najczęściej spotykanych działań szkół w tym zakresie zalicza się między innymi: różnorodne kilkugodzinne cykle spotkań z uczniami poświęcone problematyce wyboru dalszej drogi kształcenia i zawodu oraz swobodniejszego poruszania się na rynku pracy (np. program dla pedagogów – „Jak zaistnieć na rynku pracy?”), wizyty w urzędach pracy i klubach pracy, spotkania z przedstawicielami tych instytucji w celu poznania specyfiki ich funkcjonowania, pedagogizacja rodziców w tym zakresie,

¹⁸ E. Wysocka, Opieka i pomoc w teorii i praktyce psychopedagogicznej, (w:) Problemy i tendencje rozwojowe we współczesnej pedagogice społecznej w Polsce, pod red. A. Radziejewicz-Winnickiego, Katowice 1995, op. cit., s. 108. Autorka posłużyła się klasyfikacją form oddziaływań za H. Radlińską.

indywidualne doradztwo zawodowe itp. Szkoła musi przygotowywać ucznia do kształcenia zintegrowanego (*comprehensive school*) realizowanego później, łączącego kształcenie ogólne z zawodowym i na tyle silnie zapoznawać absolwentów z aktualną sytuacją na lokalnym rynku pracy, aby zdobyte wykształcenie i posiadane kwalifikacje zawodowe skróciły proces poszukiwania zatrudnienia i pomogły w jego uzyskaniu. Mając na uwadze globalny cykl szkolnej edukacji, szkoła zmierzać powinna do tego, aby młodzież:

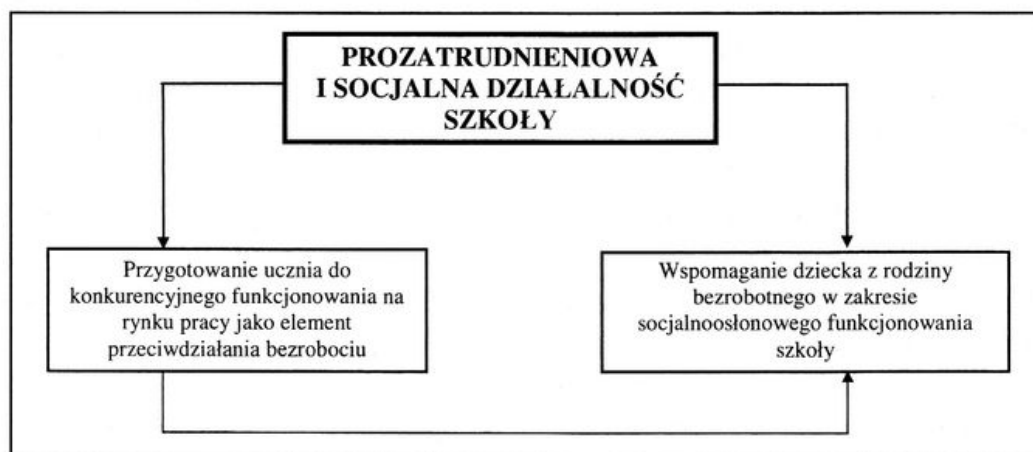
- opuszczając system szkolny posiadała już pewne kwalifikacje zawodowe,
- potrafiła wykorzystać możliwość uczenia się zawodu poza szkolnym systemem,
- w okresie nauki szkolnej miała możliwość uczenia się zawodu w rzeczywistych warunkach pracy,
- poprzez naukę w systemie szkolnym (silnie powiązanim z wymaganiami rynku pracy) była zachęcana do dalszego kształcenia,
- mogła wykorzystywać marnotrawiony tak często potencjał organizacji pracodawców i innych organizacji, mogących przyczynić się do efektywnego przebiegu procesu przejścia do zatrudnienia¹⁹.

Szkoła w przedsięwzięciu tym uczestniczyć powinna mając na uwadze specyfikę własnych działań prozatrudnie-

¹⁹ Wyszczególnione wskazania stanowią inwersję charakterystycznych cech systemu edukacji w wybranych krajach OECD, odnoszących się negatywnie do tzw. „procesu przejścia” (mobilności ludzkiej od systemu szkolnego do zatrudnienia). E. Drogoz-Zabłocka, Przejście między edukacją a rynkiem pracy, (w:) Edukacja zawodowa a rynek pracy, pod red. S. Borkowskiej, Warszawa 1999.

niowych, uzupełnianych socjalnym potencjałem oddziaływań (rys. 1). U podstaw prozatrudnieniowego funkcjonowania szkoły stoi idea optymalizacji życiowych szans każdego ucznia i dostępu do pracy jako niezbywalnego elementu składowego ludzkiej aktywności, samorealizacji oraz stwarzania warunków bezpie-

czeństwa ekonomicznego. Wspomaganie dziecka w przewyciężaniu różnorodnych sytuacji kryzysowych, których jedną z przyczyn pojawienia się jest bezrobocie rodziców, stanowi tymczasem uobecnienie idei altruizmu i ludzkiej spolegliwości w wychowawczych i opiekuńczych działaniach szkoły.



Rys. 1. Model socjalnej i prozatrudnieniowej działalności szkoły

„Altruizm jako troska o dobro drugiego człowieka – uznawany jeszcze do niedawna za mało realny postulat moralny – wydaje się dzisiaj wymogiem wręcz koniecznym dla normalnego funkcjonowania jednostki i grup ludzkich we współczesnym świecie”²⁰. Tak postrzegając swą działalność socjalną zmierza tym samym szkoła do minimalizacji pięciu najistotniejszych czynników utrudniających wychowanie w duchu pomocowości: hipertrofii postaw konsumpcyjnych, dewaluacji wartości duchowych, anonimowości w kontaktach międzyludzkich, instytucjonalizacji życia społeczne-

go, jak również braku spójności i trwałości rodziny²¹.

Istotnym zadaniem szkoły jest więc nie tylko dostosowywanie procesu kształcenia i zawartych w nim treści do bieżących i prognozowanych wymogów rynku pracy, ale również – skonkretyzowanie swych działań wspierających na tych uczniach, których sytuacja rodzinna nie pozwala na skuteczną realizację własnych oczekiwań i pragnień bez odwoływania się do pomocy zewnętrznej.

Wspieranie dziecka z rodziny bezrobotnych rodziców – co stale ukazuje współzależność społecznych procesów – to także wspieranie jego rodziny: rodzi-

²⁰ M. Łobocki, Altruizm a wychowanie, Lublin 1998, op. cit., s. 5.

²¹ Tamże, s. 38 i kolejne.

ców o nierzadko przypisanych cechach bezrobocia, alkoholizmu i przestępczości, jak również wspólnie znoszonego ubóstwa, a nawet bezdomności, tendencji wspomagania poszczególnych typów bezrobotnych przez te instytucje. Obecny więc system opieki i pomocy nad dzieckiem w obliczu powszechności postępującej instytucjonalizacji życia społecznego, a tym samym – alienacji i osamotnienia jednostki, okazuje się być, jak na razie, bezradny. Niedostatek środowiskowych ofert wspomagania dzieci z rodzin bezrobotnych w walce z introwertycznie kumulowanym wstydem i poczuciem życiowej porażki, bezlitośnie obnaża fasadowość regulacji społecznej rodziny. W obliczu dokonujących się zmian społecznych słuszną wydaje się więc potrzeba zaistnienia państwa obywatelskiego, skłonnego respektować ambiwalencje świata społecznego oraz prawomocnego i skutecznego w walce z ludzką bezradnością. Niedostateczne warunki przewycięzania trudności egzystencjalnych przez jednostki w warunkach braku pracy oraz perspektyw na jej znalezienie, jakie stwarza środowisko miejskie, stawać się powinny konstrukcją godną uzupełnień w ramach poszanowania rodzinnej wspólnoty i jej roli w nadawaniu ludzkiej aktywności cech kreatywnych w prospołecznym wymiarze.

Zakończenie

W wielu wysoko rozwiniętych krajach dominującym jest przekonanie, iż o społeczno-gospodarczym rozwoju kraju w znacznym stopniu decyduje wykształcenie jego obywateli. „Inwestycje w kwalifikacje człowieka są najtańszym sposobem podnoszenia poziomu konku-

rencyjności gospodarki i przyspieszania tym samym tempa rozwoju gospodarczego”²². Jak kontynuuje J. Auleytner – brak wykształcenia oznacza również: ograniczoną podatność na zmianę, niezrozumienie istoty procesów społecznych, ekonomicznych i politycznych, jak również brak samostereowności i umiejętności racjonalnej autokreacji. Okazuje się więc, że wykształcenie, wykształcenie wyższe zaś w szczególności, „jest sposobem ucieczki od bezrobocia”²³.

Dynamika życia społecznego i ekonomizacja wielu jego sektorów spowolniła dążenie do upowszechniania szkolnej egalitaryzacji, której przecież nieodłącznymi atrybutami są: powszechne respektowanie zasady jednakowej szansy ubiegania się przez szkołę o zawód i wykształcenie, jak również to, iż „wejście» w społeczeństwo staje się funkcją wartości zdobytych dzięki edukacji uprawnień społeczno-zawodowych do podejmowania rozmaitych stanowisk i zawodów”²⁴. Tak więc szkoła służąca optymalizowaniu ludzkich szans powinna być jednocześnie, szczególnie w obecnej sytuacji społeczno-ekonomicznej kraju, szkołą minimalizującą bezrobocie i jego skutki poprzez swą prozatrudnieniową i nacechowaną pomocniczością oraz wsparciem społecznym – działalność.

²² J. Auleytner, Kwestia edukacyjna w polityce społecznej, „Polityka Społeczna” nr 9/98, op. cit., s. 13.

²³ Tamże, op. cit., s. 13.

²⁴ T. Frąckowiak, Idea równej szansy życiowej a pedagogika wyzwolenia, (w:) Wychowanie wobec problemów współczesności, pod red. J. Materne, Zielona Góra 1991, op. cit., s. 44.

Sylwetki wybitnych oświatowców



Dr Czesław Plewka – zmagania w łączeniu praktyki z teorią

Łączenie praktyki z teorią i teorii z praktyką miało miejsce w życiu dra Czesława Plewki przez prawie 35 lat pracy nauczycielskiej w różnym charakterze i na rozmaitych stanowiskach. Można powiedzieć, że oglądał, przekształcał, a także opisywał i badał z różnych punktów widzenia.

Urodził się 19 stycznia 1947 roku w Zajączkowie woj. koszalińskie (obecnie zachodniopomorskie) w rodzinie chłopskiej. Tam też ukończył szkołę podstawową. W roku 1961 kontynuował edukację w Zasadniczej Szkole Metalowej w Wałczu. Następnie ukończył Technikum Przemysłowo-Pedagogiczne w Szczecinie. Cztery lata nauki dały wynik w postaci tytułu technika-mechanika specjalność „obróbka skrawaniem” i kwalifikacji pedagogicznych w zakresie nauczania praktycznej nauki zawodu. Macierzysta szkoła przyjęła go na początku roku 1968/1969 do pracy w charakterze nauczyciela w warsztatach szkolnych.

Od pierwszych lat nauczania i wychowania w zakresie umiejętności zawodowych i postaw niezbędnych w zawodzie, interesował się Czesław Plewka nowatorstwem. Nurtowały do sprawy jakości kształcenia, a więc osiąganie założonych celów, które były w tej szkole bardzo ambitne, m.in. ze względu na tradycje przygotowania do zawodu swoich absolwentów. Jak się okazało, te poczynania były zarzewiem dla intelektualizowania procesów i wyników kształcenia. To zaś prowadziło Czesława Plewkę do dalszych studiów, które podjął w 1973 roku na Politechnice Warszawskiej na Wydziale Mechanicznym. Ukończył je w roku 1977 bez przerywania pracy zawodowej.

Po ukończeniu studiów wyższych Czesław Plewka został awansowany na wicedyrektora.

Te działania spowodowały związanie się z Ogólnopolskim Seminarium Pedagogiki Pracy prowadzonym w Instytucie Kształcenia Zawodowego w Warszawie, koordynatora Problemu Węzłowego „Modernizacja Systemu Oświaty (w zakresie kształcenia zawodowego i oświaty dorosłych). Przez 15 lat od 1976 roku uczestniczył w badaniach

w zespole kierowanym przez doc. Ludwika Kołkowskiego. Uczestnictwo w badaniach było niewątpliwie impulsem do podjęcia studiów doktoranckich w Instytucie Badań Pedagogicznych w 1979 roku. Na podstawie pracy doktorskiej pt. „Modelowanie zjawisk i działania praktycznego w procesie uczenia się zawodu”, po złożeniu obowiązujących egzaminów i obronie pracy doktorskiej w 1984 roku otrzymał stopień naukowy doktora nauk humanistycznych. W rok później objął funkcję dyrektora Zespołu Szkół Mechanicznych nr 1 im. Prof. Henryka Mierzejewskiego w Szczecinie.

Już na początku procesów transformacyjnych, gdy wymagania rynku pracy zmieniły się diametralnie, dr Czesław Plewka wraz z zespołem swojej szkoły, przygotowywał koncepcję placówki oświatowej o innych jakościowo parametrach. Odbywał wizyty studyjne w Danii, Szwecji, Niemczech, Wielkiej Brytanii i na Węgrzech. Placówka nowa miała być wielofunkcyjna i elastyczna, aby podejmować różnorodne zadania. Koncepcja uzyskała pozytywną opinię kuratorium i Ministerstwa. Można było utworzyć Centrum Kształcenia Zawodowego, które z czasem zostało przekształcone w Zachodniopomorskie Centrum Edukacyjne. Nowa placówka dzięki różnym staraniom Czesława Plewki, który został jej dyrektorem, została wyposażona w pracownie, laboratoria, warsztaty na najwyższym poziomie na ówczesne czasy. Swoją pracę dyrektorską i organizatorską dla doskonalenia placówki Czesław Plewka skończył w lipcu 1995 roku, gdy wygrał konkurs na stanowisko kuratora oświaty. Tę funkcję sprawował do 1998 roku.

Lata te (1995–1998) były szczególnie twórcze w dotychczas nie praktykowanych zakresach i wymiarach. Zainicjował bowiem swoiste przymierze czterech kuratorów z sąsiadujących województw: szczecińskiego, gorzowskiego, koszalińskiego i słupskiego dla stworzenia Seminarium Makroregionalnego, którego zadaniem było doskonalenie metodyków, wizytatorów i dyrektorów szkół zawodowych dla dokonywania przemian w tych placówkach, według wspólnie wypracowanej koncepcji. Seminarium to trwało pięć lat a dzięki inicjatywie dra Cz. Plewki wydawało czasopismo „Uczyć się, aby być”, a okres trzech lat działalności podsumowany został w specjalnym wydawnictwie. Efekty tej działalności są widoczne w dalszym ciągu w różnych formach w nowym układzie administracyjnym kraju.

W czasie pracy na różnych stanowiskach w oświacie dr Cz. Plewka pełnił szereg funkcji społecznych np. zast. redaktora naczelnego „Pedagogiki Pracy” w latach 1986–1990, członka Rady Naukowej IKZ w Warszawie, brał udział przez kilka lat w pracach programowych Ministerstwa Edukacji Narodowej, współpracował ze Stowarzyszeniem Inżynierów Polskich, Związkiem Rzemiosła Polskiego i Zakładem Doskonalenia Zawodowego.

Mimo przejścia na emeryturę podjął pracę na stanowisku adiunkta w Politechnice Szczecińskiej. Prowadzi zajęcia z metodyki nauczania przedmiotów zawodowych. Jest autorem programów studiów dla nauczycieli szkół zawodowych.

Może zatem zdawać „nowy egzamin” wykorzystania wiedzy i doświadczenia zdobytego na różnych stanowiskach, gdzie relacja między teorią i praktyką była wieloraka.

Od 1998 roku jest radnym Rady Miasta Szczecina i pracuje głównie w Komisji Edukacji, Sportu i Rekreacji.

Dr Cz. Plewka pozostawił dotychczas poważny dorobek naukowo-metodyczny w postaci takich opracowań jak: „Kultura pracy”, „Poradnik nauczyciela praktycznej nauki zawodu”. „Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych” (dwa tomy). Był również współautorem takich opracowań jak: „Technologia pracy umysłowej”, „Niekonwencjonalne metody nauczania–uczenia się”, „Kształcenie i samokształcenie w szkole”, „Podstawy kształcenia modułowego”, „Vademecum menadżera oświaty”.

Opracował i wydał drukiem ok. 30 pakietów edukacyjnych do kształcenia modułowego, opublikował około 80 artykułów z teorii i praktyki kształcenia zawodowego.

Wkład w rozwój teorii i praktyki kształcenia młodzieży i dorosłych odzwierciedlił się m.in. w odznaczeniach i wyróżnieniach państwowych i regionalnych, takich jak: Złoty Krzyż Zasługi, Medal Komisji Edukacji Narodowej, Odznaka honorowa SIMP oraz za zasługi dla rozwoju przemysłu maszynowego, za zasługi dla Pomorza Zachodniego, dla ZDZ i in.

Pisanie biogramu dra Czesława Plewki ma nie tylko aspekt społeczny ale i bardzo osobisty. Moja współpraca z Czesławem Plewką zaczęła się w 1976 roku w ramach badań naukowych o zasięgu ogólnopolskim, byłem recenzentem jego pracy doktorskiej i przez to uczestniczyłem w całym przewodzie doktorskim. Mogłem już wtedy dostrzec niezwykłą pracowitość, dokładność i szerokie horyzonty w działaniach. Gdy był Kuratorem Oświaty w Szczecinie miałem przyjemność współpracować w ramach Seminarium Makroregionu. Obserwowałem z wielkim zadowoleniem niespokojność ducha Cz. Plewki oraz dążenie do pozostawienia następców dla prowadzenia kiedyś stworzonych organizmów oświatowych. Mam nadzieję, że jeszcze daleko do zakończenia wspaniałej drogi tworzenia i doskonalenia polskiej oświaty.

Stanisław Kaczor



Mgr Janusz Miernik – A miałem pracować tylko rok

Do pracy w ówczesnym Zarządzie Wojewódzkim Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Kielcach namówił mnie mój kolega Wiesław Caban, pełniący wówczas funkcję kierownika biura Zarządu, a dziś prof. zw. dr hab. w Akademii Świętokrzyskiej. Poznaliśmy się w Przedsiębiorstwie Upowszechniania Prasy i Książki „Ruch”, w którym przepracowałem 10 lat i 10 dni. Do TWP przyszedłem dokładnie 25 października 1974 r. i tu pracuję do dziś. Zupełnie nie wiedziałem, czym ta organizacja się

zajmuje. Obce mi były określenia: uniwersytet powszechny, studium oświatowe, odczyt, „Akcja Młodzież”, Klub Miłośników Teatru Telewizji. Wszystkiego można się jednak nauczyć. Tak też było ze mną.

W stosunkowo krótkim czasie zrozumiałem, na czym polega organizacja działalności oświatowej wśród dorosłych. Problem był tylko jeden: należało zawrzeć umowę z instytucją, która finansowałaby tę działalność. W latach 70. i 80. było ich sporo. Wystarczy wymienić gminne spółdzielnie, Przedsiębiorstwo „Ruch”, biblioteki, szkoły, komitety rodzicielskie, urzędy gmin. Umowy podpisywane były także z zakładami pracy, głównie na organizację działalności odczytowej. Zgodnie z podpisaną umową świadczyliśmy usługę, jaką było organizowanie różnych form oświatowych.

Za namową mgr Marii Matysiak, ówczesnej Sekretarz Zarządu Wojewódzkiego TWP w Kielcach, podjąłem studia zaoczne na Wydziale Pedagogicznym Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kielcach. W 1986 r. obroniłem pracę magisterską napisaną pod kierunkiem wówczas doc. dr. hab. Tadeusza Aleksandra.

W Zarządzie Wojewódzkim przeszedłem wszystkie szczeble zawodowe. Byłem instruktorem oświatowym, dyrektorem Świętokrzyskiego Uniwersytetu Powszechnego, kierownikiem biura, by w czerwcu 1990 r. zostać wybranym na stanowisko Sekretarza Zarządu Wojewódzkiego (takie wówczas stanowisko obowiązywało w TWP). Muszę przyznać, że trudne to były czasy. Zmiany społeczno-polityczne i gospodarcze spowodowały, iż zaczynało brakować środków na działalność oświatową w instytucjach i urzędach, które jeszcze trzy cztery lata wcześniej tak chętnie podpisywały umowy.

W samym biurze Zarządu zredukowano zatrudnienie. Zrobiła to jeszcze moja poprzedniczka. Z 14 osób pozostało nas tylko 4. Pozbyliśmy się samochodu służbowego. Co było wówczas robić? Cała pracująca *czwórka* postawiła na organizację kursów, a były to głównie: nauka języków obcych, kursy z zakresu bhp i ppoż., kursy zawodowe. A więc ta działalność, która pozwoliła mieć zawsze pieniądze.

Niestety, staliśmy się komercyjną organizacją oświatową, choć nadal byliśmy Towarzystwem Wiedzy Powszechnej.

Uwarunkowania początku lat 90. zmusiły nas do przeprofilowania naszej działalności. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że kursy zawsze były w TWP organizowane, lecz w przypadku województwa kieleckiego, nie w takim wymiarze, jak to miało miejsce po 1990 r.

Przyszła rok 1993. Mój serdeczny, niestety już nie żyjący przyjaciel, mgr Stefan Cichoń, pełniący wówczas funkcję dyrektora Zespołu Szkół Ekonomicznych w Skarżysku, namówił mnie do organizacji szkoły niepublicznej. Prowadzenie tego typu placówki było możliwe dzięki zmianom w Statucie TWP dokonany rok wcześniej na Krajowym Zjeździe TWP.

I znów, po ponad 20 latach pracy w TWP, musiałem od nowa uczyć się organizacji takich form oświatowych, które do tej pory były mi znane tylko jako uczniowi. W tymże roku powstały trzy policealne studia ekonomiczne: jedno właśnie w Skarżysku, a dwa kolejne w Końskich i Starachowicach. W siedmiu oddziałach naukę pobierało 230 słuchaczy.

Od 1993 r. w TWP nastąpiło wiele zmian. Po pierwsze, z sekretarzy zarządów wojewódzkich staliśmy się dyrektorami oddziałów wojewódzkich, po drugie, na skutek niewydolności finansowej zlikwidowano 20 ówczesnych oddziałów wojewódzkich TWP, w tym między innymi: w Radomiu, Krakowie i Tarnobrzegu; i wreszcie – po trzecie, nastąpiła zupełna zmiana w formach oświatowych prowadzonych przez TWP.

Pamiętam naradę w Nałęczowie, w trakcie której dr Stanisław Karaś – Dyrektor Generalny TWP – zaproponował nam, dyrektorom oddziałów TWP, abyśmy spróbowali organizować działalność oświatową na terenie tych województw, w których zlikwidowano jednostki TWP. Zaproponowałem wówczas, iż *wchodzę* na tereny ówczesnych województw: radomskiego, krakowskiego i tarnobrzesckiego. Zarzucono mi wtedy, że chcę być największym dyrektorem największego Oddziału. I stało się. Może nie jestem największym dyrektorem, ale szefem największego terytorium Oddziału Regionalnego TWP. Na północy mamy placówki w Grójcu, a na południu w Nowym Targu, na wschodzie zaś w Tarnobrzegu. Zaś siedzibą Oddziału są Kielce.

Dziś Oddział Regionalny TWP to: 70 szkół średnich i policealnych, gdzie w 160 oddziałach uczy się 4500 słuchaczy, trzy (w Kielcach, Radomiu i Krakowie) kolegia językowe na poziomie licencjackim, w których języków: angielskiego i niemieckiego uczy się ponad 800 słuchaczy. Do tego dodać należy różnego rodzaju kursy, Radiowy Uniwersytet Powszechny, Ośrodek Diagnostyki i Terapii Pedagogicznej dla dzieci z różnymi deficytami, Szkoła Komputerowa dla Dzieci i Młodzieży „Infoland”. To cały obraz Oddziału Regionalnego.

Do wcześniej podanych cyfr należy dodać jeszcze jedną: 1600 osób, które organizują bądź prowadzą zajęcia, zatrudnionych na umowie zleceniu lub umowie o dzieło.

Podstawą działalności jest baza lokalowa. Niestety, tej Oddział Regionalny nie miał nigdy. Nie tylko własnej, lecz także dobrej. Przychodząc do pracy w 1974 roku, biuro nasze mieściło się w Kielcach przy ul. Leśnej 9. Niestety, nie było tu warunków do organizacji jakiegokolwiek formy oświatowej. W 1991 r. przenieśliśmy się na ulicę Św. Leonarda 18. Zajmowaliśmy początkowo trzy pomieszczenia. Z biegiem czasu chcąc uruchomić Kolegium musieliśmy wynająć dodatkowe pomieszczenia w tymże budynku. Niestety, w małych pomieszczeniach biurowych nie można prowadzić zajęć dydaktycznych. Ciągłe staraliśmy się szukać nowych pomieszczeń, które można byłoby kupić lub wdzierżawić.

I wreszcie w sierpniu 2001 roku zmieniliśmy swą siedzibę. Przeprowadziliśmy się do wynajętego na 10 lat budynku położonego w centrum Kielc przy głównej ulicy. Zajmujemy powierzchnię 1050 m². Oprócz biura jest tu też dziewięć sal wykładowych, pracownie komputerowe. Jest duża przestrzeń.

To jeszcze nie wszystko. W listopadzie br. dzięki sfinansowaniu budowy, staliśmy się właścicielami 350 m² w budynku położonym w centrum Radomia. Tym samym diametralnie poprawiły się warunki lokalowe Kolegium Językowego w Radomiu. Uzytkaliśmy bowiem pięć sal wykładowych i jedno pomieszczenie, w którym będzie pracownia komputerowa.

W październiku 2001 r. na potrzeby Kolegium w Krakowie wynajęliśmy 350 m² w budynku położonym w centrum miasta. W perspektywie roku, po przeprowadzeniu remontu, będziemy mieli do naszej dyspozycji około 400 m² powierzchni w tymże budynku.

Czy to już wszystko? Chyba jeszcze nie. Przecież jest jeszcze Tarnobrzeg, gdzie także chcielibyśmy rozwijać naszą działalność...

A miałem pracować tylko rok. Dlaczego tak się nie stało? Są dwa powody, dla których pracuję w TWP tyle lat: po pierwsze zafascynowała mnie praca oświatowa nie tylko z dorosłymi, lecz także z młodzieżą i dziećmi. Po drugie – w TWP spotkałem wielu interesujących ludzi, którzy częstokroć w trudnych chwilach naszego Oddziału nieśli swą nieocenioną pomoc.

To, że Oddział Regionalny TWP w Kielcach zajmuje czołowe miejsce w kraju, to nie tylko moja zasługa. Stało się to możliwe dzięki dużemu wkładowi pracy prezesa naszego Oddziału – prof. zw. dr. hab. Adama Massalskiego. Osiągnięte wyniki to także efekt bardzo dobrze układającej się współpracy z dyrektorami szkół. I wreszcie – moje koleżanki z biura (a jest ich 11). To ich ofiarna praca, dzielne wspieranie moich działań, wspólne przeżywanie tego, co dobre i tego, co złe, sprawiają, iż dziś byłoby mi trudno rozstać się z tą organizacją, w której przepracowałem już połowę swego życia.

Janusz Miernik

Dyrektor Oddziału Regionalnego Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Kielcach

Konferencje, seminaria, sympozja

Współpraca Międzynarodowa w Edukacji Ekologicznej pt. „Edukacja środowiskowa w jednoczącej się Europie”

Warszawa, 14.09.2001 r.

Patronat nad konferencją objęli: Wojciech Książek – Podsekretarz Stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz dr Kazimierz Kujda – Prezes Narodowego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej.

Cele konferencji:

- podsumowanie dotychczasowej współpracy międzynarodowej w dziedzinie edukacji środowiskowej,
- określenie kierunków i ocena możliwości rozwoju współpracy w dziedzinie edukacji ekologicznej dla zrównoważonego rozwoju,
- wymiana doświadczeń w dziedzinie edukacji ekologicznej.

Program konferencji obejmował: uroczystość wręczenia nauczycielom medali Komisji Edukacji Narodowej i „Nauczającym jak chronić i pielęgnować Ziemię”, sesję plenarną oraz sesje panelowe.

Na sesji plenarnej wygłoszono referaty:

- Międzynarodowe uwarunkowania edukacji ekologicznej – prof. dr hab. Danuta Cichy, Instytut badań Edukacyjnych,

- Kluczowe problemy edukacji ekologicznej w Niemczech – prof. dr Lothar Staeck, Uniwersytet Techniczny w Berlinie,
- Współpraca międzynarodowa w edukacji przyrodniczej – prof. dr hab. Zofia Ciesielska, Akademia Pedagogiczna Kraków,
- Euroregiony miejscem upowszechniania edukacji środowiskowej – prof. dr hab. Krystyna Dubel,
- Edukacja ekologiczna w parkach krajobrazowych i leśnych kompleksach promocyjnych – prof. Tadeusz Przybylski, Instytut Dendrologii, Kórnik,
- Edukacja ekologiczna na słowackich wyższych uczelniach – prof. ing. Ondrej Hronec, Słowacki Uniwersytet Rolniczy, Koszyce,
- Współpraca szwedzko-polska w edukacji ekologicznej – Jadwiga Boral, Towarzystwo Szwedzko-Polskie w Sztokholmie.

Tematy sesji panelowych: „Zadania edukacji ekologicznej w jednoczącej się Europie”, „Edukacja ekologiczna w Polsce”, „Innowacje pedagogiczne w edukacji ekologicznej”.

Uczestnikami konferencji byli głównie nauczyciele szkół podstawowych i ponadpodstawowych.

Prelegenci w referatach przedstawili m.in. takie zagadnienia jak: międzynarodowe uwarunkowania edukacji ekolo-

gicznej; perspektywy międzynarodowej współpracy; edukacja ekologiczna w Polsce oraz Niemczech, Słowacji, Ukrainie, Bułgarii; edukacja dorosłych; innowacja pedagogiczna w edukacji ekologicznej; finansowanie edukacji ekologicznej; osiągnięcia Centrum Edukacji Ekologicznej w Ełku i Radomiu.

Wielokrotnie podkreślano rolę edukacji środowiskowej rozumianej szerzej niż „edukacja ekologiczna”, ponieważ uwzględnia ona zarówno aspekty przyrodnicze, jak też społeczne i techniczne dostarczającej jednostkom i społeczeństwu wiedzy na temat środowiska przyrodniczego i zmian, jakie człowiek w nim wprowadził. Szkolnictwo wszystkich szczebli powinno zaznajamiać społeczeństwo z zasadami i celami zrównoważonego rozwoju, tj. takiego rozwoju, który umożliwi zaspokojenie potrzeb obecnych i przyszłych pokoleń bez naruszania harmonii przyrody. Warunkiem realizacji kształcenia dla ekorozwoju jest dobre przygotowanie nauczycieli i innych osób związanych edukacją ekologiczną.

Teresa Sagan

**XI Deutscher Volkshochschultag
Zukunft braucht Lernen, Lernen
braucht Zukunft – Przyszłość
wymaga uczenia się – uczenie się
wymaga przyszłości**

Hamburg, 7÷9 listopada 2001 r.

Konferencja została zorganizowana przez Niemiecki Związek Uniwersytetów Powszechnych. Obrady były prowadzone w grupach tematycznych:

1. Prawo do nauki jako jedno z podstawowych praw człowieka – odpowiedzialność instytucji publicznych za organizację kształcenia ustawicznego.
2. Nauczanie i uczenie się we współpracy międzynarodowej.
3. Edukacja w ramach regionalnych sieci współpracy.
4. Edukacja w informacyjnym i aktywnym społeczeństwie.
5. Edukacja racjonalna, logiczna z odpowiednim wykorzystaniem wszystkich naszych zmysłów.
6. Instytucje edukacyjne: Deutscher Volkshochschul – Verband e.v. (Niemieckie Społeczne Centra Kształcenia Dorosłych).

Wybrane wykłady, referaty, seminaria i grupy dyskusyjne:

- Prof. dr Ortwin Renn z Akademie für Technikfolgen – Abschätzung in Baden-Württemberg wygłosił wykład nt.: „Paths towards a sustainable future: global challenges and regional implementation” (Ścieżki w kierunku wyznaczanej przyszłości: globalne wyzwania i regionalne wdrożenia).

Poruszał problemy globalnej struktury dla trwałego, ustabilizowanego rozwoju i określenia podstawowych wymagań niezbędnych dla możliwych przedsięwzięć dla realizacji kształcenia ustawicznego na poziomach lokalnym i regionalnym.

- Dr John Oxenham, England, Henner Hildebrand, IIZ/DW, Jon Langlo, World Bank, USA – referat, seminarium nt.: „Literacy and Livelihoods, what can we know from research” (Umiejętność czytania i pisanie a zdobywanie środków do utrzymywania się – co wiemy na ten temat z badań naukowych?).

Referat dotyczył badań: Bank Światowy zaprosił Instytut Współpracy Międzynarodowej Niemieckich Uniwersytetów Powszechnych do oceny wysiłków ukierunkowanych na łączne działania treningowe do nabywania umiejętności zdobywania środków do utrzymywania się z działaniami ukierunkowanymi na zdobywanie umiejętności czytania i pisanie oraz w układzie odwrotnym.

- Axel Bunz Vertretung der Europäischen Kommission in Deutschland. prof. Ewa Przybylska IIZ/DVV – Przedstawicielstwo w Polsce, Wilhelm F. Lang, Bayerischer Volkshochschulverband.

Warsztaty: „EU – enlargement towards central and eastern Europe” (Rozszerzanie Unii Europejskiej na Centralną i Wschodnią Europę) dotyczyły problematyki rozszerzania Unii Europejskiej o Centralną i Wschodnią Europę. Jednym z kardynalnych zagadnień jest uzyskanie pełnego członkostwa i w związku z tym należy sformułować pytanie: jaką rolę w procesie integracyjnym może odegrać kształcenie dorosłych?

- Prof. dr Franz Nuscheler Instytut für Entwicklung und Frieden der Universität Duisburg.

Wykład: „Globalization: what about the south” (Globalizacja – jaka jest sytuacja w krajach południowych) poświęcony problematyce ogromnej dysproporcji w dochodowości bogatych i biednych oraz jej zwiększaniu się i w związku z tym analizowano zagadnienie czy wszyscy ludzie mają szanse skorzystania z globalizacji gospodarki światowej. Przedstawiciele Niemieckiej Rady ds. Zmian Globalnych zapewnili przeprowadzenie zrównoważonej debaty.

- Prof. dr Joachim H. Knoll, IIZ/DVV – Beirut, prof. dr Marcie Boucouvalas AAACE USA, Adama Ouane, UIE, Hamburg, seminarium, dyskusje „International cooperations and partnership” (Współpraca międzynarodowa i nowe partnerstwo)

Seminarium dotyczyło problematyki nowych celów i form międzynarodowej współpracy w okresie globalizacji, jakiego rodzaju nowe partnerstwo jest możliwe w światowych sieciach współpracy w obszarze edukacji. Uczestnicy seminarium reprezentowali różne instytucje z wielostronnymi kierunkami kształcenia zawodowego oraz stowarzyszenia pozarządowe z obszaru edukacji i doskonalenia zawodowego.

- Jorma Turunen, Finnish Adult Education Association President of EAEA, Sue Waddington, National Institute of Adult Continuing Education (NIACE), dr. Michael Samlowski, IIZ/DVV.

Warsztaty: „European voices on the Memorandum for lifelong learning” (Europejskie głosy w dyskusji na temat Memorandum dotyczącego kształcenia przez całe życie) dotyczyły dyskusji wokół dokumentu „Memorandum for lifelong learning” (Memorandum dotyczącego kształcenia ustawicznego), opublikowanego przez Radę Europejską, obradującą w marcu 2000 r. w Lizbonie. Europejskie Stowarzyszenie Edukacji Dorosłych (The European Association for the Education of Adults), było koordynatorem konsultacji dotyczących treści zawartych w Memorandum z pozarządowymi stowarzyszeniami edukacji dorosłych w Europie.

- Maria Lourdes Almazan – Knan Asian – South Pacific, Bureau of Adult Edu-

cation, Indien, prof. dr. Heribert Hinzen IIZ/DVV, Bonn.

Seminarium: „Education for all and lifelong learning” (Edukacja dla wszystkich i kształcenie przez całe życie).

Scharakteryzowano problematykę badań – ilości osób dorosłych, partycypujących w instytucjonalizowanych formach kształcenia oraz doskonalenia zawodowego lub w ramach samokształcenia nieustannie rośnie w krajach wysoko uprzemysłowionych, z drugiej strony ciągle jest około 100 milionów dzieci i młodzieży nie uczęszczających do szkół i około 900 milionów analfabetów na świecie. Istnieje potrzeba uzyskiwania lepszych rezultatów ilościowych i jakościowych w obszarze edukacji, zagadnieniem kluczowym jest więc znalezienie sposobów osiągania pożądaných, tzn. bardziej zadowalających wyników przedsięwzięć edukacyjnych.

W ramach Konferencji zorganizowano zebranie Europejskiego Stowarzyszenia Kształcenia Dorosłych (European Association for the Education of Adults – EAEA). Podstawowa tematyka zebrania dotyczyła kreowania wspólnych projektów finansowanych z funduszy Unii Europejskiej w ramach programów: SOCRATES, Leonardo da Vinci, Media Plus i akcji możliwych do realizacji w wielostronnej współpracy.

Marian Piotrowski

Ogólnopolska Inauguracja Roku w Oświacie Dorosłych 2001/2002

Sielpia k. Końskich, 8.10.2001

W tym roku organizacji Inauguracji podjęli się: Starostwo Powiatowe w Końskich i sygnatariusze Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych oraz Wszechnica Konecka. Tradycyjnie uroczystości towarzyszyło II Sympozjum Oświatowo-Samorządowe nt.: „Środowisko naturalne i edukacja ustawiczna a rozwój społeczności lokalnych”. W spotkaniu wzięli udział ludzie nauki i oświaty, przedstawiciele władz samorządowych z różnych regionów kraju, a także działacze organizacji ekologicznych i turystycznych. Sympozjum było kontynuacją zapoczątkowanego w 1999 r. cyklu spotkań o charakterze popularnonaukowym, poświęconych kolejno coraz to innym czynnikom rozwoju społeczności lokalnych, zwłaszcza społeczności „ojczyzn powiatowych”. Pokłosiem I Sympozjum było wydawnictwo „Dzie dzictwo kulturowe a rozwój społeczności lokalnej”.

Wiodącym tematem rozważań podczas tegorocznego Sympozjum była rola ochrony środowiska naturalnego oraz edukacji ustawicznej dorosłych w rozwoju społeczno-gospodarczym środowisk lokalnych, a zwłaszcza obszarów wiejskich. Do tych rozważań zachęcali m.in. profesorowie Stanisław Kaczor, Henryk Maciołek i Henryk Bednarczyk, a także przewodniczący Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych – Prezes Zarządu Głównego ZZDZ Waldemar Warlikowski, dr Waldemar Pietrasik

z Końskich, niżej podpisany oraz inni zaproszeni przez organizatorów znawcy problematyki. Materiały z sympozjum pod wspólnym tytułem „Środowisko naturalne i edukacja ustawiczna a rozwój społeczności lokalnej” są zawarte w niniejszym numerze „Edukacji Ustawicznej Dorosłych”. Koneckie sympozja oświatowo-samorządowe mają na celu przede wszystkim:

- promowanie walorów kulturowych i przyrodniczych oraz potencjału technicznego i społecznego powiatu koneckiego,
- kontynuowanie oraz wzbogacenie bogatych tradycji kulturowych i przemysłowych Ziemi Koneckiej,
- aktywizowanie potencjału intelektualnego mieszkańców Konecczyzny poprzez wymianę myśli i doświadczeń z samorządowcami oraz pracownikami oświaty z innych regionów kraju.

Uczestnikami Inauguracji byli przedstawiciele ogólnopolskich organizacji społecznych, które są sygnatariuszami tzw. Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, stawiającej sobie za cel wspólne działania na rzecz rozwoju nowoczesnego systemu edukacji ustawicznej dorosłych w Polsce. Spektakularnymi efektami działalności „Karty” są m.in. powołanie w ostatnich trzech latach załączków „uniwersytetów powszechnych” nowego typu: *Wszechnicy Roztoczańskiej* z siedzibą w Szczepieszynie, Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA w Sycynie oraz *Wszechnicy Koneckiej*. Pomimo zrozumiałych trudności (brak środków finansowych, a nade wszystko nieufność i tradycyjna niechęć do tego co nowe, inne, nie mieszczące się w aktualnych

standardach) wspomniane „wszechnice” podjęły działalność edukacyjną wśród dorosłych i już dzisiaj mają się czym szycić. Przyjęcie przez sygnatariuszy „Karty” zaproszenia do połączenia Ogólnopolskiej Inauguracji Roku Oświaty Dorosłych 2001/2002 z tegorocznym sympozjum trzeba uznać za wyraz życzliwego zainteresowania inicjatywami edukacyjnymi *Wszechnicy Koneckiej*. Także za dowód uznania dla władz samorządowych, które te inicjatywy wspierają finansowo i organizacyjnie.

Sympozjum w Sielpi nie spotkało się jednak z oczekiwanym przez organizatorów dużym zainteresowaniem ze strony miejscowych instytucji, organizacji oraz mediów. Uczestniczyło w nim w sumie więcej osób spoza naszego województwa (głównie z Warszawy) niż z Końskich i powiatu koneckiego. Na fakt ten zwrócił uwagę prof. Henryk Bednarczyk, który w posumowaniu dyskusji zadał retoryczne pytanie o przyczyny tak małego zainteresowania udziałem w sympozjum przedstawicieli samorządów, zakładów przemysłowych, instytucji i organizacji z terenu powiatu. Ten głos pobudza do refleksji, ale nie przekreśla dorobku sympozjum i całego spotkania w Sielpi. Jeśli przyjąć, że edukacja ustawiczna to proces z odroczonymi efektami, w którym to procesie ludzie dorośli uczestniczą świadomie i dobrowolnie, można również założyć, iż sympozjum spełniło przypisaną mu rolę czynnika pobudzającego środowisko do refleksji nad stanem świadomości i potencjału intelektualnego.

Bronisław Bury

Zastosowanie nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesach doskonalenia zawodowego kadr małych i średnich przedsiębiorstw

Paryż, 29.09.01÷05.10.01 r.

Wizyta studyjna zorganizowana została przez CEDEFOP – European Centre for the Development of Vocational Education (Europejskie Centrum Rozwoju Kształcenia Zawodowego). Uczestniczyło w niej 11 przedstawicieli instytucji szkoleniowych, zrzeszeń pracodawców, jednostek naukowo-badawczych oraz władz samorządowych z Polski, Niemiec, Austrii, Litwy i Łotwy. Zamiarem organizatorów było zapoznanie uczestników z aktualną sytuacją małych i średnich przedsiębiorstw w regionie Ille-de-France, ze szczególnym uwzględnieniem procesów wdrażania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych (IKT). Cykl seminariów zapoczątkowany został prezentacją francuskiego systemu doskonalenia zawodowego, partnerstwa biorącego udział w procesach podnoszenia kwalifikacji pracowników, bezrobotnych, niewykwalifikowanej młodzieży. Podkreślono ogromną rolę i zaangażowanie w system doskonalenia zawodowego partnerów społecznych: zrzeszeń pracodawców francuskich oraz związków zawodowych pracowników. Zaprezentowane zostały główne założenia podjętej przez rząd Francji polityki sprzyjającej rozwojowi i podnoszeniu konkurencyjności MSP na rynkach krajowych i zagranicznych poprzez wdrażanie IKT.

Zaprezentowane zostały wyniki prac badawczych dotyczących oczekiwań

francuskich pracodawców po wdrożeniu IKT w swoich przedsiębiorstwach oraz programy pomocowe, w ramach których mogą liczyć na wsparcie (poziom regionu, kraju oraz Unii Europejskiej). Między innymi zaprezentowany został program ADAPT mający na celu dostosowywanie kwalifikacji pracowników oraz bezrobotnych do zmieniających się wymogów rynku pracy oraz nowych oczekiwań pracodawców. Wiele inicjatyw podejmowanych w ramach tego programu przez rząd francuski oraz partnerów społecznych dotyczy promocji IKT oraz ich wdrażania w przedsiębiorstwach, głównie małych i średnich. Zaprezentowana została idea, proces wdrażania oraz rezultaty projektu zainicjowanego przez zrzeszenie pracodawców branży budowlanej.

Uczestnicy wizyty studyjnej zapoznani zostali z działalnością instytucji szkoleniowej PREAU wchodzącej w struktury paryskiej izby przemysłowo-handlowej w zakresie wdrażania i wykorzystywania IKT w pracy trenerów, nauczycieli, szkoleniowców. Pracownicy PREAU zaprezentowali swoje doświadczenia w zakresie kształcenia na odległość on-line (stopień zainteresowania ofertami on-line, efektywność oraz jakość kształcenia na odległość).

Wnioski:

1. Pracodawcy francuscy są zrzeszeni, posiadają silną reprezentację na szczeblu krajowym oraz regionalnym.
2. Zrzeszeni pracodawcy oraz silne związki zawodowe francuskich pracowników są partnerami w dyskusji z rządem. Ustalenia podjęte wspólnie przez zrzeszenia pracodawców i pracodawców stanowią prawo i obowiązek wdrożenia dla rządu.

3. Kraje członkowskie Unii Europejskiej oraz Komisja Unii Europejskiej opracowały i realizują politykę wspierania procesów wdrażania IKT do przedsiębiorstw, szczególnie dla celów doskonalenia zawodowego kadr.
4. Konieczne jest zmniejszanie dystansu między dużymi i małymi przedsiębiorstwami w dostępie do nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych.
5. Wdrażanie IKT jest wciąż zbyt kosztowne i zbyt ryzykowne dla małych i średnich przedsiębiorstw.

Nauczanie na odległość stanowi szansę podjęcia doskonalenia zawodowego kadr w małych przedsiębiorstwach (nie mogą sobie pozwolić na wysyłanie pracowników na szkolenia w czasie pracy).

1. Tematyka wdrażania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych do małych i średnich przedsiębiorstw cieszy się ogromnym zainteresowaniem władz krajów członkowskich jak i samej Unii Europejskiej. Szereg programów pomocowych deklaruje priorytetowe traktowanie tej tematyki. Zaproponowane w przyszłości przez OKiDK projekty badawczo-naukowe mogą więc liczyć na duże poparcie UE.
2. Podejmowane przez Ośrodek Kształcenia i Doskonalenia Kadr inicjatywy badawcze czy też szkoleniowe dotyczące wdrażania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych do małych i średnich przedsiębiorstw mogą bazować na przekazanych przez francuskich partnerów doświadczeniach oraz rezultatach zrealizowanych przedsięwzięć.

3. Przeprowadzono wstępne rozmowy dotyczące możliwości udziału firmy PREAU w realizacji dwuletniego projektu badawczego COST *Nowe umiejętności i kwalifikacje nauczycieli i szkoleniowców wspierające rozwój kształcenia ustawicznego* oraz współpracy w ramach przygotowywanego projektu pilotażowego Leonardo da Vinci.

Nawiązane podczas wizyty studyjnej kontakty z przedstawicielami francuskich władz, zrzeszeń pracodawców i pracobiorców oraz instytucji szkoleniowych mogą zaowocować nowymi wspólnymi projektami na szczeblu międzynarodowym.

Materiały informacyjne dotyczące działalności edukacyjnej OKiDK ITeE, zakresu i tematyki realizowanych w ramach projektów międzynarodowych prac naukowo-badawczych przekazane zostały organizatorom i uczestnikom wizyty studyjnej.

Jolanta Religa

Kompetencje nauczycieli szkół wyższych

Radom, 22–23.11.2001 r.

Konferencję zorganizował Wydział Nauczycielski Politechniki Radomskiej we współdziałaniu Akademii Świętokrzyskiej Filia w Piotrkowie Trybunalskim i Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Problematyka obrad koncentrowała się wokół zagadnień:

- Kompetencje pedagogiczne nauczycieli akademickich,

- Kompetencje kierunkowe nauczycieli akademickich,
- Kwalifikacje a kompetencje zawodowe pracowników naukowo-dydaktycznych,
- Doksztalcanie i doskonalenie nauczycieli akademickich,
- Współdziałanie nauczycieli szkół pedagogicznych z nauczycielami szkół podstawowych, gimnazjów i szkół średnich,
- Reforma systemu edukacyjnego a kompetencje nauczycieli akademickich,
- Kierunki zmian w przygotowaniu nauczycieli akademickich.

Obrady przebiegały w formie plenarnej i w sekcjach tematycznych połączonych z dyskusją w obszarach problemowych:

1. Teoria i praktyka przygotowania nauczycieli szkół wyższych.
2. Rola szkół wyższych w reformowaniu systemu edukacyjnego.
3. Kształcenie nauczycieli w uczelniach pedagogicznych na potrzeby reformy systemu edukacyjnego.
4. Kwalifikacje a kompetencje nauczycieli akademickich.
5. Nauczyciele akademicy wobec XXI wieku.

W konferencji uczestniczyli głównie pracownicy naukowo-dydaktyczni wyższych uczelni, zajmujący się kształceniem nauczycieli, kadra pedagogiczna gimnazjów, szkół podstawowych i średnich, pracownicy ośrodków metodycznych i instytutów naukowych.

Alicja Sadłowska

Rynek pracy a kształcenie zawodowe na Mazowszu

Radom, 29.11.2001 r.

Konferencja naukowa zorganizowana przez Wojewódzki Urząd Pracy we współdziałaniu Fundacji Rozwoju Polityki Społecznej w Warszawie i Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA miała na celu podsumowanie wyników badań prowadzonych przez WUP, ocenę realizacji programu AGROALTERNATYWA MAZOWSZE 2000 oraz wymianę opinii nad dostosowaniem sieci szkół do rynku pracy. Skierowana była do przedstawicieli: samorządów odpowiedzialnych za lokalną politykę edukacyjną, wojewódzkich i powiatowych urzędów pracy, kuratorów oświaty i ich delegatur, szkół i instytucji oświatowych, przedsiębiorstw i organizacji pracodawców oraz związków i organizacji pracobiorców. Uczestniczyło w niej ponad 150 osób. Problematyka obrad koncentrowała się wokół problemów:

- metody i techniki diagnozowania potrzeb edukacyjnych,
- dylematy wojewódzkiego systemu monitorowania kwalifikacji zawodowych i statystyki publicznej w służbie edukacji dla rynku pracy,
- efektywna współpraca między WUP, PUP a wydziałami oświaty lokalnych samorządów, kuratorium oświaty, szkołami, instytucjami szkoleniowymi i związkami pracodawców i pracowników,
- bezrobocie w skali mikro i makro,
- bezrobocie regionalne – lokalne zróżnicowanie środowiskowe,

- dynamika zjawisk na rynku pracy a system edukacji,
- kontrowersje wokół nowej sieci szkół ponadgimnazjalnych,
- współpraca samorządów powiatowych i gminnych z urzędami pracy i kuratorium oświaty w rozwiązywaniu problemów bezrobocia.

Najważniejsze wystąpienia:

Edukacja dla rynku pracy, Ewa Koniowska-Kruk – Departament Edukacji dla Rynku Pracy MENiS

Doświadczenia Wojewódzkiego Urzędu Pracy w Warszawie w realizacji programów wspierających rozwój mazowieckiego rynku pracy, Tamara Borkowska, koordynator Wojewódzkiego Programu Agroalternatywa

Problemy bezrobocia w kontekście wyników badań ankietowych absolwentów i pracodawców województwa mazowieckiego, Witold Chrzanowski – Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie

Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych powiatowego rynku pracy, Ireneusz Woźniak – ekspert Stowarzyszenia Oświatowego SYCYNA

Poznanie i rozwiązywanie społecznego problemu bezrobocia, Zbigniew Olejniczak – Fundacja Rozwoju Polityki Społecznej

Szkolnictwo ponadgimnazjalne wobec rynku pracy, Andrzej Kruszewski – Oddział Kształcenia Zawodowego Kuratorium Oświaty w Warszawie.

Alicja Sadłowska

Problemy standaryzacji kwalifikacji zawodowych w Polsce i Unii Europejskiej

Radom, 29.11.2001 r.

Seminarium zorganizowane zostało przez Instytut Badań Edukacyjnych w ramach realizacji projektu badawczego KBN SPUB międzynarodowy, Akcja 11: „Rozwój metod badań standardów kwalifikacji zawodowych oraz standardów edukacyjnych”.

Celem seminarium była próba odpowiedzi na pytania:

1. Które doświadczenia państw Unii Europejskiej w standaryzowaniu edukacji warto zaadaptować?
2. Jakie treści powinien zawierać model standardu kwalifikacji zawodowych
3. Jakie procedury projektowania standardów będą optymalne w warunkach polskiej gospodarki i rynku pracy?

Referaty wygłosili:

Prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski: *Rozwój standardów kwalifikacji zawodowych w Polsce – diagnoza i projekty rozwiązań,*

Prof. dr hab. Henryk Bednarczyk, prof. dr hab. Maria Pawłowa: *Międzynarodowe doświadczenia w standaryzacji edukacji i kwalifikacji zawodowych,*

Dr inż. Barbara Baraniak: *Kwalifikacje i kompetencje zawodowe – poglądy terminologiczne,*

Dr inż. Krzysztof Symela: *Rozwój kwalifikacji w zakresie technologii informacyjnych i komunikacyjnych – doświadczenia niemieckie,*

Dr inż. Ireneusz Woźniak: *Standaryzacja edukacji zawodowej oparta na po-*

jęciu kompetencji zawodowych – model francuski.

W seminarium uczestniczyli przedstawiciele instytutów badawczych, ośrodków metodycznych, samorządów lokalnych, urzędów pracy, kuratoriów oświaty, organizacji pracodawców i pracowników, ośrodków szkoleniowych, szkół zawodowych i Zakładów Doskonalenia Zawodowego.

Alicja Sadłowska

Skuteczność kształcenia i szkolenia modułowego w Polsce

Radom, 13.12.2001 r.

Seminarium zorganizowane przez Instytut Technologii Eksploatacji w ramach realizacji projektu badawczego KBN: „Teoretyczno-metodyczne podstawy doboru i realizacji zmodularyzowanych treści kształcenia zawodowego” miało na celu wskazanie trendów i kierunków rozwoju modułowych programów nauczania i koncepcji kształcenia z uwzględnieniem doświadczeń krajów Unii Europejskiej, Międzynarodowej Organizacji Pracy i polskich, identyfikację dorobku i doświadczeń różnych środowisk i instytucji w zakresie rozwoju zmodularyzowanych ofert programowych i skuteczności ich wdrożenia, zainicjowanie utworzenia bazy informacyjnej i sieci instytucji pod nazwą *Polska Sieć Kształcenia i Szkolenia Modułowego* dla zapewnienia rozwoju programów i jakości usług edukacyjnych, prezentacja programów nauczania i wydawnictw.

Na seminarium licznie przybyli przedstawiciele: resortów oświaty i pracy,

urzędów pracy, ośrodków szkoleniowych uczestniczących w projektowaniu i wdrażaniu modułowych programów szkolenia dorosłych w ramach projektu MPiPS – TOR#9, szkół zawodowych uczestniczących w eksperymencie pedagogicznym MEN, Krajowego Ośrodka Wspierania Edukacji Zawodowej, Związku Zakładów Doskonalenia Zawodowego, Związku Rzemiosła Polskiego, ośrodków badawczych i metodycznych, lokalnego rynku pracy i rynku usług edukacyjnych.

Alicja Sadłowska

Warsztaty Grupy Roboczej I projektu COST A11 „Flexibility, transferability, mobility as targetsof vocational education and training”

Budapeszt, 30.11–2.12.2001 r.

W Węgierskiej Akademii Nauk odbyło się drugie spotkanie WG I w tym roku. Poprzednie miało miejsce w Mediolanie, we wrześniu 2001. Członków grupy jest dwunastu i reprezentują oni głównie kraje członkowskie Unii Europejskiej. Jednak oprócz reprezentantów jednostek naukowo-badawczych i uniwersytetów z Niemiec, Irlandii, Anglii, Finlandii, Szwajcarii, Norwegii, Włoch są także osoby reprezentujące kraje przedakcesyjne – Polskę i Węgry.

Interesujące jest zderzenie różnych doświadczeń i porównywanie ich pomiędzy uczestnikami warsztatów. Każdy z nich wnosi swój punkt widzenia i doświadczenie zdobyte w pracy zawodowej.

Problemy stawiane na forum grupy są rozpatrywane pod wieloma aspektami i z wielu punktów widzenia. Głównie dyskutowane są sprawy, jakie są przedmiotem projektów realizowanych w instytucjach reprezentowanych przez uczestników. Wiele z nich dotyczy problemu kompetencji zarówno kluczowych, jak i społecznych, powodów porzucania przez uczniów edukacji przed zakończeniem obowiązku szkolnego oraz powrotu do kształcenia w systemie pozaszkolnym. Jest to ściśle związane z problemem kształcenia ustawicznego oraz polityki UE wobec bezrobocia i wykorzystanie Europejskiego Funduszu Społecznego do tworzenia społeczeństwa informacyjnego i szkolenia osób dorosłych, czyli zwiększenia możliwości ich zatrudniania, wdrożenia idei społeczeństwa informacyjnego.

Prof. Jacky Brine, przedstawicielka Uniwersytetu Zachodniej Anglii, zaprezentowała historię Unii Europejskiej i jej polityki edukacyjnej. Rozpatrywano działania pod kątem zarówno złych posunięć, jak i przykładów dobrych praktyk, wzoru dla krajów przedakcesyjnych, które jednak muszą patrzeć przez pryzmat własnego kraju. Poważną zaletą jest stworzenie szansy wymiany opinii na temat posunięć politycznych UE w zakresie edukacji.

Poddano także dyskusji propozycję przyszłych projektów realizowanych w ramach partnerstwa zawiązanego w czasie trwania Akcji A11 programu COST. Partnerstwo to jest gwarantem dobrej jakości projektów planowanych do realizacji w przyszłości.

Marta Jacyniuk

Co warto przeczytać

Naukowy rozwój człowieka

Kazimierz Czarnecki, Seria – Prace metodologiczne, Górnośląska Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Mysłowicach – Zakład Psychologii, Oficyna Wydawnicza Impuls. Kraków 2001.

Książka Prof. dr. hab. Czarneckiego adresowana jest do młodych pracowników nauki, doktorantów (bez względu na dziedzinę ich zainteresowań) oraz twórczych nauczycieli wprowadzających do swej pracy elementy badań naukowych.

Autor prezentuje w niej trzy zagadnienia odpowiadające kolejnym częściom niniejszej publikacji.

Pierwsza z nich – *Charakterystyczne cechy nauki*, stanowi doskonałe dla początkującego naukowca kompendium teorii naukoznawstwa i metodologii badań naukowych. Autor opierając się na własnych przemyśleniach i doświadczeniach w pracy naukowej, jak również cytując uznane autorytety w dziedzinie teorii nauki (Okoń W., Tomaszewski T., Brzeziński J., Geblewicz E., Kowalewski T., Linhart J., Pieter J., Wiatrowski Z. i wielu innych), kieruje do czytelnika pomoc w zrozumieniu istoty nauki i własnego rozwoju twórczego.

Prof. Czarnecki prezentuje różne definicje pojęcia „nauka” (w rozumieniu dydaktycznym, instytucjonalnym, tre-

ściowym, funkcjonalnym, historycznym, socjologicznym, psychologicznym), cele, jakie ma do spełnienia, jej funkcje i zadania. Zwraca szczególną uwagę czytelników na rolę terminologii specjalistycznej występującej w każdej dziedzinie wiedzy. Prezentuje systemy podziału dyscyplin naukowych, wyznaczniki powstawania nowych dziedzin oraz ogólne trendy rozwoju nauki i badań.

Rozdział kończy się próbą naszkicowania sylwetki osobowościowej pracownika naukowego:

„Uczony to człowiek pełen niepokoju; zainteresowany tworzeniem i zaangażowany w problematykę badawczą, niezadowolony z określonego stanu wiedzy; uzdolniony do twórczego myślenia; wytrwały, cierpliwy i konsekwentny w swoich poszukiwaniach badawczych; bardzo pracowity i wytrwały w dążeniu do osiągnięcia zaplanowanego wyniku; odpowiedzialny i przewidujący skutki swoich działań; zaangażowany emocjonalnie, moralnie i patriotycznie [...] posiadający głęboką wiedzę ogólną i specjalistyczną; stale ją pogłębiający...”.

Ta ostatnia część pierwszego rozdziału stanowi jednocześnie wprowadzenie do drugiego – *Twórczy rozwój człowieka*, zawierającego skrótowy, teoretyczny szkic rozwoju twórczego dzieci, młodzieży i dorosłych. Jednym z głównych założeń tej części książki jest wskazanie na odległość dzielącą twórcze myślenie od

twórczego działania oraz konieczność popierania wysokiej inteligencji ogólnej, wyobraźni i fantazji ciężką pracą i uporem w realizacji twórczego pomysłu.

Na uwagę zasługują propozycje autora dotyczące wspierania działań umożliwiających potencjalnie twórczym jednostkom na pełny rozwój i tworzenie wartościowych dzieł. Myślę, że powinni się nimi zainteresować ośrodki badawczo rozwojowe, władze oświatowe, praktycy edukacji, struktury rządowe, politycy i wszyscy inni posiadający wpływ na kształtowanie systemu oświaty i nauki w naszym kraju.

Rozdział trzeci – *Postępowanie badawcze*, wskazuje młodym pracownikom naukowym i nauczycielom drogi dochodzenia do prawdy naukowej, etapy realizacji badań w ujęciu uznanych teoretyków i specjalistów z zakresu metodologii, takich jak: prof. dr hab. Verle J., prof. dr hab. Muszyńskiego H., prof. dr hab. Nowackiego T. oraz samego autora.

Zgodnie z zamysłem prof. Czarnckiego, rozdział stanowi repetytorium metodologiczne, zawierające minimum wymagań – punkt wyjścia do systematycznego pogłębiania wiedzy metodologicznej, niezbędnej do rzetelnego prowadzenia badań.

Polecam książkę Prof. Czarnckiego „Naukowy rozwój człowieka” wszystkim początkującym pracownikom nauki oraz planującym wejście na drogę badań naukowych, pragnącym uporządkować swoją wiedzę teoretyczną i metodologiczną. Publikacja stanowi kompendium tej wiedzy łącznie z bogatą bibliografią odsyłającą wszystkich zainteresowanych do szerszych opracowań literaturowych.

Jolanta Religa

Zmiany w powiatowej oświacie

Krzysztof Gawroński (red.). Instytut Technologii Eksploatacji. Radom 2001, s. 122.

Opracowanie jest podsumowaniem wyników i doświadczeń zdobytych podczas kursu zorganizowanego dla kadry kierowniczej i rad pedagogicznych szkół ponadpodstawowych z powiatu rawskiego, skierniewickiego i łowickiego. Kurs realizowany był w ramach „grantów edukacyjnych” Łódzkiego Kuratora Oświaty przyznanych Ośrodkowi Doskonalenia Nauczycieli w Skierniewicach.

W książce przedstawiono: założenia i cele kursu, istotę zmian szkolnictwa ponadgimnazjalnego, założenia reformy, mierzenie jakości pracy placówki oświatowej, kierowanie zmianą, proces ewaluacji zmian, propozycje samorządu terytorialnego w zakresie profilów i kierunków kształcenia w powiecie łowickim oraz projekt i program kursu.

Celem głównym kursu było przygotowanie kadr kierowniczych i rad pedagogicznych do działań związanych z wprowadzaniem reformy systemu edukacji szkolnictwa ponadgimnazjalnego. Kurs składał się z siedmiu bloków tematycznych, które były realizowane w ciągu siedemdziesięciu godzin.

Pomysłodawcy grantu tak skonstruowali program kursu, aby w sposób maksymalny wykorzystać wiedzę i umiejętności słuchaczy. Dzięki takiemu podejściu na kursie zostało opracowanych wiele praktycznych rozwiązań poświęconych zmianom w powiatowej oświacie. Powstały plany nauczania dla liceów profi-

lowanych dla kilkudziesięciu kierunków profilowania, przygotowano ciekawe oferty edukacyjne dla absolwentów gimnazjum, opracowano koncepcje mierzenia jakości pracy szkoły. Zostały określone obszary zmian w zakresie kierowania oświatą, wynikające z reformy, w ujęciu zadaniowym i adresowanym do organów prowadzących i dyrektorów szkół oraz zaprezentowano uniwersalną procedurę planowania doskonalenia nauczycieli, ponieważ sukces reformy jest niemożliwy bez ich właściwej roli.

W książce przedstawiono transformację procesu zmian edukacyjnych w powiecie łowickim, wynikającą z ustawy wprowadzającej nowy ustrój szkolny dla szkół ponadgimnazjalnych. Przedstawiono profile i kierunki kształcenia proponowane w szkołach ponadgimnazjalnych prowadzonych przez ten powiat z uwzględnieniem dobra ucznia i zapewnienia mu optymalnych warunków do nauki oraz odpowiedniego poziomu nauczania i kształcenia. Pokazano również inne problemy, które zostały rozwiązane przez organ prowadzący, we współpracy wszystkich gremiów zaangażowanych w proces tworzenia zmian.

Zebrane materiały mogą być pomocne wszystkim tym, którzy uczestniczą w procesie przekształcania szkół ponadpodstawowych w szkoły ponadgimnazjalne.

Teresa Sagan

Edukacyjna, kulturalna, wychowawcza i społeczna rola kwartalnika Polski Uniwersytet Ludowy „Młodzież – Kultura – Wieś”

Uniwersytety ludowe od początku istnienia za cel działalności postawiły sobie m.in. szerzenie oświaty wśród społeczeństwa wiejskiego. Jedną z metod realizacji ww. celu jest wydawany przez Fundację Polskich Uniwersytetów Ludowych kwartalnik – Polski Uniwersytet Ludowy „Młodzież – Kultura – Wieś”.

Kwartalnik w swej strukturze zawiera rubryki stałe, do których należą: „Kalendarium TUL” – aktualne wydarzenia związane z działalnością Polskich Uniwersytetów Ludowych, „Konsultacje” – rozprawy i porady ekonomiczno-prawne dotyczące działalności gospodarstw rolnych oraz „Książka dla Ciebie” – recenzje publikacji zasługujących – zdaniem zespołu redakcyjnego kwartalnika – na uwagę czytelników oraz materiały i opracowania dotyczące współczesnych problemów oświaty, wychowania, sztuki, kultury, rozwoju wsi, ochrony środowiska, informacje o aktualnych wydarzeniach w środowiskach lokalnych.

Chciałbym zwrócić uwagę na niektóre artykuły opublikowane w czasopiśmie.

Przełom wieków sprzyjał dokonywaniu analiz tego, co mamy już za sobą, podsumowaniom, spotkaniom, refleksjom oraz prognozom na przyszłość. Pojawiło się wiele pytań dotyczących rozwoju i działalności nas wszystkich: jednostek, lokalnych społeczności i całego świata. Tematy te poruszone zostały również na łamach „PUL”. Numery: 4/46 i 4/43

czasopisma poświęcone były głównie sprawom związanym z przełomem wieków. Na uwagę zasługują: fragmenty wywiadu z pisarzem, biznesmenem, podróżnikiem Adamem Zielińskim, pt. „Dokąd zmierza świat” – refleksję nt.: miejsca Polski we współczesnej Europie i świecie, patriotyzmu, problemów i historii świata oraz jego moralnych autorytetów, a także wywiad z Januszem Dzierżawskim pt.: „Jak przeżyłem XX wiek”.

W nr 4/43 opublikowano wyniki badań nt. wizji przyszłości oraz projektowania własnego życia na przełomie wieków. Badania „Rok 2000 w opinii uczniów starszych klas szkół podstawowych” przeprowadzone w ramach konkursu „Dzieci mają głos” dostarczają wiele interesujących propozycji dotyczących własnego miejsca zamieszkania, przyszłości kraju, świata i kosmosu w roku 2000.

Własne wizje związane z nadchodzącym XXI wiekiem przedstawiają:

- Hanns Maul – „Geopolityka w nowym stuleciu”;
- Peter Glotz – „Cyfrowy kapitalizm w erze informacji”;
- Irene von Hardenberg – „Wiedza: gdzie są jej granice”;
- Kerstin Cuhls – „Megatrendy w nauce”.

Przeczytać o tym możemy w nr 4/46 kwartalnika „Młodzież – Kultura – Wieś – Polskie Uniwersytety Ludowe”.

Tematem wiodącym w nr 1/44 i „PUL” jest kultura, sztuka, oświata oraz ich ogromna rola w wychowaniu dzieci, młodzieży i dorosłych. Artykuł „Sztuka i sens życia” autorstwa Lucjana Turowsa silnie akcentuje rolę kultury i sztuki w wychowaniu i samowychowaniu dorosłych oraz jej wpływu na proces kształ-

towania się potrzeby odnalezienia sensu życia. Według autora „Sztuka budzi sumienie ludzi i skłania ich do zastanowienia się nad tym, czy w swoim życiu zrealizowali swoje cele, zadania, wykorzystali swoje szanse; czy stworzyli takie wartości materialne i duchowe, które dają im podstawę do zadowolenia i przekonania, że ich życie ma sens”.

Janusz Turski i Maria Majewska w artykule „Edukacja dorosłych – konieczność i szanse” wskazują na wielką potrzebę poprawy warunków życia i pracy mieszkańców wsi. Cel ten – zdaniem autorów – osiągnąć można m.in. poprzez stworzenie trwałego systemu podnoszenia i zdobywania nowych kwalifikacji zawodowych przez rolników na potrzeby nowoczesnego rolnictwa oraz kreowanie wśród mieszkańców wsi postaw przedsiębiorczych.

W tym samym numerze „PUL” poruszone są wciąż aktualne problemy rolnictwa polskiego i ekologii: Henryk Jasiorowski – „Jak zmienić politykę wobec wsi i dźwignąć polskie rolnictwo”, „Stanowisko negocjacyjne Polski w zakresie rolnictwa”, Andrzej Zadura – „Ekologia a restrukturyzacja rolnictwa”, Ewa Białek – „Edukacja ekologiczna w gminie – wyzwanie i szansa”. W kwartalniku przeczytać możemy również o przebiegu wigilijnych i świątecznych spotkań organizowanych przez poszczególne ogniwa Uniwersytetów Ludowych: „Wigilijne i noworoczne spotkania TUL”, „Wigilia na Zabrodziu”, „Spotkanie bożonarodzeniowe w Barlewiczkach”, „Wigilia w Sulikowie” i inne.

Numer 1/47 „PUL” również traktuje o problemach kultury, oświaty oraz problemach społecznych. Piszą o nich:

- Bronisław Gołębiowski – „Obowiązki patriotyczne i obywatelskie wobec ochrony i rozwijania dziedzictwa kultury polskiej w XXI wieku”, „Etos w nowej epoce cywilizacyjnej”;
- Jerzy Kania – „Kultura zdobywa szkoły. Rozmowy nie dokończone (cz. II)” – informacje o działalności kulturalnej szkół z terenów wiejskich;
- Jan Socha – „Wyzwania naszego czasu”;
- Helena Kozicka – „Kongres kultury polskiej. Inspiracje i nadzieje”;
- Jadwiga Harasimowicz – „Samorządność w szkole. Obserwacje i uwagi z praktyki”;
- Ruth Kopczyńska – „Zagrożenia w oświacie rolniczej”;
- Stanisław Pajko – „Młody Związek Kurpiów” – informacje o działalności m.in. wydawniczej istniejącego od 1996 roku Związku;
- Gabriela Grzegórska – „Przemystka aktywna”

Nr 1/47 „PUL” zawiera również ciekawe relacje z tulowskich spotkań wigilijnych, imprez okolicznościowych organizowanych przez oddziały TUL oraz relacje o kulturalno-artystycznej działalności w szkołach – głównie działających w środowisku wiejskim i małych miast.

Od paru lat obserwować możemy bardzo gwałtowny postęp w rozwoju takich dziedzin techniki jak elektronika i informatyka. Nie pozostaje to bez wpływu na nasze codzienne życie. Coraz większą rolę odgrywają w nim komputery i Internet. Problemy wspomniane oraz te związane z integracją europejską zostały podjęte w 2/45 numerze Kwartalnika.

Zacytowane w artykule „Członkostwo Polski z Unią Europejską” słowa

prof. Antoniego Kuklińskiego; „W tysiącletniej naszej historii trzy wydarzenia zajmują najwyższą pozycję: Chrzest Polski, Unia Lubelska i pełne członkostwo w Unii Europejskiej” wskazują, że integracja europejska jest dla Polski sprawą priorytetową i ma ogromne znaczenie dla przyszłości naszego kraju. Polska jako członek Unii Europejskiej powinna zachować jednak własną kulturę i tożsamość narodową. Sprzyja temu działalność Uniwersytetów Ludowych; „...Towarzystwo Uniwersytetów Ludowych i jego ogniwa w całym kraju dużą część swojej energii poświęcają kultywowaniu ludowych tradycji, które znacząco określają i umacniają polską tożsamość narodową”. Uniwersytety Ludowe mogą odegrać dużą rolę w integracji Polski z Unią Europejską poprzez „...działania służące rozwojowi kultury, kształcenia ustawicznego, kształcenia zawodowego młodzieży wiejskiej (...). Pierwszorzędne znaczenie ma w szczególności kształcenie młodzieży”. Z rolnictwem Unii Europejskiej mogą konkurować tylko zmodernizowane i nowoczesne gospodarstwa rolne, a te stworzyć mogą przede wszystkim ludzie wykształceni.

O dużej roli Uniwersytetów Ludowych w rozwoju regionalizmu w kontekście integracji Polski z Unią Europejską piszą również:

- Anatol Jan Omelaniuk – „Regionalizm współczesny w oddziaływaniu na młodzież u progu XXI wieku”;
- Ewa Przybylska – „Nowoczesny regionalizm w obliczu dążeń integracyjnych.”

Zachodzące od paru lat rewolucyjne zmiany we wszystkich dziedzinach życia wymuszają na nas nieustanne zdobywanie

wiedzy, uczenie się przez całe życie. Temat ten został poruszony przez Zofię Kaczor-Jędrzycką w artykule pt.: „Uniwersytety Ludowe wobec edukacji ustawicznej na wsi”.

W nr 2/45 „PUL” przeczytać możemy również o zdobyczach techniki – ich pozytywnym i negatywnym wpływie na nasze życie:

- „Internet – dobrodziejstwo i znaki zapytania”;
- „Mózg w malinach” – Marek Oramus („Angora” 19/2000);
- „Wpływ gier komputerowych na psychikę dzieci” – Maria Braun-Gałkowska;
- „Lekcja przyszłości” – Katarzyna Cieszonik („Wprost” 14.19.1999).

Kwartalnik zainteresuje wszystkich tych, którym bliskie są problemy społeczne szczególnie związane z oświatą i wychowaniem na wsi, popularyzacją kultury i sztuki. W opracowaniu swoim wspominałem tylko wybrane artykuły kwartalnika, w których wyrażona została troska o losy i rozwój polskiej wsi oraz jej mieszkańców. Dlatego zachęcam wszystkich do sięgnięcia po czasopismo Fundacji Polskich Uniwersytetów Ludowych pt.: „Młódzież – Kultura – Wieś – Polski Uniwersytet Ludowy”.

Tomasz Sułkowski

Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Akademickiego Towarzystw Andragogicznego

Nr 3/2001

Przybylska E., Greger F.B.: Edukacja dorosłych pomostem między Polską a Niemcami, s. 13.

Malutka Z.: Wolność i odpowiedzialność w działaniach kulturotwórczych, s. 23.

Czerniawska O.: Wokół edukacji osób starszych, s. 31.

Orzechowska G.: Motywy i najważniejsze uwarunkowania podejmowania studiów zaocznych przez nauczycieli, s. 49.

Wereszczyński K.: Integracja europejska w opinii i wiedzy słuchaczy wybranych szkół dla dorosłych, s. 57.

Chmielewski A.: Potrzeby edukacyjne mieszkańców wsi i możliwości szkoły środowiskowej w tym zakresie, s. 69.

Śladek A.: Samokształcenie jako możliwość podnoszenia jakości życia, s. 107.

Fabiś A.: Wskaźnik efektywności zatrudnienia po kursach i szkoleniach organizowanych przez urzędy pracy, s. 97.

Dyrektor Szkoły

Nr 9/2001

Stawiński S.: Krajowy Ośrodek Rozwoju Programów Szkolnych, s.14.

Nauczyciele w Unii Europejskiej, s. 17.

McPake J.: Zarządzanie zmianą w małych szkołach podstawowych w szkocji, s. 22.

Nr 10/2001

Radwan Z.: Współdziałanie w rozwoju, s. 5.

Dowgiert M.: Współdziałanie zamiast walki w pracy i życiu szkoły, s.10.

Nowaczyk Cz.: Obszary zadań oraz potrzeby edukacyjne wicedyrektorów szkół podstawowych i gimnazjów, s 28.

Wasilewska L.: Udział rodziców w realizacji polityki edukacyjnej w krajach Unii Europejskiej, s. 33.

Jankowski R.: Samoewaluacja pracy szkoły, s. 35.

Gawron M.: Samoocena pracy nauczyciela, s. 37.

Nr 11/2001

Reps L.: Oceny nauczycieli i dyrektorów dotyczące procedur awansu zawodowego, s. 5.

Siwa A.: Weryfikujemy nasze standardy jakości, s. 21.

Rynek Pracy

Nr 7–8/2001

Boni M.: Rynek pracy w Polsce. Obecne trendy i wyzwania, s. 6.

Hausner J.: Czynniki generujące polskie bezrobocie, s. 28.

Newell A.: Dlaczego w okresie wzrostu gospodarczego milion polskich pracowników zasiliło szeregi bezrobotnych?, s. 40.

Zięba J.: Agencja Promocji Zawodowej Kobiet w Gdańsku pomaga kobietom znaleźć się na rynku pracy, s. 55.

Nojszewska M.: Równość szans – doświadczenia brytyjskie, s. 70.

Johansson A.L.: Zmiany rynku pracy pod wpływem nowych technologii wyzwaniem dla publicznej służby zatrudnienia, s. 142.

Nr 9/2001

Boni M.: Druga fala bezrobocia w Polsce w okresie transformacji, s. 5.

Riboud M., Silva-Jauregui C., Sanchez-Paramo C.: Czy „euroskleroza” oddziałuje? Reformy instytucjonalne a sytuacja rynków pracy w Europie Środkowej i Wschodniej w latach 90., s. 10.

Piotrowski B.: Czy „euroskleroza” oddziałuje? – komentarz, s. 55.

Matasek-Wasilewska I., Polak W.: Program specjalny „Zenit”, s. 57.

Piotrowski B.: Wspólna ocena założeń polityki zatrudnienia Krajów Kandydujących do Członkostwa w Unii Europejskiej, s. 68.

Edukacja Medialna

Nr 3/2001

Pielachowski J.: Nauczyciel a reforma edukacji – zmiana roli zawodowej i sytuacji prawnej, s. 5.

Krok E.: Zdalne nauczanie w dobie społeczeństwa informacyjnego, s. 17.

Musiał D.: Projekt integracji technologii informacyjnej z innymi przedmiotami nauczania, s. 35.

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 3/2001

Kwiatkowski S.M.: Kształcenie zawodowe – nowe wyzwania, s. 5.

Niemierko B.: Chłodne oblicze egzaminu zewnętrznego, s. 11.

Kwiatkowska H.: Czas, miejsce, przestrzeń – zaniedbane kategorie pedagogiczne, s. 22.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Nr 5/2001

Pütz H.: Ausbildungsplatzüberangebot versus Fachkräftelücke.

Nadmierna podaż ofert szkoleniowych a braki kadry wykwalifikowanej, s. 3.

Keine Stagnation bei der Erschliessung neuer Berufsfelder.

Nie ma stagnacji w procesie odkrywania nowych obszarów zawodowych – wywiad

- z Magaretą Wolf, sekretarzem parlamentarnym w Ministerstwie Edukacji i Nauki, s. 5.
- Elf moderne Berufe starten 2001.
- W Niemczech startuje jednaście nowych zawodów, s. 8.
- Krämer H.: Neuer Ausbildungsberuf „Mediengestalter/-in für Digital- und Printmedien” in Praxis
- Nowy zawód – „twórca mediów w technice cyfrowej” w praktyce – wyniki badań ankietowych w przedsiębiorstwach, s. 9.
- Hensge K., Reichelt W.: Foraus.de – BIBB startete virtualles Forum für Ausbilderinnen und Ausbilder.
- Foraus.de rusza wirtualne forum dla instruktorów, szkoleniowców i kadry nauczającej, s. 31.
- Beicht U., Berger K.: Tarifliche Ausbildungsförderung im Jahr 2000.
- System taryfowy wspierania kształcenia zawodowego w 2000 r., s. 36.
- Zinke G.: E-Learning am Arbeitsplatz – Eine Herausforderung an die Bildungstechnologieforschung.
- E- learning w miejscu pracy – wyzwanie dla badań technologii kształcenia, s. 41.
- Ehrenthal B., Raskopp K., Walter G.: KIBB – Kommunikations- und Informationssystem Berufliche Bildung.
- System komunikacyjno-informacyjny w kształceniu zawodowym, s. 49.
- Koop W., Schelper S.: Offenes Lernen zur Förderung von Beschäftigungsfähigkeit.
- System szkolnictwa otwartego wspiera przydatność do zatrudnienia, s. 56.

Contents

COMMENTARY

7

Henryk Bednarczyk: Educational reform correction 7

INAUGURATION OF THE ADULT EDUCATION IN POLAND 2001/2002

9

Waldemar Warlikowski: „Agreement Card of Adult Education Institutions” within creation of modern system of adult education in Poland 9

Stanisław Kaczor: Ecology and continuing adult education in local societies development 14

Czesław Stawikowski: Educational experiences of Dzierzgoń i Płużnica parishes 18

Bronisław Bury: University of Końskie – our educational chance 27

Waldemar Pietrasik: Ecological adult education as an important factor of parish development 32

Henryk Maciolek: Ecological education and healthy food production in human and animal health research aspect 34

PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD

41

Roman Patora, Łukasz Sulkowski: Human resources development – enterprises employees’ education orientation 41

Dorota Pogorzelska: Qualification development and professional development of the employees 47

Tadeusz Gawlik: Professional development of an employee. Legislation and reality 52

Janusz Skwarek: Continuing education in Lublin and Zamość region in light of research 59

Stanisław Karaś: Evolution and evaluation of market of training after accession of Poland to European Union	65
Marian Piotrowski: Changes within education and vocational training system of Netherlands	70
Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: What kind of rights do we have, referring assertivity?	76
Olga Czerniawska: Memory of school in andragogy within research	82

EXPERIENCES OF CONTINUING ADULT EDUCATION 91

Maria Kszczotek: Healthcare and social help employees' education in Regional Training Centre of Radom Charity Society ..	91
Irena Naguszewska, Dariusz Waldziński: Entrepreneurship as an educational subject on academic level	94
Iwona Kacak: Information technologies as a step of continuing education of teachers	100

ADULT EDUCATION AND THE LABOUR MARKET 104

Bożena Jabłońska: Vocational advisers in Employment Agencies of Professional Development Centres	104
Anna Kalita: Labour Offices activities for the development of entrepreneurship in rural areas	108
Piotr Mosiek: Types of personalities of the unemployed. Individual and familiar dimension of existence.....	116

OUTSTANDING OF EDUCATIONAL WORKERS 126

Dr Czesław Plewka – Struggles with combination of theory and practice. <i>Stanisław Kaczor</i>	126
Janusz Miernik – I ware supposed to work only for a year	128

CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA 132

WORTH READING 144

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR 7

Henryk Bednarczyk: Verbesserung der Bildungsreform..... 7

GESAMTPOLNISCHE INAUGURATION DES SCHULJAHRES DER ERWACHSENENBILDUNG 2001/2002 9

Waldemar Warlikowski: Verständigungskarte der Bildungseinrichtungen in der Gestaltung von Erwachsenenbildungssystem in Polen 9

Stanisław Kaczor: Ökologie und Erwachsenenweiterbildung in der Entwicklung der Lokalgemeinschaften 14

Czesław Stawikowski: Bildungserfahrungen der Gemeinden: Dzierzgoń und Płużnica..... 18

Bronisław Bury: Końskier Universität – unsere Bildungschance..... 27

Waldemar Pietrasik: Ökologische Erwachsenenbildung als ein wichtiger Faktor der Kreisentwicklung 32

Henryk Maciołek: Ökologische Bildung und die Produktion der gesunden Lebensmittel –die Forschungen der Gesundheit von den Leuten und Tier..... 34

PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT 41

Roman Patora, Łukasz Sułkowski: Entwicklung Humenressourcen – Ausrichtung auf Weiterbildung der Arbeitnehmer 41

Dorota Pogorzelska: Erhöhung der Qualifikationen und berufliche Entwicklung der Mitarbeiter 47

Tadeusz Gawlik: Erhöhung der beruflichen Qualifikationen des Mitarbeiters. Ordnung und Tatsächlichkeit 52

Janusz Skwarek: Die permanente Bildung in Zamość – und Lublin – Region (in Licht der Forschungen)..... 59

Stanisław Karaś: Entwicklung und Evaluation des Schulungsmarktes nach dem Eintritt von Polen zur Europäische Union	65
Marian Piotrowski: Veränderungen im beruflichen Bildungssystem im Holland	70
Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Was für Ogdnungen betreffende der Assertivität haben wir?.....	76
Olga Czerniawska: Gedenken an die Schule in die andragogischen Forschungen.....	82

ERFAHRUNGEN DER WEITERBILDUNG DER ERWACHSENEN 91

Maria Kszczotek: Die Ausbildung der Gesundheitsweisen und der Sozialhilfepersonal in Regional Bildungsstelle der Radomer Wohltätigkeitsgessellschaft	91
Irena Naguszewska, Dariusz Waldziński: Unternehmungsgeist als ein Lehrfach in den Hochschulen	94
Iwona Kacak: Inforationstechnologien als eine Stufe der Weiterbildung der Lehrer	100

ERWACHSENENBILDUNG UND DER ARBEITSMARKT 104

Bożena Jabłońska: Berufsberater in Agenturen der Arbeitsvermittlung von den Stellen der beruflichen Weiterbildung	104
Anna Kalita: Tätigkeit der Arbeitsämte für die Entwicklung der Unternehmungsgeist auf dem Dorfgebiet	108
Piotr Mosiek: Die Persönlichkeitstypen der Arbeitslosen. Individuelle und Familienbemessung von der Existenz	116

PERSONEN DER BERUHMTE BILDUNGSTRÄGER 126

Dr Czesław Plewka – Die Ringen mit Zusammenführung der Theorie und Praxis. <i>Stanisław Kaczor</i>	126
Mgr Janusz Miernik – Und ich wollte nur ein Jahr arbeiten	128

KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN 132

LESSENSWERTES 143

Содержание

КОММЕНТАРИЙ 7

Хенрик Беднарчик: Исправление просветительной реформы	7
--	---

ТОЖДЕСТВЕННОЕ НАЧАЛО УЧЕБНОГО ГОДА ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ 2001/2002 9

Вальдемар Варликовски: „Проект закона о внешкольной системе просвещения взрослых” в формировании современной системы образования взрослых в Польше	9
Станислав Качор: Экология и непрерывное образование взрослых в процессе развития локального общества	14
Чеслав Ставиковски: Опыт в области образования накоплен гминами Дзежгонь и Прудница	18
Бронислав Буры: Конечский университет – наша образовательная шанса	27
Вальдемар Петрасик: Экологическое образование взрослых как важный фактор развития повета	32
Хенрик Мациолэк: Экологическое образование, а производство здоровой пищи в аспекте исследования состояния здоровья людей и животных	34

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ 41

Роман Патора, Лукаш Сулковски: Развитие человеческих ресурсов – ориентировка на образование сотрудников предприятий	41
Дорога Погожельска: Повышение квалификаций, а профессиональное совершенствование рабочих	47
Тадеуш Гавлик: Повышение профессиональных квалификаций сотрудников – законы, а реальность	52
Януш Скварэк: Результаты проведенного исследования в области непрерывного образования в регионах лубельском и замойском	59

Станислав Карась: Эволюция и эвальвация рынка образовательных услуг после соединения Польши со странами Европейского сообщества.....	65
Мариан Пиотровски: Изменения в системах образование и профессионального совершенствования в Голландии.....	70
Малгожата Вашкевич-Стэфаньска: Какие имеем права связаны с асертивностью?.....	76
Ольга Черняковска: Память о школе в исследованиях педагогики взрослых	82

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ **91**

Мария Кщотэк: Образование работников здравоохранения и социальных проводимое Региональным центром подготовки Радомского благотворительного общества	91
Ирена Нагушевска, Дарюш Вальдзиньски: Предприимчивость как учебный предмет в высших учебных заведениях	94
Ивона Кацак: Информационные технологии как этап непрерывного образования учителей	100

ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ, А РЫНОК ТРУДА **104**

Божена Яблоньска: Профессиональный советник в Агентстве по найму при Учреждениях по профессиональному совершенствованию	104
Анна Калита: Деятельность агентства по трудоустройству на пользу развития предприимчивости в сельских районах .	108
Пиотр Мосек: Типы индивидуальности безработных. Личностный и семейный размер существования	116

ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ **126**

Кандидат педагогических наук Чеслав Плевка – Борьба в соединении теории с практикой. <i>Станислав Качор</i>	126
Магистр Януш Мерник – А я хотел работать только год.....	128

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ **132**

ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ **143**



WYDAWNICTWO INSTYTUTU TECHNOLOGII EKSPLOATACJI
ul. K. Pułaskiego 6/10, 26-600 RADOM, tel. (048) 364-47-69
tel. (048) 364-47-69, fax. (048) 364-47-65
e-mail: sprzed.wydaw@itee.radom.pl

ZAMÓWIENIE

Lp.	Autor lub redaktor, tytuł	Cena (zł)	Liczba egz.	Do zapłaty (liczba egz. × cena)
1	B. Baraniak (red.): <i>Dobór treści kształcenia zawodowego</i>	20,00		
2	B. Baraniak: <i>Programy kształcenia zawodowego. Teoria – metodologia – aplikacje</i>	30,00		
3	H. Bednarczyk: <i>Zadania zawodowe i kształcenie mechaników</i>	15,00 20,00*		
4	M. Bochniak (red.): <i>Trójjęzyczny specjalistyczny słownik programowania i akredytacji kwalifikacji zawodowych w informatyce (j. angielski, j. niemiecki, j. polski)</i>	10,00		
5	J. Figurski, K. Symela (red.): <i>Modułowe programy nauczania w kształceniu zawodowym</i>	35,00		
6	K. Gawroński (red.): <i>Zmiany w powiatowej oświacie</i>	15,00		
7	K. Głębicka (red.): <i>Kształcenie ustawiczne w regionie zagrożonym wysokim bezrobociem</i>	15,00		
8	J. Gontarczyk: <i>Szkolenie liderów aktywizacji zawodowej terenów wiejskich</i>	15,00		
9	S. Januszewski, T. Sagan, F. Szczucki, H. Świątek: <i>Eksploatacja urządzeń elektrycznych i energoelektronicznych</i>	25,00		
10	A. Jopkiewicz, E. Suliga: <i>Biologiczne podstawy rozwoju człowieka</i>	15,00		
11	Z. Kramek (red.): <i>Metody i procedury akredytacji kwalifikacji zawodowych na europejskim rynku pracy (j. angielski, j. niemiecki, j. polski)</i>	25,00		
12	W. Kruszwicki, K. Symela: <i>Poprawa jakości pracy szkoły</i>	25,00		
13	S.M. Kwiatkowski: <i>Edukacja zawodowa wobec rynku pracy i integracji europejskiej</i>	20,00		
14	S.A. Kwiatkowski, K. Symela (red.): <i>Standardy kwalifikacji zawodowych. Teoria – metodologia – projekty</i>	30,00		
15	J. Moos (red.): <i>Liceum techniczne</i>	20,00		
16	T. Nowacki: <i>Zawodoznawstwo</i>	30,00*		
17	T. Ornatowski, J. Figurski: <i>Praktyczna nauka zawodu</i>	40,00*		
18	M. Piotrowski, A. Kirejczyk (red.): <i>Jakość kształcenia w uzyskiwaniu kwalifikacji zawodowych</i>	25,00		
19	Cz. Plewka, H. Bednarczyk (red.): <i>Vademecum menedżera oświaty</i>	35,00 40,00*		
20	Cz. Plewka: <i>Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych cz. I i II</i>	25,00 (cz. I) 20,00 (cz. II)		
21	E. Sałata (red.): <i>Kompetencje zawodowe nauczycieli a problemy reformy edukacyjnej</i>	20,00		
22	K. Symela: <i>Wdrażanie i ewaluacja treści kształcenia zawodowego</i>	21,00		
23	K. Symela, J. Figurski (red.): <i>Skuteczność szkolenia i kształcenia modułowego w Polsce</i>	25,00		
24	B. Wojtasik (red.): <i>Podejmowanie decyzji zawodowych przez młodzież i osoby dorosłe...</i>	20,00		
25	I. Woźniak (red.): <i>Diagnozowanie potrzeb edukacyjnych powiatowego rynku pracy</i>	20,00		
26	T. Wujek: <i>Wprowadzenie do andragogiki</i>	25,00		
	Czasopisma (roczna prenumerata)			(liczba numerów × cena)
	Rocznik Pedagogiczny	13,00		
	Pedagogika Pracy (półrocznik)	26,00		
	Edukacja Ustawiczna Dorosłych (kwartalnik)	40,00		
	Polish Journal of Continuing Education	15,00		
	Edukacja Dorosłych (kwartalnik)	40,00		
	Ruch Pedagogiczny (WSP-ZNP) (kwartalnik)	40,00		
	Przegląd Historyczno-Oświatowy (kwartalnik)	24,00		

Oświadczamy, że jesteśmy, nie jesteśmy** płatnikami podatku VAT i posiadamy numer identyfikacyjny
oraz że upoważniamy sprzedawcę do wystawienia faktury VAT bez podpisu nabywcy. Należność uregulujemy:
przelewem na konto, gotówką przy odbiorze** (koszty przesyłki pokrywa sprzedawca).

* Oprawa twarda.

** Niepotrzebne skreślić.

.....
podpisy osób upoważnionych

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 11101473-401470000338
Cena 1 egz. wynosi 10 zł. Roczna prenumerata 40 zł.



WOJEWÓDZKI URZĄD PRACY w WARSZAWIE
 Program Wznowienie
 Alternatywa Mazowiec 2000

DIAGNOZOWANIE POTRZEB EDUKACYJNYCH POWIATOWEGO RYNKU PRACY

Pod redakcją
 Henryka Bednarczyka
 Ireneusza Woźniaka

Słownictwo Oświatowe SYCYNA
 Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP w Warszawie
 Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

Urszula Jeruszka (red.)

METODY BADANIA LOSÓW I KARIER ABSOLWENTÓW SZKÓŁ ZAWODOWYCH



MINISTERSTWO Kształcenia Nauczycieli i Edukacji i Rynku Pracy

Eksperyment pedagogiczny

MODUŁOWE PROGRAMY NAUCZANIA W KSZTAŁCENIU ZAWODOWYM

*Model ujednoczonego
 egzaminu zawodowego*

Pod redakcją
 Janusza Figurskiego
 Krzysztofa Symeli

INSTYTUT TECHNOLOGII EKSPLOATACJI W RADOMIU



SKUTECZNOŚĆ KSZTAŁCENIA MODUŁOWEGO W POLSCE

w systemie szkolnej i peraszkolowej
 edukacji zawodowej

Krzysztof Symela
 (red.)



ISSN 1507-6563



12 >

9 771230 920017