

EDUKACJA *ustawiczna* DOROŚŁYCH

1(36)/2002

KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY

ISSN 1507-6563

Z

P-178

1/2002

**Projekt Leonardo da Vinci
EMCET de Bank**



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**

**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

1(36)/2002

RADA PROGRAMOWA

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

REDAKCJA

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

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

KOMENTARZ

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

**DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ
EDUKACJI DOROSŁYCH**

**EDUKACJA DOROSŁYCH
A RYNEK PRACY**

**WSPÓŁPRACA
MIĘDZYNARODOWA**

**SYLWETKI WYBITNYCH
OŚWIATOWCÓW**

**KONFERENCJE,
SEMINARIA, SYMPOZJA**

CO WARTO PRZECZYTAĆ

ISSN 1507-6563

**KWARTALNIK NAUKOWO-METODYCZNY
RECENZJE – RADA PROGRAMOWA**

Tłumaczenia:
Jęz. angielski – Marta Jacyniuk
Jęz. niemiecki – Jolanta Religa
Jęz. rosyjski – Mirosław Żurek

Wydanie publikacji dofinansowane przez Komitet Badań Naukowych

© Copyright by Instytut Technologii Eksploatacji 2002

*Na okładce książki: „Młodzież a dorośli” pod red. Romy Kwiecińskiej i Mirosława J. Szymańskiego,
„Zawodowe kształcenie ustawiczne w Republice Federalnej Niemiec ze szczególnym
uwzględnieniem firm symulacyjnych” Norbert F.B. Greger,
„Rynek pracy w szkolnictwie zawodowym na Mazowszu” pod red. Elżbiety Ogrzebacz
i Nataszy Grudzikiej*



EDUKACJA
USTAWICZNA
DOROSŁYCH

1(36)/2002

KOMENTARZ

7

- ✓ **Henryk Bednarczyk:** Pedagogika pracy – ustawiczna edukacja zawodowa 7

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

9

- ✓ **Zbigniew Kwieciński:** Edukacja wobec różnic i zmienności. Słowo na otwarcie IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego w Olsztynie 9
- ✓ **Ewa Przybylska:** O potrzebie zmian w edukacji dorosłych w Polsce 13
- ✓ **Wanda Surosz, Andrzej Kirejczyk:** Kilka refleksji o stanie pozaszkolnej oświaty dorosłych 22
- ✓ **Beata Boczukowa:** Metodyka pracy dydaktyczno-wychowawczej z uczniem dorosłym 27
- ✓ **Stanisław Kaczor:** Potrzeba refleksji nad kompetencjami 32
- Paweł Świerczek:** Kształcenie kadr we współczesnym społeczeństwie 35

DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH

38

- ✓ **Jerzy Stochmiałek:** Nauczanie i uczenie się języków obcych przez dorosłych – elementy glottodydaktyki 38
- ✓ **Krzysztof Symela, Alicja Sadłowska:** Karta Porozumienia Polska Sieć Kształcenia Modułowego 48
- ✓ **Agnieszka Rogulska:** Wspomaganie rozwoju kultury lokalnej z udziałem telewizji kablowej na podstawie badań 53
- ✓ **Jadwiga Pawelec:** Wewnątrzszkolna potrzeba doskonalenia nauczycieli we współczesnej szkole 66
- ✓ **Dorota Koprowska:** Współczesne problemy edukacji dorosłych – z prac Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN 70

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY 73

- ✓ Włodzimierz Trzeciak: Miasteczko Zawodów 73
- ✓ Tadeusz Gawlik, Teresa Skala: Zasady podejmowania działalności gospodarczej w Unii Europejskiej w świetle Dyrektywy 99/42/WE. Kwalifikacje wymagań na rynku europejskim 80
- ✓ Kazimierz Łęczycki: Rola małych i średnich przedsiębiorstw w rozwoju obszarów wiejskich..... 86
- ✓ Edukacja ustawiczna w miejscu pracy – wyniki badań na zlecenie Komisji Unii Europejskiej – tłumaczenie *Jolanta Religa*..... 93

WSPÓŁPRACA MIĘDZYNARODOWA 95

- ✓ Nella Nyczkało: Instytut Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy – krótka charakterystyka działalności naukowo-badawczej 95
- ✓ Sergiej Klimov, Viacheslav Sluchevski: Stowarzyszenie „Wiedza” a reformy edukacyjne w Rosji 99
- ✓ Marian Piotrowski, Mirosław Żurek: Badanie potrzeb językowych kierowców transportu międzynarodowego – projekt pilotażowy programu Leonardo da Vinci „Języki dla specjalnych celów” 104

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW 112

- ✓ Mgr Maria Rutkowska – Nauczyciel – społecznik. Moje spełnione marzenia 112
- ✓ Doc. dr inż. Ryszard Sokołowski – jubileusz 50-lecia pracy w oświacie – *Maria Francuz* 115

KONFERENCJE, SEMINARIA, SYMPOZJA 118

- Optymalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy, Warszawa 11.12.2001 – *Alicja Sadłowska* 118
- Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską, Warszawa 18–19.12.2001 – *Alicja Sadłowska* 118
- Posiedzenie Komitetu Zarządzającego COST UE, Radom 25–26.01.2002 – *Marta Jacynikuk* 120
- Biuro Karier w życiu wyższej uczelni, Warszawa 29.01.2002 – *Alicja Sadłowska*..... 119
- Nowe propozycje programowe kształcenia zawodowego, Radom 20.02.2002 – *Alicja Sadłowska* 121

Drogi i sposoby zdobywania doświadczenia zawodowego – szansą młodych na zatrudnienie, Warszawa 7.03.2002 – <i>Alicja Sadłowska</i>	121
Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych, Radom 15.03.2002 – <i>Alicja Sadłowska</i>	122
Ustawiczna edukacja zawodowa – Radom, 27 marca 2002 – <i>Alicja Sadłowska</i>	122
Kształcenie ustawiczne w Polsce i Unii Europejskiej, Warszawa 11.04.2002 – <i>Ireneusz Woźniak</i>	123
IAEVG - AIOSP World Congress. Doradca – profesja, pasja, powołanie? Warszawa 29–31.05.2002.....	125
Zadania oświaty dorosłych na początku XXI wieku. Teoria i praktyka, Kamień Śląski 30.06–03.07. 2002.....	126

CO WARTO PRZECZYTAĆ **127**

Edukacja – wartość – szansa. Wybór prac z lat 1995–2001, Czesław Banach – <i>Władysława Maria Francuz</i>	127
Jak planować rozwój placówki oświatowej? Teoria i praktyka – <i>Piotr Kowolik</i>	128
Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika, Zygmunt Bauman. – <i>Stanisław Kaczor</i>	130
NOVIČKE Information Centre at the SIAE	131

SPIS ROCZNIKA 2001 **139**

CONTENTS **143**

INHALTSVERZEICHNIS **145**

СОДЕРЖАНИЕ **147**

Komentarz

PEDAGOGIKA PRACY – USTAWICZNA EDUKACJA ZAWODOWA

W tym roku mija trzydzieści lat od powstania w Polsce nowej, samodzielnej dyscypliny pedagogicznej – pedagogiki pracy. Za datę narodzin pedagogiki pracy przyjmuje się posiedzenie Rady Naukowej Instytutu Kształcenia Zawodowego w 1972 roku. To już trzydzieści lat. Ukazał się również czterdziesty numer czasopisma *Pedagogika Pracy* (numery 1–18 w czasie od 1972 do 1990 r. wydawane były przez Instytut Kształcenia Zawodowego od 19–40, tj. od 1992 do chwili obecnej przez Instytut Technologii Eksploatacji przy współudziale sygnatariuszy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych). Dzisiaj to już uznana dyscyplina naukowa, środowisko posiadające swoją reprezentację – Zespół Pedagogiki Pracy w Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN, czasopisma, wydawnictwa naukowe, w tym serię monograficzną „Biblioteka Pedagogiki Pracy”, specjalność studiów *pedagogika pracy* i jeden z przedmiotów stanowiących minimum programowe na wszystkich studiach na kierunku pedagogika.

Pedagogikę pracy przyjęto określać jako dyscyplinę naukową, w której przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji człowiek – wychowanie – praca.

Przedmiotem zainteresowań i badań naukowych są więc problemy wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego, orientacji i poradnictwa zawodowego, kształcenia i wychowania zawodowego oraz problemy oświatowe i wychowawcze środowiska pracy (T. Nowacki, Z. Wiatrowski).

Wyróżniono trzy działy problemowe, które odpowiadają etapom życia człowieka:

- kształcenie przedzawodowe;
- kształcenie zawodowe;
- doskonalenie zawodowe.

Twórcami i konsekwentnie rozwijającymi nową dyscyplinę uznaje się powszechnie profesorów Tadeusza Nowackiego, Zygmunta Wiatrowskiego, Stanisława Kaczora, Wandę Rachalską i Stefana M. Kwiatkowskiego. Silne ośrodki polskiego środowiska naukowego pedagogiki pracy to Akademia Bydgoska, Instytut Badań Edukacyjnych, Instytut Technologii Eksploatacji, Uniwersytety: Zielonogórski, Rzeszowski, Warszawski, Wyższa Szkoła Pedagogiczna ZNP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna TWP, Wyższa Szkoła Pedagogiczna w Płocku, Wyższa Szkoła Humanistyczna w Pułtusku, Wszechnica Mazurska w Olecku.

Jeśli wcześniej główny przedmiot zainteresowań w obszarze pedagogiki pracy stanowiło kształcenie i doskonalenie robotników i techników, to dzisiaj wyzwania początku trzeciego tysiąclecia, szczególnie intelektualizacja pracy, zmiany struktury zatrudnienia, upowszechnianie studiów wyższych powodują, że przedmiotem zainteresowań w większym stopniu powinni być pracownicy usług i przetwarzający symbole przygotowani i poddawani ciągłej ustawicznej edukacji zawodowej na wszystkich poziomach edukacji szkolnej i pozaszkolnej, formalnej i nieformalnej i okazjonalnej.

Ciągle aktualne cele kształcenia: człowiek – pracownik – obywatel, zmiana charakteru pracy, jej intelektualizacja powodują upowszechnianie studiów wyższych, integrację treści kształcenia wielu treści ponadzawodowych i konieczność kształtowania postaw i umiejętności kreatywności, twórczości, komunikacji. Odnotowuje się wzrost popularności studiów, w szczególności pedagogiki pracy. Popularność ta wynika z uznania za wiodące zasoby właśnie zasoby ludzkie, a ich rozwój to ustawiczna edukacja. Mobilność zawodowa jednostki i grup społecznych wymaga ciągłego doskonalenia i często przekwalifikowania. Problemy bezrobocia zwiększają zapotrzebowanie na doradztwo zawodowe i organizację, analizę i porównywalność kształcenia i doskonalenia. Zawód pedagoga pracy, jak również specjalności i stanowiska, które może wykonywać absolwent kierunku pedagogika pracy, często jest oceniany jako zawód przyszłości.

Może należy rozważyć połączenie czasopism *Pedagogika Pracy* i *Edukacja Ustawiczna Dorosłych* w jeden, może większy kwartalnik „*Pedagogika Pracy – Ustawiczna Edukacja Zawodowa*”.

Nareszcie materializuje się idea wydawania *Polish Journal of Continuing Education*. Zebrano już większą część materiałów i w ciągu najbliższych miesięcy pierwszy numer powinien być gotów.

Nasz kwartalnik otwiera przedruk referatu prof. dr. hab. Zbigniewa Kwiecińskiego „*Edukacja wobec różnic i zmienności*” wygłoszonego na IV Zjeździe Pedagogicznym w Olsztynie. Podstawowe rozdziały zawierają przegląd wyników badań i analiz autorów reprezentujących różne środowiska naukowe w Polsce, a także Rosji, Ukrainy i Niemiec. Tradycyjnie przedstawiono informacje o konferencjach naukowych i wydawnictwach. W dziale „*Sylwetki wybitnych oświatowców*” przedstawiamy mgr Marię Rutkowską i doc. dr. inż. Ryszarda Sokołowskiego.

Henryk Bednarczyk

Problemy oświaty dorosłych w Polsce i na świecie

Zbigniew Kwieciński
Polskie Towarzystwo Pedagogiczne

EDUKACJA WOBEC RÓŻNIC I ZMIENNOŚCI. SŁOWO NA OTWARCIE IV OGÓLNOPOLSKIEGO ZJAZDU PEDAGOGICZNEGO W OLSZTYNIE

Kierunki zmian polskich po roku 1989 zdają się być oczywiste: demokracja parlamentarna, gospodarka rynkowa, pluralizm kulturowy i polityczny, otwarcie na świat zachodni, przyspieszony przepływ wzorów kulturowych i cywilizacyjnych.

Na naszych oczach zarazem nasz rozwój ogromnie się komplikuje. Toczy się walka trzech naraz dyskursów, które tak samo odzwierciedlają życie publiczne, jak i je konstytuują. Dyskurs modernistyczny – prezentowany przez kapitalistów, monetarystów, prawników, techników, informatyków, pozytywistów, krzyżuje miecze – z jednej strony, z dyskursem premodernistycznym z dominującym w nim udziałem populistycznej prawicy narodowo-katolickiej, znajdującej łatwy poklask wśród biednych i źle wykształconych, a drugiej – z dyskursem postmodernistycznym w nauce, sztuce, kulturze popularnej, ruchach alternatywnych i emancypacyjnych. Dyskursy te odbywają się w trzech niespójnych wobec siebie kulturach: kulturze mowy, kulturze pisma i kulturze migotliwych obrazków elektronicznych (T. Szkudlarek).

Wyłaniają się sprzeczne i wojujące ze sobą, liczne typy wizji ustrojowych: teokracja katolicko-narodowa, liberalizm „etyczny” i państwa prawa, globalny liberalizm wolnorynkowy, cyniczna oligarchia staronowych, socjalna demokracja, ochlokracja – rządy ulicy i presja strajków, czy – może jednak – demokracja uczestnicząca autonomicznych podmiotów i samorządnych środowisk.

Podstawowa zasada ustroju demokratycznego: wolne wybory reprezentantów gwarantują nam zmiany ustrojów politycznych najpóźniej co cztery lata – inaczej niż to jest w stabilnych demokracjach zachodnich. W warunkach niemożności porozumienia się

Polaków co do wspólnych celów strategicznych własnego rozwoju i w warunkach niewydolności posocjalistycznych kolosów gospodarczych ta fundamentalna zasada demokracji zdaje się być powodem do utrudniania, a nawet uniemożliwiania tworzenia społecznie uzgodnionych i zaakceptowanych dalekosiężnych programów rekonstrukcji. Do programów takich należy celowa zmiana oświaty, od której tak wiele zależy.

Z tych sprzecznych wizji dochodzą sprzeczne „zamówienia”, całkowicie odmienne wyzwania wobec wzorów obywatelskości i modelu człowieka jako celu wychowania: posłuszni i wierni, czy kompetentne elity polityczne i dobrze wykształceni obywatele z silnym etosem protestanckim, jako podłożem budowy kapitalizmu? Pragmatyczni indywidualiści, konsumenci, czy ubodzy klienci? Kolektywni uoszczeniowcy, czy elity gospodarcze i polityczne zapewniające wszystkim bezpieczeństwo socjalne? A może jednak pełnomocne jednostki kultywujące swoje prawo do twórczości i odmienności...

Coraz bardziej widoczne są sprzeczności rozwojowe, które mają podstawowe znaczenie także dla edukacji i jej reform. Przełom ustrojowy pozostawił nas w stanie anomii – pustki aksjonormatywnej, a zarazem otworzył przed nami piekło pluralizmów. Rodzi to pokusę sięgania do pewnych, sprawdzonych wzorów i myślenia dwudzielnego, manichejskiego, co wielokrotnie w dziejach doprowadziło do wybuchów nienawiści i do katastrof, gdy do władzy dochodzili fundamentaliści, konwertyci i neofici, grający na nastrojach biednych, ale wykształconych i bezradnych ludzi.

Pomiędzy regułami rynku i zasadami demokracji także istnieją poważne sprzeczności. Niepowściągliwy i młody kapitalizm sprzęgnięty z obecnością polityczną Kościoła wzmagają patriachalizm w sytuacji upadku dominacji męskiej racjonalności, obwinianej o doprowadzenie naszej cywilizacji na skraj samozagłady, co z kolei jest siłą napędową rosnących ruchów emancypacyjnych.

Utrata wroga zewnętrznego uniemożliwia już budowanie systemów wartości młodzieży na patriotyzmie, który być może i u nas staje się „centrum pustki po wartościach”, jak w odniesieniu do kultury Zachodu określił to Peter McLaren.

Prawa wolnego rynku legitymizują omijanie przez wszystkich – także przez stróżów prawa, przez ludzi powołanych do pomocy i obrony zdrowia, własności i życia – i łamanie norm prawa, co i wcześniej, jak się wydaje, było jedyną przez Polaków wyćwiczoną i konsekwentnie realizowaną normą. Gospodarka rynkowa pozbawiła miliony ludzi pracy, nas wszystkich bez mała poczucia bezpieczeństwa socjalnego, a dwie „odziedziczone” wielkie ideologie: socjalistyczna i katolicka zdają się być komplementarne w powszechnej socjalizacji uoszczeniowej – wyuczonej bezradności.

Reprezentanci polityczni muszą wciąż wybierać pomiędzy sprzecznymi interesami rozwojowymi kraju, interesami doraźnymi swego lokalnego elektoratu i własnymi interesami materialnymi i prestiżowymi.

Gwałtowna, rewolucyjna zmiana, w której próbujemy dogonić uciekającą nam ekonomię i kulturę Zachodu, dokonuje się w Polsce pod hasłami powrotu do tradycji. Tymczasem upragniona przez nas Europa Zachodnia z niepokojem szuka dróg dla swej nieprzejrzystej przyszłości.

W brukselskich pięciu scenariuszach rozwoju Europy (za B. Jałowieckim) trzy z nich są i realistyczne i niezmiernie groźne zarazem. To: (1) scenariusz triumfu rynku globalnego – z absolutnym panowaniem liberalizmu i wolnej wymiany. Europa nie odróżnia się tu od reszty świata, podzielonego na kurcząca się elitę bogatych konsumentów i na masy, liczące ponad 80% ludności świata, biednych i wykluczonych. To: (2) scenariusz „stu kwiatów”, wedle którego postępuje paraliż państwa i instytucji regulujących zaspokajania potrzeb społecznych, szerzy się anarchia inicjatyw lokalnych bez jakiegokolwiek całościowej logiki, dominuje gospodarka nieformalna, zanika możliwość finansowania instytucji wspomagających rozwój i trwanie całego społeczeństwa. To też: (3) scenariusz turbulentnego sąsiedztwa, w którym opisuje się Europę otoczoną wojnami i konfliktami, w jakie jest wciągana i które przenikają ją samą, co zmuszą ją do koncentracji na problemach bezpieczeństwa i obrony, niszczy gospodarkę, kulturę i demokratyczne ustroje.

Tylko dwa z tych scenariuszy są optymistyczne, ale zarazem obydwie one są mało realne, bez zasadniczej zmiany jakości wykształcenia i wychowania wszystkich Europejczyków. Są to: (4) scenariusz twórczego społeczeństwa, w którym następuje głębokie przekształcenie systemów politycznych i ekonomicznych pod wpływem wartości nowego humanizmu, preferujących ochronę środowiska, rozwój każdej ludzkiej jednostki, harmonijny, zrównoważony rozwój „niematerialnego planetarnego renesansu” oraz (5) scenariusz podzielonej odpowiedzialności, wedle którego dokona się głęboka metamorfoza instytucji publicznych, a te odegrają istotną rolę w rozwiązaniu najważniejszych kwestii, takich jak: opieka społeczna, a tu zwłaszcza podniesienie poziomu życia w różnych regionach i we wszystkich generacjach), zatrudnienie i polityka gospodarcza, dzięki czemu nierówności społeczne będą się zmniejszały, a zdobycze społeczne umocnią się.

Także w skali świata przyszłość jawi się jako nieczytelna i groźnie zamglona. Nasz współczesny świat stoi przed czterema wielkimi wyzwaniem i zagrożeniami (za F. Mayorem) i zagrożeniami. Są nimi: 1) zagrożony pokój i niekończące się wojny o wciąż nowych obliczach, z których jedno z najbardziej przerażających objawiło się światu 11 września; 2) niewyobrażalne rozmiary nędzy i biedy, czemu towarzyszy zwiększanie się obojętności bogatych i zmniejszanie się ich skłonności do dzielenia się swym skumulowanym do absurdalnych rozmiarów bogactwem; 3) zużycie i zaśmieszenie zasobów Ziemi, niezdolność do mądrego zaprzestania śmiertelnej dla przyszłych pokoleń jej eksploatacji; 4) syndrom „pijanego statku” – przywoływany tak często przez profesora Bogdana Suchodolskiego – statku bez kapitana, bez steru i kierunku, z pasażerami, którzy nie wiedzą dokąd płyną, dokąd płynąć można i należy.

Problemy te kpią sobie z granic, a tymczasem „istnieje deficyt działania, a także deficyt wizji przyszłości i odwagi politycznej: bronimy się przed stawianiem problemów w całej ich rozciągłości”.

Coraz bardziej ugruntowuje się przekonanie, że to od nowej, innej edukacji zależy, czy przetrwamy i będziemy zdolni do rozwoju, czy pozwolimy się wykluczyć i zdegradować, czy nauczymy się (Raport J. Delorsa): rozumieć, działać, współżyć i być.

Podstawowym zadaniem ogólnopolskich zjazdów pedagogicznych, czyli spotkań całego środowiska akademickiej pedagogiki polskiej, jest próba koncentracji na najważniejszych problemach pedagogiki i kwestiach edukacyjnych w kontekście przemian politycznych, gospodarczych i kulturowych. Najpierw pytaliśmy siebie o tożsamość i kondycję samej pedagogiki po przełomie końcowych dekad dwudziestego wieku (Warszawa–Rembertów). Potem badaliśmy nowe relacje i zadania edukacji w sytuacji kształtowania się nowego, demokratycznego ładu w Polsce i naszej części Europy (Toruń). Na zjeździe poznańskim próbowaliśmy zdiagnozować i zbilansować nadzieje i zagrożenia przełomu wieków z perspektywy zadań i możliwości edukacji (Poznań). Tu, w Olsztynie kierujemy uwagę na edukacyjne aspekty nowych wspólnot i nowych różnic w jednoczącej się Europie.

Miejsce tego spotkania pedagogów – Olsztyn, to miejsce szczególne, w którym pytania o tradycje i tożsamość narodową, o nadzieje i zagrożenia rozwojowe, o wspólnoty i różnice kulturowe nabierają realnej i symbolicznej wyrazistości.

Ogromnie radzi jesteście goście Państwa w Kortowie, najbardziej kompletnym i pięknym miasteczku akademickim, w Uniwersytecie młodym, ale już bardzo dużym i bogatym w kierunku kształcenia i badań naukowych, bliższym praktyce, niż to bywa w innych uniwersytetach polskich.

Już teraz pragnę wyrazić słowa wielkiego uznania i podziękowania zespołom, które IV Ogólnopolskie Zjazd Pedagogiczny przygotowały. Dziękuję bardzo zespołowi kierowanemu przez Pana Profesora Bogusława Śliwerskiego i samemu Panu Profesorowi – za przygotowanie programu obrad plenarnych i sekcyjnych, dziękuję za wielką pracę wykonaną przez współprzewodniczących dwudziestu sekcji.

Szczególnie mocno i serdecznie dziękuję Pani Profesor Eugenii Urszuli Malewskiej, która – wraz z zespołem, głównie z Instytutu Nauk o Wychowaniu, wspieranym przez kilka koleżanek i kolegów z innych jednostek Wydziału Pedagogiki i Wychowania Artystycznego UWM – włożyła tak wielki, ale dobrze owocujący trud wielu miesięcy niezmiernie żmudnej pracy. Jeszcze dzisiejszej nocy Pani Profesor pracowicie rozpędzała chmury nad Kortowem. I oto mamy piękne słońce po tylu dniach ponurej soty i zimna.

Dziękuję też Panom Rektorom: Jego Magnificencji Profesorowi Ryszardowi Góreckiemu i jego pierwszemu zastępcy Profesorowi Józefowi Górniewiczowi za duże zaangażowanie dla dobra tego Zjazdu.

Witam serdecznie wszystkich gości i uczestników IV Zjazdu, życzę owocnych obrad, ważnych i dobrych spotkań oraz miłego pobytu w tym pięknym otoczeniu!

Ewa Przybylska

Przedstawicielstwo w Polsce

Instytutu Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych

O POTRZEBIE ZMIAN W EDUKACJI DOROSŁYCH W POLSCE

Pozycja państw i społeczeństw w nowej, integrującej się Europie będzie zależeć od wykształcenia, kwalifikacji i mądrości obywateli. Nie ma innej, równie skutecznej drogi, jak edukacja towarzysząca ludziom na przestrzeni całego życia. Idea społeczeństw uczących się w każdym wieku podkreśla wagę i znaczenie edukacji dorosłych.

Jak dotąd próby doskonalenia rozwiązań systemowych, zwłaszcza w odniesieniu do edukacji dorosłych, podejmowane w przekonaniu o nieuchronności podążania w tej dziedzinie śladem państw Unii Europejskiej, natrafiają na bariery nie do pokonania. W latach dziewięćdziesiątych nie udało się zainicjować powszechnej debaty o edukacji dorosłych. Rok 1996 – na całym świecie obchodzony jako rok kształcenia ustawicznego – Polsce nie przyniósł oczekiwanej deklaracji woli politycznej.

Doświadczenia wielu krajów europejskich pokazują wyraźnie, iż konsekwentne i energiczne dążenie do celu oraz zawiązywanie grup nacisku podejmujących problematykę kształcenia ustawicznego przynoszą rezultaty. Przykładowo, wiele krajów związkowych RFN zawdzięcza ustawy o oświacie dorosłych i kształceniu ustawicznym inicjatywom pojedynczych posłów. Tworząc lobby dla edukacji dorosłych, odpowiedni klimat polityczny oraz społeczne grupy nacisku zdołali oni pozyskać poparcie większości parlamentarnej dla konkretnych działań, które – w wyniku szeroko zakrojonych kampanii społecznych – były postulowane i oczekiwane przez wyborców.

Analizując historię szwedzkiej, duńskiej czy niemieckiej edukacji dorosłych nie można oprzeć się wrażeniu, iż postęp w dziedzinie kształcenia ustawicznego zależy od mądrej i odpowiedzialnej polityki oświatowej postrzegającej dalekosiężne skutki podejmowanych decyzji. Jakże często podkreśla się w Polsce – zresztą słusznie – że demokracja i pluralizm w edukacji dorosłych to nieodzowne warunki rozwoju społecznego. Rzadziej mówi się o odpowiedzialności publicznej za tę dziedzinę edukacji, choć jest rzeczą oczywistą, iż wszelkie nakłady na oświatę – czy to na szkolnictwo podstawowe czy wyższe, czy też na edukację dorosłych – stanowią inwestycje w przyszłość obywateli i państwa.

Zmiany polityczno-społeczne w Polsce zapewniły pluralizm w dziedzinie edukacji dorosłych, jednak kwestie finansowe pozostały bez odpowiednich regulacji.

Stan ten trwa już dziesięć lat i nie rokuje nadziei na szybką poprawę. Edukacja dorosłych w Polsce potrzebuje silnego lobby i zrozumienia u polityków decydujących

o kształcie naszej rzeczywistości, zarówno w sejmie, jak i na płaszczyznach lokalnych oraz regionalnych. Wymogiem współczesności jest uchwalenie ustawy o edukacji dorosłych, konstytuującej ten dział edukacji na równi z innymi sektorami systemu oświatowego.

Hamburska Deklaracja Edukacji Dorosłych formułuje wszak cele i zadania w sposób jednoznaczny: „Uczenie się przez całe życie jest jednym z kluczy do XXI wieku, stanowi zarówno rezultat aktywnego obywatelstwa, jak i warunek pełnego uczestnictwa w społeczeństwie. (...) Istnieje zapotrzebowanie na świadome i efektywne uczestnictwo kobiet oraz mężczyzn w każdej sferze życia, aby ludzkość mogła przetrwać i odpowiedzieć na wyzwania przyszłości”¹.

U progu XXI wieku sprawą najważniejszą dla polskiego systemu kształcenia ustawicznego wydaje się być stworzenie podstaw prawnych regulujących ten obszar edukacji, w tym określenie miejsca i zadań państwa wobec edukacji dorosłych. Pierwszym krokiem na tej drodze winno stać się powołanie na szczeblu centralnym czy to grona ekspertów, czy rady naukowej lub komisji do spraw kształcenia ustawicznego, które to gremia podjęłyby działania inicjujące, koordynacyjne i doradcze. Głównym zadaniem tego niezależnego gremium – powołanego przez Sejm, Prezydenta RP lub rząd – byłoby wypracowanie ogólnej strategii rozwoju i wytycznych dla polskiego systemu edukacji dorosłych.

Sprawą nie cierpiącą zwłoki są również działania na rzecz stworzenia lobby dla niepublicznej oświaty dorosłych. Doświadczenia ostatnich lat pokazują, iż nie jest to zadanie łatwe – tym bardziej, że współpraca pomiędzy różnorodnymi organizatorami edukacji dorosłych nie zawsze układa się pomyślnie, a przede wszystkim brakuje przekonania co do konieczności integracji wysiłków. W większości krajów europejskich zrzeszanie się w federacjach lub stowarzyszeniach postrzegane jest jako działanie sprzyjające przede wszystkim artykulacji własnych interesów organizacji członkowskich na płaszczyźnie politycznej. Polskie instytucje edukacji dorosłych wykazują w tym względzie dużą powściągliwość albo wręcz niechęć. Rozproszony pozostaje na przykład ruch uniwersytetów ludowych. Inicjatywa stworzenia federacji, podjęta w 1997 roku, zakończyła się wyrażeniem takowej woli. Spodziewanych rezultatów nie przyniosła również wspólna narada przedstawicieli centrów kształcenia ustawicznego i Towarzystwa Uniwersytetów Ludowych w 1996 roku, poświęcona omówieniu możliwości współpracy i koordynacji ofert edukacyjnych.

Problematyka ta jest tym bardziej istotna, iż w obliczu wyzwań, jakie stawia przed społeczeństwem dynamicznie rozwijający się rynek pracy, konieczna jest intensyfikacja działań w dziedzinie kształcenia ustawicznego. W krajach Unii Europejskiej politycy, teoretycy i praktycy edukacji dorosłych największy potencjał postrzegają w strukturach regionalnych, które – zorganizowane w sieci – są w stanie sprostać wymogom

¹ Hamburska Deklaracja Edukacji Dorosłych, przyjęta w wyniku obrad V Międzynarodowej Konferencji Edukacji w Hamburgu w 1997 roku, w: Półturzycki, J.: Edukacja dorosłych za granicą, Toruń 1998, s. 377.

coraz szybszego postępu we wszystkich obszarach ludzkiej aktywności, a ponadto optymalnie zadbać o rozwój danego regionu.

Regionalne sieci kształcenia ustawicznego mogłyby się stać ważnym elementem strategii oświatowej również w Polsce, zwłaszcza w dziedzinie promocji idei uczenia się przez całe życie. Mogłyby one podjąć działania w zakresie rozpoznania i badania zapotrzebowania społecznego, koordynacji ofert, promowania kierunków oraz treści kształcenia we współpracy z regionalnymi zakładami gospodarki i przemysłu, poprawy kulturalnej, społecznej oraz gospodarczej infrastruktury regionu. Mogłyby one również rozwinąć poradnictwo kształcenia ustawicznego oraz prowadzić bank danych na temat ofert w regionie.

Tworzenie także w Polsce regionalnych sieci kształcenia ustawicznego jest tym bardziej konieczne, że umożliwią one pełne wykorzystanie zasobów publicznych w danym regionie. Przykładowo, ośrodki kultury ograniczają często swą ofertę do kursów tańca, rytmiki i rysunku dla dzieci i młodzieży. Należałoby sprawdzić w każdej z tych placówek z osobna, czy dotychczasowa aktywność w pełni wyczerpuje ich możliwości. Lobby dla kształcenia ustawicznego pozwoli zapewne wielu ośrodkom kultury na wypracowanie nowego profilu instytucji, na elastyczne reagowanie na zapotrzebowanie społeczne, a nawet wpłynie na kreowanie zainteresowań kulturalnych i edukacyjnych w regionie.

Kooperacja na płaszczyźnie lokalnej ma ogromne znaczenie, tym bardziej, iż edukacji dorosłych w Polsce nie dysponuje siecią placówek, która mogłaby zaspokoić potrzeby edukacyjne na terenie całego kraju. Na wsi i w małych miasteczkach brakuje nie tylko instytucji kształcenia ustawicznego, ale również poradnictwa oraz informacji na temat możliwości podjęcia nauki w miejscowości położonej najbliżej miejsca zamieszkania lub alternatywnych form edukacji, przykładowo – samokształcenia lub kształcenia na odległość.

„(...) Gdy w latach dziewięćdziesiątych poradnictwo staje się bardzo potrzebną metodą pomocy dorosłym uwikłanym w sytuacje bezrobocia, utraty tożsamości wobec szybko zmieniającej się rzeczywistości – okazuje się, że nie ma do tego odpowiednio przygotowanej kadry i wiedzy. Brak jest też instytucji prowadzących poradnictwo”². Stworzenie regionalnych grup nacisku oraz promowanie idei nauki towarzyszącej człowiekowi przez całe życie pozwoliłoby na pozyskanie nowych organizatorów edukacji dorosłych i efektywne wykorzystanie potencjału gminnego oraz powiatowego.

Zaspokojenie zapotrzebowania społecznego na oferty edukacji dorosłych wymaga planowanych i konstruktywnych działań ze strony państwa. Mechanizmy rządzące wolnym rynkiem nie sprzyjają bowiem rozwijaniu aktywności przez prywatnych organizatorów edukacji na terenach zamieszkałych przez nieliczną społeczność, a ponadto nie posiadającą odpowiednio wysokich dochodów.

² Czerniawska, O., *Poradnictwo w oświacie dorosłych. Potrzeby i problemy*, W: Wesółowska E.A. (red.): *Profesjonalizacja akademickiego kształcenia andragogicznego*, Toruń 1994, s. 133–134.

Pogłębianie różnic w dziedzinie dostępu do wiedzy, a tym samym powiększanie się przepaści dzielącej różne grupy społeczne szkodzi interesom państwa i godzi w polską demokrację. „Zgodnie z postulatami rekomendacji UNESCO z 1976 r. niezbędne jest uznanie oświaty dorosłych za integralną część systemu oświatowego każdego kraju i za element polityki rozwoju społecznego, ekonomicznego i kulturalnego; wypracowanie struktur umożliwiających efektywną działalność oświaty dorosłych wśród całej społeczności, bez względu na płeć, wiek, wyznanie, rasę, poziom dotychczasowego rozwoju oświatowo-kulturalnego, światopogląd, stan posiadania i już uzyskane wykształcenie”³.

Przykładowo RFN promuje społeczności poszkodowane względem innych grup społecznych w dwojaki sposób. Po pierwsze – służy temu zobowiązanie gmin do realizacji oferty również tam, gdzie działalności edukacyjnej nie rozwijają publiczni organizatorzy oświaty dorosłych oraz dotowanie ze środków budżetowych niepublicznych instytucji zaspokajających popyt w środowiskach wiejskich lub w innych poszkodowanych społecznie. Po drugie – promowanie tych społeczności w ramach realizacji odpowiednich programów finansowych ze środków federacji. W tym względzie państwo zobligowane jest również przez odpowiednie akty prawne Unii Europejskiej⁴.

Kwestią pilnie wymagającą w Polsce rozwiązań systemowych jest obok problematyki zaspokajania potrzeb edukacyjnych społeczeństwa w aspekcie przestrzennym i ilościowym również rodzaj, treści i jakość realizowanych ofert. Treści zawodowe bezwzględnie zdominowały polskie instytucje kształcenia zawodowego. Popyt na kwalifikacje w tym zakresie jest w dobie transformacji ustrojowej oraz dynamicznie przeobrażającego się świata pracy zjawiskiem w pełni oczywistym. Niepokój budzi jednakże fakt, że nawet instytucje prowadzące tradycyjnie działalność wszechnicową, popularyzujące wiedzę ogólną oraz z zakresu różnych dyscyplin naukowych, zmieniły profil swej działalności, koncentrując się na tych kierunkach kształcenia, w które słuchacze gotowi są inwestować swoje pieniądze. Trudno o to winić instytucje edukacji dorosłych, a tym bardziej trudno winić ubogie w większości społeczeństwo.

Domagając się systemu edukacji narodowej, elastycznie reagującego na zmiany zachodzące w technologii, nauce i na rynku pracy, zapominamy o wartościach niezbędnych dla fundamentalnej potrzeby rozwoju osobowości, samorealizacji i poszukiwania własnej tożsamości. Na przestrzeni ostatnich kilku lat miałam możliwość zapoznania się na miejscu z pracą nieomal wszystkich centrów kształcenia ustawicznego, regionalnych oddziałów Towarzystwa Wiedzy Powszechnej, Towarzystwa Wolnej Wszechnicy Polskiej, gminnych ośrodków edukacji, uniwersytetów ludowych oraz wielu innych organizatorów edukacji dorosłych. Kształcenie ekologiczne, polityczne, w zakresie edukacji kobiet, rodziców i rodzin, promocji zdrowia, zdolności artystycz-

³ Półturzycki J., Tendencje rozwojowe andragogiki w Polsce, w: Przybylska E., Jaskot K. (red.): *Kształcenie ustawiczne jako współczesna strategia edukacyjna – nowe tendencje w andragogice*, Szczecin 1996, s. 22.

⁴ J. wyżej, s. 18.

nych oraz inne kierunki i treści pozazawodowe bądź to nie zaistniały po roku 1989 w ofercie tych instytucji, bądź też stanowią obszar całkowicie marginalny. Zjawiskiem charakterystycznym jest odchodzenie od tradycyjnych form i tematów edukacyjnych przez uniwersytety ludowe, które szansę na przetrwanie widzą – podobnie jak i inni organizatorzy edukacji dorosłych – w kształceniu i doskonaleniu zawodowym. O negatywnych skutkach tego procesu nie trzeba przekonywać. Niemniej niepokoi fakt, iż wartości propagowane w polityce państwa i stanowiące jego priorytety są zaniedbywane na płaszczyźnie edukacyjnej, co dotyczy np. kształcenia rodziców i rodzin.

Kolejnym problemem wymagającym rozstrzygnięć systemowych jest zapewnienie wysokiej jakości usług w edukacji dorosłych. Dotyczy to zarówno koncepcji kształcenia, jak i kompetencji zawodowych osób pracujących z dorosłymi. Osiągnięcie standardów europejskich nie jest możliwe na drodze indywidualnych wysiłków poszczególnych organizatorów kształcenia ustawicznego. Ich zaangażowanie winno znaleźć wsparcie w centralnych instytucjach badawczych prowadzących wszechstronną działalność w zakresie poznania i analizy potrzeb społecznych, grup adresatów, metod i koncepcji kształcenia.

Na większą uwagę w Polsce zasługują również działania w dziedzinie profesjonalizacji kształcenia specjalistów oświaty dorosłych. Wzorem innych państw europejskich należy rozwijać akademickie programy kształcenia andragogów oraz formy studiów, również podyplomowych dla nauczycieli osób dorosłych.

Sięgająca XVIII wieku tradycja akademickiej oświaty dorosłych w Polsce wydaje się być dziś zapomniana. Uniwersytet otwarty dla szerokich kręgów społeczności pozaakademickiej, pełniący funkcję animatora intelektualnego i duchowego rozwoju w regionie, współpracujący z instytucjami edukacji dorosłych, ośrodkami kultury, bibliotekami, muzeami, środkami masowego przekazu oraz przemysłem i gospodarką winien pełnić, szczególnie w epoce obfitującej w nieustannie nowe osiągnięcia naukowe we wszystkich dyscyplinach wiedzy, rolę pośrednika między nauką a społeczeństwem, a tym samym współkształtować postawy społeczeństwa zdanego często na wyrwykowe, niekompletne i niekompetentne informacje podawane w prasie, radiu i telewizji⁵.

„Całość odkrywczych dokonań cywilizacyjnych powodujących zmiany w jakościowej ewolucji pracy, włącznie z redukcją stanowisk pracy, wymagają odpowiedniej oceny nauki i techniki jako tych składników kultury, których dalszy rozwój jest niemożliwy do powstrzymania, ale równocześnie niemożliwa jest akceptacja – za ich przyczyną tak dalekich skutków restrukturyzacyjnych i koniunkturalnych, że coraz większej ilości ludzi sukcesywnie odbierana będzie szansa ludzkiego współuczestnic-

⁵ Potrzeby w zakresie rozwoju akademickiej oświaty dorosłych oraz zadań wyższych uczelni w rozwijaniu edukacji dorosłych oraz działalności badawczej były przedmiotem obrad IV Międzynarodowej Konferencji Oświaty Dorosłych w 1985 r. w Paryżu. Rekomendacje Konferencji znajdują wnikliwą analizę w: Pólturzycki J., *Edukacja dorosłych za granicą*, Toruń 1998, s. 358–360.

stwa w tworzeniu właściwego życia indywidualnego i społecznego, kultury i humanistycznej cywilizacji”⁶.

Modelowym rozwiązaniem w Polsce jest natomiast współpraca uniwersytetów i szkół wyższych z Uniwersytetami Trzeciego Wieku. Pokazuje ona, iż dzięki powiązaniu placówek kształcenia ustawicznego ze strukturami oraz kadrami naukowymi uczelni możliwa staje się realizacja ofert edukacyjnych optymalnie uwzględniających specyfikę, potrzeby, możliwości oraz zainteresowania ludzi w starszym wieku. W badaniach interdyscyplinarnych nad problematyką seniorów (stanowi ona przedmiot zainteresowań wielu dyscyplin naukowych, jak geriatria, gerontologia, socjologia, psychologia, polityka społeczna, andragogika) tkwią źródła rozwoju Uniwersytetów Trzeciego Wieku. Prestiż społeczny placówek kształcenia ustawicznego seniorów w krajach Unii Europejskiej znacznie jednak przewyższa rangę naszych rodzimych instytucji, które działają jakby na przekór politykom oświatowym i lokalnym władzom.

Nie dysponując ani dotacjami budżetowymi, ani godziwymi warunkami lokalowymi, realizują one obszerne programy z zakresu wiedzy ogólnej, historii, filozofii, profilaktyki zdrowotnej, języków obcych oraz wielu innych dyscyplin naukowych. Ich największym potencjałem są andragodzy, których wiedza fachowa oraz wrażliwość na ludzkie losy pozwala na działanie odpowiadające autentycznemu zapotrzebowaniu społecznemu, mimo niekiedy skrajnie ciężkich i niesprzyjających warunków zewnętrznych. Podstawowym źródłem finansowania Uniwersytetów Trzeciego Wieku są opłaty słuchaczy, głównie emerytów i rencistów. Rozwiązania systemowe w tym zakresie są wręcz nieodzowne dla zapewnienia tym placówkom bytu i możliwości kontynuacji ich niezwykle istotnej pracy, tym bardziej, iż spełniają one wymogi, jakie współczesność narzuca na instytucje kształcenia ustawicznego. „Efektywność kształcenia jest wówczas, kiedy poszczególne instytucje oświatowe same troszczą się o swój własny profil, o swoją własną specyficzną kulturę, a przy tym mogą się o to troszczyć, gdyż nie są zobowiązane przez biurokrację do ujednolicenia swoich ofert. Mogą być zatem określone od strony regionalnej, lokalnej, estetycznej, ale także ze względu na ducha zespołu, który je kształtuje”⁷.

Szczególne znaczenie oświaty dorosłych wynika z integracji Polski z Unią Europejską. Bardzo istotne jest w tym kontekście kształcenie językowe i multikulturowe. Wprawdzie kursy języka angielskiego, niemieckiego, w mniejszym zakresie francuskiego, cieszą się dużym popytem, a zapotrzebowanie na nie jest – przynajmniej w aglomeracjach miejskich – w dużym stopniu zaspokajane, to jednak uderza fakt, iż ich uczestnikami są w większości uczniowie, studenci lub ludzie w młodym wieku.

Krótko podsumowując, w aktualnej sytuacji, w kontekście przystąpienia naszego kraju do Unii Europejskiej, przed polską edukacją dorosłych stoją następujące pilne zadania:

⁶ Łomny Z., Człowiek i edukacja wobec przemian globalnych, Radom 1996, s. 84.

⁷ Śliwerski B., Postmodernistyczna perspektywa oświaty dorosłych, w: Edukacja Dorosłych 2/95, Toruń 1995, s. 16.

- stworzenie warunków finansowych umożliwiających aktywność edukacyjną wszystkich warstw społecznych,
- zapewnienie oferty w zakresie nauki języków obcych na obszarze całego kraju,
- kształcenie nauczycieli języków obcych posiadających kwalifikacje andragogiczne oraz multikulturowe,
- popularyzacja języków wschodnich sąsiadów Polski oraz innych języków europejskich,
- rozpowszechnienie i intensyfikacja komunikatywnych metod nauczania języków obcych, w tym również orientacji na zainteresowania zawodowe i prywatne uczestników kursów,
- integracja podróży studyjnych za granicę z programami kształcenia językowego.

Wymiar europejski wymaga również szczególnego uwzględnienia w ofertach edukacji politycznej i kulturalnej. Poznanie tradycji i europejskiego dziedzictwa kulturowego oraz refleksja o współczesnych problemach społeczeństw Europy może stanowić inspirację do otwarcia się polskiego społeczeństwa na inne kręgi kulturowe oraz kreowanie postaw tolerancji i akceptacji.

W dziedzinie kwalifikacji zawodowych priorytetowe znaczenie ma dopasowanie systemu kształcenia do standardów europejskich, w tym włączenie się do ogólnoeuropejskiej debaty na temat certyfikatów zawodowych oraz systemu norm jakości. Henryk Bednarczyk wskazuje na konieczność reformowania kształcenia zawodowego, postulując m.in. „(...) kształcenie i wychowanie dla poszanowania demokracji, tolerancji, godności, etyki zawodowej” oraz „(...) kreowanie postaw krytyczno-kreatywnych, przedsiębiorczych, komunikatywnych⁸. Programy europejskie konsekwentnie promują integrację treści kształcenia zawodowego, ogólnego i politycznego. Zwiększenie ludzkiej mobilności oraz pokojowe współistnienie narodów uwarunkowane jest w dużym stopniu wszechstronnością kompetencji i intelektualnym potencjałem społeczeństw.

W kontekście integracji Polski z Unią Europejską nie sposób też ominąć problematyki mediów oraz kształcenia na odległość. Choć niezbadany jest dotąd wpływ nowoczesnych środków komunikacji na rozwój życia polityczno-społecznego, zawodowego i prywatnego, to przecież nie budzi wątpliwości fakt, iż stanowią one szansę na pokonanie wielu barier, które dotąd utrudniały dostęp do edukacji. Kształcenie kompetencji społeczeństwa w zakresie nowych technik medialnych, rozwój systemu edukacji niestacjonarnej z zastosowaniem nowoczesnych środków komunikacji oraz innowacyjnych koncepcji kształcenia, a w perspektywie także włączenie się do międzynarodowych sieci kształcenia na odległość – wszystko to stanowi ważny krok w kierunku podniesienia poziomu wykształcenia Polaków oraz zwiększenia ich konkurencyjności na europejskim rynku pracy. Wymiar europejski narzuca tu dodatkowe wyzwanie wobec systemu oświaty dorosłych. Kształcenie ustawiczne winno bowiem objąć swym zasięgiem jak najszersze kręgi społeczne. Bierność edukacyjna niektórych środowisk,

⁸ Bednarczyk H., Zadania zawodowe i kształcenie mechaników, Radom 1996, s. 8.

spowodowana wielorakimi przyczynami, powiększa przepaść między uprzywilejowanymi i poszkodowanymi grupami społecznymi, powoduje dysproporcje godzące w podstawy demokracji i konstytucyjne prawa obywateli. Żłudna byłaby wiara, że wymiar europejski niejako automatycznie trafi do programów i koncepcji kształcenia dorosłych. Doświadczenia państw, które są już członkami Unii, pokazują, że jest to proces ogromnie złożony, wymagający zaangażowania profesjonalnych andragogów i badaczy problematyki, nie wspominając o nakładach finansowych. Polska znajduje się na początku tej długiej, mozolnej i kosztownej drogi.

Kształcenie specjalistów oraz rozwój koncepcji edukacji europejskiej, zintegrowanej z różnymi treściami i kierunkami nauczania, jest potrzebą nie cierpiącą zwłoki. Na pewien optymizm pozwala analiza współpracy instytucji oświaty dorosłych działających na polsko-niemieckim pograniczu. Wiele z nich od wielu już lat realizuje wspólne programy w zakresie kształcenia językowego, zawodowego, politycznego czy kulturalnego⁹.

Największą przeszkodę, stojącą na drodze intensyfikacji projektów transgranicznych i pozyskania nowych instytucji oraz organizacji aktywnie angażujących się w urzeczywistnianie współpracy polsko-niemieckiej, stanowi brak środków finansowych. O konieczności wspólnych działań i pogłębiania dialogu nikogo nie trzeba już jednak tam przekonywać.

Również w kontekście integracji Polski z Unią Europejską należy podkreślić znaczenie badań o charakterze porównawczym. Doświadczenia, rozwiązania systemowe oraz osiągnięcia w innych krajach winny być przy tym postrzegane jako inspiracja do refleksji nad własnymi działaniami bądź brakiem inicjatyw w pewnych obszarach, nigdy zaś jako bezpośrednia instrukcja lub element decydujący w podejmowaniu rozstrzygnięć. Wartość studiów porównawczych tkwi przede wszystkim w możliwości obiektywizacji faktów, argumentów oraz racjonalizacji wypracowanych przez ekspertów rozwiązań, propozycji i koncepcji rozwoju. Kontekst międzynarodowy jest dla andragogiki odniesieniem niezmiernie potrzebnym polskiej nauce, przez wiele lat izolowanej od informacji na temat procesów i tendencji w demokratycznych systemach oświatowych. Wiedza o osiągnięciach innych krajów oraz o problemach nurtujących specjalistów na całym świecie winna być ogólnie dostępna dla teoretyków i praktyków oświaty dorosłych. I choć internacjonalizacja polskiej oświaty dorosłych, rozumiana w pierwszym rzędzie jako źródło inspiracji do optymalnych rozstrzygnięć na płaszczyźnie systemowej, naukowej oraz praktycznego działania, wymaga jeszcze wiele wysiłku, to przekonująco brzmią słowa Tadeusza Lewowickiego: „Wydaje się, że pedagodzy uprawiający tę subdyscyplinę są w stanie stosunkowo obiektywnie, wielostronnie odnosząc się do międzynarodowych standardów i krajowych warunków, określić kondy-

⁹ Przybylska E., *Polsko-niemiecka współpraca w dziedzinie oświaty dorosłych po obu stronach granicy*, Szczecin 1997.

cję edukacji dorosłych. Już teraz wskazać można na pierwsze próby diagnoz formułowanych po przełomie ustrojowym¹⁰.

Ostatnie dziesięciolecie świadczy o tym, że Polskę stać na konsekwentne działania reformatorskie. Przeobrażenia strukturalne, jakie objęły wiele obszarów życia politycznego, gospodarczego i społecznego, stanowią solidny fundament dla przyszłości kraju. Kształcenie ustawiczne, pozostawione poza głównym nurtem reform, czerpie wprawdzie ze źródła, jakim jest demokratyczny ustrój państwa, nie potrafi jednakże – bez rozwiązań systemowych – sprostać wymogom rzeczywistości. Już w 1935 r. Józef Chałasiński zwracał uwagę elit politycznych na fakt, że placówki oświaty dorosłych wymagają społecznej troski, podobnie jak szkoły, ubezpieczalnie, banki i inne instytucje, których prawidłowe funkcjonowanie wywiera zasadniczy wpływ na kondycję państwa¹¹.

Edukacja dorosłych w Polsce musi pokonać w najbliższych latach wiele trudności. Do najbardziej palących kwestii należą:

- uchwalenie ustawy o oświacie dorosłych, regulującej m.in. kwestie finansowania niepublicznych organizatorów oświaty dorosłych ze środków publicznych,
- promowanie w systemie oświaty dorosłych kształcenia ogólnego, politycznego i kulturalnego,
- integracja różnorodnych treści i kierunków kształcenia, zwłaszcza kształcenia zawodowego z ogólnym, politycznym, kulturalnym i ekologicznym,
- zaspokojenie potrzeb edukacyjnych wszystkich grup społecznych na terenie całego kraju,
- tworzenie krajowych i regionalnych sieci instytucji kształcenia ustawicznego, integrujących również domy kultury, biblioteki, zakłady przemysłowe i inne,
- tworzenie lobby dla kształcenia ustawicznego, m.in. poprzez zrzeszanie się w związki krajowe instytucji niepublicznych,
- powołanie centralnych instytutów badawczych kształcenia ustawicznego, pełniących funkcję usługową na rzecz praktyki edukacyjnej oraz w zakresie kształcenia i doskonalenia zawodowego andragogów,
- rozwój badań interdyscyplinarnych nad kształceniem ustawicznym w ośrodkach akademickich oraz wspieranie ich publikacji,
- zwiększenie aktywności uniwersytetów i szkół wyższych w dziedzinie akademickiej oświaty dorosłych, w kooperacji z placówkami oświaty dorosłych i gospodarką,
- rozwój i popularyzacja kształcenia na odległość na różnych poziomach nauczania,
- stworzenie systemu informacji i poradnictwa kształcenia ustawicznego.

¹⁰ Lewowicki T., Edukacja dorosłych i andragogika wobec wyzwań współczesności, w: Wujek, T. (red.): Wprowadzenie do andragogiki, Warszawa 1996, s. 104.

¹¹ Chałasiński J., Tło socjologiczne pracy oświatowej, Warszawa 1935, s. 12.

Od teorii i praktyki edukacyjnej zależy dziś wiele. Sytuacja kryzysowa w edukacji dorosłych, wywołana transformacją społeczną, została już zażegnana¹². Jest to niewątpliwie zasługą andragogów, którzy dzięki swemu zaangażowaniu, elastyczności i pomysłowości zdołali w najcięższych czasach udźwignąć ciężar odpowiedzialności za edukację dorosłego społeczeństwa. Jeśli w bliskim czasie ich wysiłki nie zostaną wsparte rozwiązaniami bazującymi na zobowiązaniu czynników publicznych, polska edukacja dorosłych, zamiast osiągnąć standardy europejskie, spowoduje zwiększenie dystansu do wykształconych społeczeństw świata.

Wanda Surosz, Andrzej Kirejczyk
Związek Zakładów Doskonalenia Zawodowego

KILKA REFLEKSJI O STANIE POZASZKOLNEJ OŚWIATY DOROSŁYCH

Docierające coraz liczniej do Polski różnego rodzaju raporty i opracowania, dotyczące czynnika ludzkiego w procesie przemian społeczno-gospodarczych w krajach zachodnich, wskazują, przy złożoności tego problemu, na konieczność permanentnego uczenia się. Dziś wykształcenie szkolne staje się jedynie pierwszym etapem kształcenia ustawicznego. Kluczowym problemem z punktu widzenia potrzeb rynku pracy pozostaje system kształcenia i doskonalenia pozaszkolnego, przeobrażający kwalifikacje pracujących stosownie do potrzeb i kierunków rozwoju gospodarki. Waga tego zjawiska podkreślona nawet została ustanowieniem 1996 roku – Europejskim Rokiem Kształcenia Ustawicznego.

Czy Polska, pod względem rozwoju sektora usług edukacyjnych dla dorosłych odbiega od tendencji w tym zakresie w krajach Unii Europejskiej? Na to pytanie niestety nie można odpowiedzieć jednoznacznie. Przyczyna jest prozaiczna, tak na dobrą sprawę nikt w Polsce nie zapanował nad tym problemem. Działalność oświatowa może przecież być rejestrowana zarówno w kontekście usług edukacyjnych, jak i działalności gospodarczej. Ustawodawstwo na to pozwala. Niektóre z placówek usiłują przekazywać społeczeństwu sygnały, że pracują pod nadzorem kuratoriów oświaty, ale jakże

¹² Aleksander T., Strategie przełamania sytuacji kryzysowej na terenie instytucji oświaty i kultury dorosłych w dobie transformacji ustrojowej, w: Aleksander T. (red.): Wybrane problemy edukacji i wychowania dorosłych w okresie przekształceń ustrojowych, Kraków 1996.

często kończy się to jedynie wydaniem zaświadczenia ukończenia kursu, którego wzór opublikował resort oświaty.

Próżno szukać w *Rocznikach Statystycznych* danych, obrazujących rozmiary kształcenia ustawicznego w Polsce. Niektóre gremia oświatowców wciąż dyskutują o tym, czy dane dotyczące rozmiarów szkolnego kształcenia dorosłych należy wiązać ze szkolnictwem dla młodzieży czy też z edukacją ustawiczną dorosłych. W efekcie następuje rozróżnienie kształcenia, kończącego się wydaniem świadectwa ukończenia danego typu szkoły od kształcenia, na zakończenie którego wystawia się zaświadczenie ukończenia kursu. Może dlatego *Roczniki* zawierają dane statystyczne obrazujące liczbę osób dorosłych podwyższających swoje wykształcenie, brakuje zaś w nich informacji o liczbie osób podwyższających swoje kwalifikacje w formach pozaszkolnych. Ważna więc staje się forma nauki, a nie jej znaczenie dla gospodarki.

Nie chcąc zagłębiać się w rozważania teoretyczne dotyczące edukacji ustawicznej pozwalamy sobie przytoczyć dane, obrazujące rozmiary tego kształcenia w ZDZ. Otóż w 2000 r. w różnego rodzaju kursach uczestniczyło ponad 308 tys. osób. W ostatnich trzech latach ponad 955 700 (w szkołach dla dorosłych – wieczorowych i zaocznych uczyło się odpowiednio 23 400 i 69 000 osób dorosłych).

Dziś przeciętny obywatel, chcąc podjąć naukę na kursie, nie ma praktycznie żadnych obiektywnych informacji co do wiarygodności ośrodków kształcenia, poziomu nauczania czy stosowanych programów kształcenia. Nie dokonuje się ich akredytacji, standaryzacji czy przyznawania chociażby gwiazdek, bo niby w oparciu o jakie kryteria. Przez tyle lat nie wypracowano i nie wdrożono żadnych obiektywnych zasad pozwalających na ich rozróżnienie.

Istnieje w Polsce wcale niemała liczba placówek oświatowych, najczęściej specjalistycznych, które przez lata swojej działalności edukacyjnej zapracowały na swoją wiarygodność i uznanie w społeczeństwie. Nowo powstające dopiero kreują swój wizerunek. A przecież nowe wcale nie muszą być złe, a funkcjonujące wiele lat mogą być nowoczesne. Jesteśmy przeciwni potocznym stwierdzeniom, że życie dokona ich weryfikacji. Ci, którzy tak mówią, zapominają o społecznych kosztach ewentualnych eksperymentów z nieznanym. **Nie powinno się na ludziach, którzy chcą uczyć się i gotowi są za tę naukę płacić, testować wiarygodności ośrodka kształcenia.**

Jak uczy doświadczenie ZDZ, ze względu na zbyt wysokie koszty pracy pracodawcy coraz rzadziej kierują swoich pracowników na takie kursy, do ukończenia których nie obliguje ich istniejące ustawodawstwo. Wolą zatrudnić nowych, spełniających ich oczekiwania kwalifikacyjne, bo ponoszenie dodatkowych wydatków na szkolenia stało się dla nich zbyt wysokim, dodatkowym obciążeniem. Jest jeszcze inny aspekt tej sprawy. Wśród części przedsiębiorców pokutuje przekonanie, że doskonalenie zawodowe pracowników może wiązać się z ich usamodzielnieniem zawodowym, a więc powstaniem dodatkowej konkurencji na rynku. Górze biorą więc interesy partykularne, a nie społeczne. Dalecy jesteśmy od stawiania zarzutu, że jest to postępowanie naganne. W obecnej sytuacji gospodarczej kraju jest ono jak najbardziej uzasadnione. Inwe-

stowanie w doskonalenie wiedzy i kwalifikacji własnej kadry powinno zawsze mieć przełożenie przede wszystkim na korzyści dla przedsiębiorcy, który je finansuje. Doświadczenie ZDZ uczy, że problem ten nabrzmiewa i dlatego niezbędne staje się jego prawne uregulowanie – może w kodeksie pracy. Powyższe prowadzi do wniosku, że za uzyskiwanie dodatkowych umiejętności i kwalifikacji pracownicy najczęściej muszą płacić sami. Coraz częściej, wobec zmniejszania środków na aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu, w tym również na szkolenia, problem ten dotyka również osób bezrobotnych, które chcąc np. zmienić zawód, muszą niestety opłacić samodzielnie koszt nauki na kursie. Dlatego tak ważne staje się, aby nadzieje wielu osób, wiążących swoją mobilność na rynku pracy z poszerzeniem swoich kwalifikacji, poparte były niezależną oceną wiarygodności edukacyjnej ośrodka kształcenia.

Nie należy bać się postawić wysoko poprzeczki dla organizatorów form pozaszkolnych. Duża ich część tę poprzeczkę podnosi z własnej inicjatywy – pozyskuje budynki na cele dydaktyczne, wyposaża je w komputery i stosowne do profilu działalności środki dydaktyczne, tworzy pracownie specjalistyczne i symulacyjne, doskonalą zawodowo i metodycznie kadre nauczającą, a także podejmuje procedurę wdrażania systemu zarządzania jakością wg ISO serii 9000 na swoje usługi edukacyjne.

Jak dotychczas jest to jedyny obiektywny system, pozwalający przekazać społeczeństwu informację o swojej wiarygodności. Przyznanie tego certyfikatu musi być bowiem poprzedzone wdrożeniem określonych procedur i ich powtarzalnością oraz potwierdzone przez niezależny ośrodek certyfikujący.

Z przykrością należy stwierdzić, że te „oddolne” inicjatywy nie wiążą się z podjęciem przez zainteresowane resorty prac nad uporządkowaniem rynku usług edukacyjnych. Również kuratoria oświaty, ze względu na szczupłość obsady kadrowej, mogą jedynie okazjonalnie sprawować patronat merytoryczny. Opracowanie i wdrożenie systemu akredytacji placówek oświatowych pozwoliłoby zapanować nad niską jakością i efektywnością kształcenia, wypływającą z masowości podmiotów świadczących usługi edukacyjne.

Spółeczeństwo w Polsce już dawno zrozumiało potrzebę uczenia się dla wiedzy, umiejętności, awansu zawodowego czy większej mobilności na trudnym rynku pracy. Dalszy krok należy niestety do stosownych urzędów. Niektóre resorty podjęły już działania porządkujące sprawy kształcenia w zawodach i specjalnościach z klasyfikacji zawodów gospodarczych – opracowanej przez MPiPS – dla których są wiodące. I tak np. Minister Infrastruktury uregulował szczegółowo m.in. sprawy kształcenia kierowców i przewoźników oraz przewozu osób, towarów i materiałów niebezpiecznych, a Minister Gospodarki – operatorów maszyn i urządzeń stosowanych w budownictwie i drogownictwie, pilotów wycieczek czy osób zajmujących się eksploatacją i dozorem sieci, urządzeń i instalacji energetycznych. Każda z tych dziedzin regulowana jest szczegółowo odrębnymi aktami prawnymi. Najczęściej zagwarantowano możliwość prowadzenia kształcenia przez różne, spełniające formalne wymogi, placówki edu-

cyjne i rozstrzygano szczegółowo sprawy egzaminowania, określając, kto powołuje komisje egzaminacyjne i jakie kwalifikacje muszą spełniać jej członkowie.

Pozornie wszystko wydaje się być przemyślane i przygotowane prawidłowo. W rzeczywistości powoływanie i prowadzenie komisji egzaminacyjnych powierzono różnym podmiotom i instytucjom. Raz jest to wojewoda, innym razem starosta, a jeszcze innym dyrektor instytutu lub urzędu, czasami określono, kto powołuje komisje, zaś prowadzenie powierzono tym instytucjom, które spełniają określone wymogi. Skutkuje to więc wielością rozwiązań formalnych nawet w obrębie jednego resortu.

Nasuwa się pytanie, czy do czasu opracowania jednolitej klasyfikacji zawodów i specjalności (ujednoliconej z Klasyfikacją Szkolnictwa Zawodowego) oraz standardów kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych dla zawodów z tej klasyfikacji, nie prościej byłoby określić wspólne dla wszystkich resortów zasady powoływania i funkcjonowania komisji egzaminacyjnych oraz kwalifikacje, jakie muszą spełniać kandydaci na przewodniczących i członków tychże komisji.

Resorty powinny być zobligowane do utrzymania standardu wymagań kwalifikacyjnych poprzez opracowanie ramowych programów, będących podstawą kształcenia i doskonalenia zawodowego. Powinny one również zawierać wskazówki określające warunki, jakie musi spełnić potencjalny organizator kształcenia. Resorty nie straciłyby kontroli nad problemem, gdyby pozostawiły w swojej jednostce organizacyjnej sprawy powoływania komisji i udzielania upoważnień do prowadzenia szkolenia.

Nie należy bać się przekazywania swoich kompetencji innym podmiotom, pod warunkiem zachowania sprawnego systemu kontroli i nadzoru.

Być może przyjęcie takiej koncepcji byłoby łatwiejsze, gdyby rynek usług edukacyjnych był bardziej uporządkowany, a standard świadczonych usług potwierdzony niezależnymi ocenami.

Mówiąc o edukacji ustawicznej dorosłych nie sposób pominąć kwestii programów nauczania. W obszarze kursów kwalifikacyjnych sytuacja powoli krystalizuje się. Standardy wymagań kwalifikacyjnych i egzaminacyjnych niewątpliwie przyczynią się do uporządkowania tego zagadnienia. Zresztą dotychczas istniejące w tym obszarze tematycznym zasady były jasne i zrozumiałe.

Otwartą pozostaje jednak kwestia programów nauczania na kursach dokształcających, doskonalących czy przyuczających do zawodu, które kończą się egzaminem wewnętrznym lub jedynie wydaniem zaświadczenia. Śmiało można tu pokusić się o stwierdzenie, że w tym obszarze panuje daleko idąca swoboda zarówno co do formy programu będącego podstawą prowadzonych zajęć, jak i jego merytorycznego zakresu. Istnieje co prawda Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej oraz Ministra Pracy i Polityki Socjalnej z dnia 12 października 1993 r. „w sprawie zasad i warunków podnoszenia kwalifikacji zawodowych...”, określające, co powinien zawierać program określonej formy pozaszkolnej. Przypominamy, że są to założenia organizacyjno-programowe określające nazwę formy kształcenia, cel, zestaw tematyczny, zasady doboru uczestników, czas i sposób realizacji, plan nauczania z wyszczególnionymi przedmiotami i rozkładem zajęć oraz program nauczania poszczególnych przedmiotów

określający treści nauczania, wskazówki metodyczne, wykaz literatury i środków dydaktycznych. Jednak, jak uczy doświadczenie, wcale do rzadkości nie należą ośrodki kształcenia pracujące jedynie w oparciu o program ramowy, wypełniany szczegółowymi treściami przez wykładowców bezpośrednio na kursie.

Najtrudniejszą kwestią przy opracowywaniu szczegółowego programu kształcenia pozaszkolnego pozostaje sam program, czyli zakres treści swoisty do celu kształcenia. Wobec szczupłości opisu zakresu wykonywanych czynności i zadań zawodowych specyficznych dla danego zawodu czy specjalności, przy opracowaniu programu bazuje się przede wszystkim na doświadczeniu zawodowym osób pracujących w danej branży. Ewentualne korekty treści możliwe są jedynie poprzez obiektywne recenzje. Na takie działania mogą sobie pozwolić tylko nieliczni organizatorzy kształcenia ustawicznego, bowiem koszt opracowania programu staje się z każdym rokiem coraz wyższy, co wpływa oczywiście na jednostkowy koszt nauki na kursie. W przypadku kursów cyklicznych ich kalkulacja może być zupełnie inna niż na kursach organizowanych jednostkowo. Z całą stanowczością należy stwierdzić, iż duża konkurencja na rynku usług oświatowych, przy braku obiektywnych kryteriów różnicujących poziom świadczonych usług przez poszczególnych organizatorów, sprawia, że najczęstszym kryterium wyboru placówki edukacyjnej pozostaje kwestia ceny kursu. Każdy, kto kiedykolwiek był organizatorem kursu wie, że chcąc zapewnić wysoki standard świadczonej usługi edukacyjnej, trzeba ponosić koszty – w postaci honorariów wykładowców, materiałów dydaktycznych, oprzyrządowania procesu nauczania – tym wyższe, im trudniejsza tematyka kursu. Tanie rzadko kiedy bywa dobre. Obniżanie realnej ceny jednostkowej opłaty zawsze dokonywane jest kosztem obniżenia jakości usługi lub skracania niezbędnego do pełnej realizacji programu czasu szkolenia.

Niektóre placówki edukacyjne na zakończenie zajęć stosują ankietowy system oceny poziomu prowadzonych zajęć oraz ich zgodności z oczekiwaniami i przydatności w działalności zawodowej. Wnioski z anonimowych ankiet służą poprawie efektywności szkolenia. Jednak mają jedynie charakter dobrowolności stosowania i należy przypuszczać, że działania takie nie są swoiste dla wszystkich organizatorów form pozaszkolnych.

Na zakończenie pragniemy zwrócić jeszcze uwagę na jeden temat. Przytoczone wyżej rozporządzenie nie określa wymagań kwalifikacyjnych dla wykładowców ani tych o charakterze zawodowym, ani pedagogicznym. Dlatego też w systemie kursów pedagogicznych nie przewiduje się odrębnej formuły dla tej grupy wykładowców. Bardziej świadomi i odpowiedzialni organizatorzy organizują je wyłącznie na własny użytek w stosunku do tych osób, z którymi zamierzają współpracować cyklicznie. Można więc zadać kolejne pytanie, czy prowadzenie zajęć dla dorosłych powinno być skażone brakiem profesjonalizmu dydaktyczno-metodycznego. Przecież słuchacz dorosły, sam płacący za swoją naukę na kursie, jest często bardziej świadomy i wymagający niż uczeń. Dlaczego więc nie określono dotychczas warunków, jakie musi spełniać kandydat na wykładowcę. W przypadku zatrudniania nauczycieli sprawa jest prosta, ale

w momencie współpracy z profesjonalistami spoza systemu szkolnego tylko organizator decyduje o wymaganiach formalno-pedagogicznych wobec osób, które zatrudnia.

Wyrażamy nadzieję, że po uporządkowaniu wszystkich spraw związanych z reformą systemu kształcenia przyjdzie również czas na uporządkowanie całej sfery kształcenia ustawicznego, może nawet na opracowanie i przyjęcie ustawy o pozaszkolnym kształceniu dorosłych (projekt takiej ustawy z inicjatywy Karty Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych był złożony w Sejmie poprzedniej kadencji przez grupę posłów, jednak nie doczekał się rozpatrzenia). Nie jest to sprawa prosta. Wymaga zaangażowania w takim samym stopniu resortu edukacji, pracy, jak i resortów gospodarczych. Jednak wobec rosnącej wagi tego systemu kształcenia tak w Polsce, jak i całej Europie, należy podjąć działania, aby uporządkować tę sferę działalności, zwłaszcza że wykazuje ona od kilku już lat wzrostową tendencję w zakresie zatrudnienia. Unia Europejska dostrzegła już ten problem i przygotowuje w tej sprawie odpowiednią dyrektywę.

Beata Boczukowa

Akademie Podlaska w Siedlcach

METODYKA PRACY DYDAKTYCZNO- -WYCHOWAWCZEJ Z UCZNIEM DOROSŁYM

Wychowanie ludzi dorosłych to proces kształtowania u nich tych cech intelektu i charakteru, zdolności i inteligencji, które umożliwiają im lepsze, społecznie bardziej wartościowe wykonywanie zawodowych, społecznych i rodzinnych obowiązków i zadań, ułatwiając indywidualny awans. W ujęciu Fanciszka Urbańczyka uczeń dorosły jest „osobą, która ma na tyle plastyczną psychikę, że może podlegać świadomemu i celowemu oddziaływaniu oświatowemu”. Dorośli znajdują się w odmiennej niż dzieci i młodzież sytuacji społecznej, ich rozwój fizyczny i umysłowy jest bardziej zaawansowany, wykonują pracę zawodową, mają większe od młodocianych doświadczenie życiowe. Cechują ich: poważny i odpowiedzialny stosunek do życia, ukończone 18 lat, równowaga wewnętrzna, rozbudzona potrzeba samodzielności, większa odporność na trudy życiowe, obiektywizm i krytycyzm myślenia. Uczeń dorosły ma lepszą pamięć bezpośrednią i logiczną, szerszy zakres uwagi, bardziej kierowaną i twórczą wyobraź-

nię, większą zdolność myślenia abstrakcyjnego, duży zasób wiadomości i umiejętności. Dojrzały wychowanek wyróżnia się: zdolnością wyznaczania celów życiowych i refleksją nad własnym życiem i rozwojem, umiejętnością przewidywania zdarzeń, zdolnością do samooceny, silną motywacją swojego działania, ukształtowanym światopoglądem.

Ze względu na różnice między uczniem dorosłym, a uczniem dzieckiem zarówno w jednym, jak i drugim procesie dydaktyczno-wychowawczym stosowane są nieco inne metody i formy kształcenia. Najczęściej dorośli sami ustalają metody i formy pracy samokształceniowej, ponieważ cele w wychowaniu nie są im narzucone, lecz są wynikiem samookreślenia ich potrzeb rozwojowych. Dlatego taki rodzaj kształcenia nazywa się samokształceniem, „gdy uczeń bierze we własne ręce sprawę swego kształcenia, sam określa sobie cel działania, sam wyznacza sobie metodę pracy i kontroluje ją, pracując o własnych siłach”. Czasami zdarza się, że samokształcenie jest wspomagane częściowo, bezpośrednio lub pośrednio. Wtedy nosi ono nazwę kierowanego samokształcenia. Współczesność stawia przed każdym dorosłym człowiekiem konieczność samodzielnego poznawania rzeczywistości i wyrobienia umiejętności skutecznego w niej działania. Konieczność ta wynika z potrzeby nadszycia za nieustannym tempem przemian cywilizacyjnych i społecznych. Powoduje ona wymóg stałego podnoszenia kwalifikacji oraz rozwijania umiejętności adaptacji do zmieniających się warunków we wszystkich dziedzinach życia. Zamierzenia tego nie da się w pełni zrealizować bez samokształcenia. Edukacja ustawiczna nabiera więc szczególnego znaczenia, a samokształcenie, jako przedłużenie kształcenia i wychowania szkolnego, stanowi oparcie dla kształcenia permanentnego. Dlatego ideałem samokształcenia jest, aby przekształciło się ono w stałą potrzebę życiową człowieka

Samokształcenie jest samodzielnym, świadomym, celowym i poddanym własnej kontroli zdobywaniem i modernizowaniem wiedzy ogólnej bądź kwalifikacji zawodowych. Stanowi podstawę dydaktyki dorosłych. Jego efektów nie sprawdza nauczyciel bądź wychowawca, lecz samokształcący się. Stopnie za osiągnięte postępy rzadko stawia nauczyciel, lecz przede wszystkim wystawia je życie, współpracownicy, bliższa i dalsza rodzina.

O powodzeniu w pracy samokształceniowej decydują: właściwa organizacja warsztatu pracy samokształceniowej w domu, umiejętność doboru odpowiednich źródeł samokształcenia i korzystania z nich (wykłady prelekcje, dyskusje, pokazy, filmy, czytelnictwo, praca zawodowa, udział w życiu społeczno-politycznym, doświadczenie muzyka, teatr, środki techniczne, dobór właściwy w stosunku do celów metod samokształcenia, umiejętność wystrzegania się błędów w samokształceniu, umiejętność planowania pracy samokształceniowej, umiejętność poprawnego rozumowania, krytycyzm, umiejętność obserwacji, umiejętność koncentracji uwagi, racjonalne i szybkie czytanie, umiejętność słuchania, właściwe notowanie (schematy, znakowanie, podkreślanie, konspektowanie, skróty), korzystanie z konsultacji i dyskusji, higiena samokształcenia (miejsce pracy, stan zdrowia samouka, rozkład dnia, odżywianie).

Wśród metod kształcenia dorosłych wyróżniamy:

- przyjmując kryterium – sposób poznawania rzeczywistości:
 - metody słowne, oglądowe, praktyczne,
- przyjmując kryterium: stopień aktywności nauczyciela i ucznia:
 - metody podające – wykład, odczyt, prelekcja, opowiadanie, opis, pokaz,
 - metody poszukujące – dyskusja, konsultacja, pogadanka, kontrola wyników,
 - metody działań praktycznych – instruktażu (uczenie się obsługi urządzeń), metoda laboratoryjna,
 - metody ekspresyjne (aktywizujące) – metody gier dydaktycznych: inscenizacja, metoda sytuacyjna, metoda przypadku, burza mózgów, mikronauczanie (metoda twórczego uczenia się złożonych czynności praktycznych przy udziale sprawnego układu telewizyjnego), nauczanie-uczenie się programowane (kształcenie za pomocą odpowiednio przygotowanych – zaprogramowanych tekstów).

Zadaniem andragoga jest dobór odpowiednich metod do kierunków i poziomów kształcenia. Zazwyczaj metody podające wykorzystuje się w grupach licznych (nawet 100-osobowych), metody poszukujące i ekspresyjne stosuje się w małych grupach, ponieważ są pracochłonne i ich realizacja wymaga dłuższego czasu. Stosunkowo od niedawna do praktyki oświaty dorosłych wprowadzona została grupa metod kształcenia zawierająca elementy kwalifikujące je do metod silnie aktywizujących, lecz również i wywołujących pożądane przeżycie emocjonalne, a ponadto posiadających też wiele elementów uczenia się przez działanie praktyczne. Jest to grupa tzw. gier dydaktycznych, do których zaliczamy: inscenizację, metodę sytuacyjną, metodę przypadku, burzę mózgów i mikronauczanie. Polega ona na tym, że nauczyciel zadaje pytanie, by pomóc uczniowi odtworzyć lub skonstruować teorię. Celem jej jest pobudzenie myślenia, a zarazem głębsze zrozumienie innych. Metody kształcenia powinny odpowiadać zasadom kształcenia. W edukacji dorosłych szczególną rolę pełnią następujące normy nauczania: zasada motywacji, wykorzystania doświadczeń życiowych, ustawiczność kształcenia, umiejętność organizacji pracy samokształceniowej. Szerokie zastosowanie w procesie kształcenia dorosłych znajdują również takie zasady, jak: zasada wzajemnego szacunku i współpracy, wzajemnego poparcia, poszanowanie praw człowieka, przyjemności, trwałość wiedzy, efektywność, samodzielność, systemowość, pogłębienie, związku teorii z praktyką, związku indywidualizacji z socjalizacją, aktywność, praktyczność, systematyczność i planowość.

Treści kształcenia dorosłych uwzględniają transfer umiejętności uczenia się, który następuje wówczas, gdy uczenie w jednym kontekście lub na jednym zestawie zadań zostało przeniesione na wykonanie zadań w innym kontekście lub na innym zestawie materiałów, np. uczenie się matematyki daje dodatni wpływ na uczenie się fizyki. Transfer pozytywny występuje wtedy, gdy nauka w jednym kontekście usprawni działanie w innym, np. znajomość łaciny ułatwia przyswojenie sobie języków romańskich, znajomość historii ułatwia zrozumienie problemów współczesności.

Transfer negatywny występuje wtedy, gdy przyswojenie sobie umiejętności wykonania jednego zadania nie przenosi się na wykonanie drugiego, np. uczenie się języków pokrewnych (zazwyczaj występuje we wczesnych etapach nauki).

Do form kształcenia dorosłych zaliczamy: kształcenie formalne, nieformalne i incydentalne. Kształcenie formalne przyjmuje najczęściej postać kształcenia stacjonarnego w szkołach dla dorosłych różnych rodzajów i szczebli (stopnia podstawowego, ponadpodstawowego, wyższego i podyplomowego), przy czym uczniowie dorośli najczęściej łączą naukę z pracą zawodową. Przez pojęcie „kształcenie nieformalne” rozumie się każdą działalność oświatową organizowaną poza ustalonym systemem formalnym, funkcjonującą bądź samodzielnie, bądź jako istotny składnik szerszej działalności i zaplanowaną dla określonych odbiorców i celów edukacyjnych. Ta odmiana kształcenia realizowana jest głównie przez kursy, seminaria, odczyty, kluby dyskusyjne, koła oświatowe i różne formy samokształcenia na odległość. Obok kształcenia formalnego i nieformalnego istotną funkcję w procesie edukacji dorosłych pełni tak zwane kształcenie incydentalne. Jest to trwający przez całe życie, nie zorganizowany i nie systematyczny proces nabywania przez jednostkę wiadomości, sprawności, przekonań i postaw opartych na własnych, codziennych doświadczeniach oraz oddziaływaniu środowiska: rodziny, rówieśników, sąsiadów, otoczenia społecznego, a także publikacji, dzieł sztuki i komunikatów podawanych przez środki masowego przekazu.

Dorośli nabywają wiedzę i umiejętności drogą określonego sposobu postępowania. Jest nim strategia kształcenia. W obszarze oddziaływań oświaty dorosłych istnieje wiele strategii kształcenia, jak:

- strategia klasowo-lekcyjna,
- strategia kursów dokształcających,
- strategia kształcenia zdalnego (na odległość) – kształcenie kierowane z dala, poprzez radio, telewizję, korespondencję,
- strategia kół oświatowych,
- strategia kształcenia za pomocą żywego słowa,
- strategia kształcenia za pomocą słowa drukowanego,
- strategia doradcza,
- strategii mieszane – powstałe z połączenia kilku wymienionych strategii.

Efektywność kształcenia dorosłych jest funkcją wielości jego metod, form, strategii i środków dydaktycznych. Oznacza to, że nie istnieje jakaś metoda kształcenia zawsze i wszędzie lepsza od innych. Należy więc dobierać konkretne metody nauczania-uczenia się do charakteru określonych celów danego procesu, do jego rodzaju, treści, a także cech strategii, w obrębie której on funkcjonuje. Pamiętać też trzeba o tym, iż obok różnych mankamentów, zaletą np. metod podających jest możliwość przekazania z ich pomocą znacznej liczbie uczestników, w krótkim czasie, sporej liczby informacji, wadą zaś metod aktywizujących, obok ich licznych zalet, jest pracochłonność przygotowania i czasochłonność realizacji, a także niezbyt duża skuteczność z przypadku dużych grup uczestników.

Uczenie się dorosłego to przede wszystkim wewnętrznie ukierunkowane samokształcenie. Następuje ono wówczas, gdy dorosły przejmuje kontrolę nad własnym uczeniem się, a więc nad ustaleniem celów uczenia się, środków, metod i samokontroli wyników swojej nauki. U jednostek na wyższym poziomie intelektualnym kształcenie wiąże się zwykle z podniesieniem poziomu myślenia abstrakcyjnego, ułatwiającego właściwą interpretację rzeczywistości. Kiedy ludzie stają się starsi, wzrasta u nich umysłowa aktywność. Usprawnione zostają strategie wykorzystania zdolności uczenia się. Osoby w okresie późnej dorosłości osiągają zazwyczaj wyższą skuteczność wykorzystywania istniejącej wiedzy oraz różnych strategii uczenia się. Dlatego ważnym zadaniem edukacyjnych jest kształtowanie umiejętności uczenia się, czyli modyfikowanie umiejętności oraz rozwijanie zdolności uzyskiwania wiedzy, rozwiązywania problemów, podejmowania decyzji. Jest to proces rozwojowy, w którym zmieniają się pojęcia ludzi o kształceniu. Uczenie się nie dotyczy uzyskiwania tylko przyrostów wiedzy, ale również zmian w postawach, w głębszym rozumieniu otaczającego nas świata, w intelektualnych umiejętnościach, które umożliwiają człowiekowi bardziej skutecznie funkcjonować w wypełnianiu różnych ról: rodzinnych, zawodowych, społecznych. Należy pamiętać również o tym, że doświadczenie jest żywym podręcznikiem człowieka dorosłego. Toteż edukacja dorosłych powinna się opierać na doświadczeniach wniesionych w życia.

System szkolnictwa dla ludzi dorosłych jest bogatszy i bardziej rozwinięty niż szkolnictwo dla dzieci i młodzieży. Obejmuje nie tylko kolejne szczeble kształcenia, ale różne formy realizacji programu: zaoczne, wieczorowe, ogólnokształcące, zawodowe, korespondencyjne, zdalne, radiowe, telewizyjne, multimedialne, eksternistyczne, otwarte, przemienne, kursy, szkoły młodych matek, szkoły języków obcych, uniwersytet ludowe, centra kształcenia ustawicznego. Z tego względu dydaktyka dorosłych charakteryzuje się różnorodnością, wielością form i metod kształcenia, wieloaspektowością i wielofunkcyjnością. Jej celem jest efektywne wyposażenie dorosłego wychowanka w wiedzę i umiejętności umożliwiające kierowanie własnym życiem i rozwojem w sposób coraz bardziej światły i całościowy, zgodnie z zasadą humanizmu.

Literatura

1. Wujek T. (red.): Wprowadzenie do andragogiki. Warszawa 1996.
2. Karaś S.: Sztuka samokształcenia. Warszawa 1994.
3. Karaś S.: Dydaktyka oświaty pozaszkolnej, 1995.
4. Wołek Z. (red.): Edukacja dorosłych w perspektywie integrowania się Europy. Zielona Góra 2000.

POTRZEBA REFLEKSJI NAD KOMPETENCJAMI

Wprowadzenie

Europejskie Centrum Popierania Rozwoju Kształcenia Zawodowego z siedzibą w Thesalonikach propaguje swój program działań na lata 2000–2003. Każdego roku konkretyzuje zadania w ścisłym powiązaniu z zaleceniami Komisji Unii Europejskiej, rozwijanych na różnego rodzaju konferencjach, np. w 2000 roku w Lizbonie lub w lutym 2001 roku w Londynie.

Jednym z haseł przewodnich programu działania CEDEFOP w 2001 roku było uczynienie polem szerszych analiz problemu kompetencji. Inicjatywę w tej sprawie zgłosiły Szwecja i Belgia. Chodzi o promocję kompetencji dla społeczeństwa wiedzy, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia nieformalnego i na odległość w Europie.

W CEDEFOP powstają liczne projekty badawcze i doświadczenia praktyczne. Jednym z takich projektów jest „Praktyka dla wszystkich w zróżnicowanej i wielorakiej ekonomii”. Inny projekt nosi tytuł: „Oczekiwania od partnerów społecznych w kontekście kształcenia zawodowego, a także w powiązaniach z korzyściami społeczno-ekonomicznymi”. Trzeci projekt, który warto wymienić, nosi nazwę: „Mobilność i przejrzystość kwalifikacji zawodowych”. W tym projekcie położono nacisk na ewolucję i modernizację narodowych systemów kształcenia zawodowego. Na tę okoliczność ukazały się publikacje o systemach kształcenia zawodowego w: Belgii, Niemczech, Grecji, Irlandii, Finlandii i sytuacji dotyczącej finansowania kształcenia zawodowego we wszystkich krajach Unii Europejskiej. Powstały scenariusze strategii mające służyć formułowaniu polityki w zakresie kształcenia zawodowego. Oddzielne zalecenia skierowano pod adresem 13 państw kandydujących do Unii Europejskiej.

Ważne miejsce w działalności CEDEFOP zajmuje współpraca z European Training Foundation w Turynie. Dzięki tej współpracy miało miejsce 65 wizyt w 20 krajach dla 700 uczestników prowadzonych programów. Odbyło się też 3 seminaria, tzw. Agoras, służące badaniom. Generalnym tematem seminariów był: „Rozwój wiedzy dla innowacji społecznych”. Wiele miejsca poświęcono też służbom bibliotecznym i wydawnictwom.

Warto w tym momencie zauważyć, że co pewien czas CEDEFOP zachęca do przyjęcia różnych, nieco starszych, wydawnictw bezpłatnie.

Kompetencje w centrum uwagi

Nie chodzi w przypadku kompetencji o ich definiowanie i ustalanie relacji między tym terminem i np. kwalifikacjami. Rozpatrywane są one w kontekście instrumentów indywidualizacji i różnicowania kształcenia oraz rozwoju zawodowego. Ten ostatni człon jest analizowany w nawiązaniu do doświadczeń poszczególnych krajów Unii Europejskiej.

Wielka Brytania, Holandia i Dania wniosły bardzo interesujące doświadczenia w stosowaniu modułów w kształceniu i rozwoju zawodowym. W zakresie zdobywania podwójnych kwalifikacji wskazuje się na Niemcy i Danię. W zakresie zdobywania dodatkowych lub połączonych kwalifikacji osiągnięciami mogą się poszczycić: Francja, Niemcy i Dania.

Toczą się pogłębione dyskusje na temat ruchliwości czasowej w kształceniu ogólnym. Dotyczy to głównie: Wielkiej Brytanii, Holandii, Francji i Niemiec.

Jak widać z częstotliwości wymieniania poszczególnych krajów Unii Europejskiej, nie wszędzie poszczególne zagadnienia są jednakowo analizowane i badane. Inne kraje mogą korzystać z dorobku tychże dzięki licznym wydawnictwom CEDEFOP.

Zagadnienie kwalifikacji i kompetencji analizowane jest również w kontekście rynku wewnętrznego, zewnętrznego oraz różnej wielkości przedsiębiorstw i ich udziału w praktykach zawodowych.

Pojawia się termin kwalifikacje pełne o charakterze formalnym i rzeczywistym. Nic to pozornie nowego, chociażby w porównaniu z dorobkiem myśli pedagogicznej w Polsce. A jednak, gdy spojrzymy na te kwestie z punktu widzenia analiz kształcenia zawodowego, jak ono się ma do czynników ekonomicznych włącznie z zatrudnieniem, dynamiki tego rynku i horyzontów czasowych, to stwierdzimy, że analizy te są o wiele głębsze i nastawione na przyszłość wielowariantowo.

Na przykładzie Norwegii można przekonać się, co czynią władze państwowe doceniające przygotowanie kadr dla gospodarki. Rząd utworzył Radę Norweskiej Edukacji. Jest to organ państwowy zarządzający m.in. środkami finansowymi dla edukacji. Prowadzi się aktywizację:

- w zakresie programowania studiów narodowych,
- w zakresie ich funkcjonowania w całym systemie edukacji,
- w zakresie technologii informatycznych i komunikacyjnych w dziedzinie edukacji,
- w sieci szkół norweskich i ciągłej praktyki w zakresie przygotowania zawodowego,
- w zakresie kompetencji,
- badań i dokumentacji oraz systemu sprawozdawczości,
- w zakresie egzaminów końcowych w szkołach średnich i wyższych.

O innym doświadczeniu dotyczących kompetencji dowiadujemy się w Holandii. Toczą się ciągle dyskusje nad strukturą kwalifikacji. Prowadzi się studia porównawcze o zasięgu światowym nad strukturą kwalifikacji i kompetencji. Wiele miejsca w tych studiach i badaniach zajmują okresy(?) między nauczaniem początkowym a średnim i między średnim a wyższym. Zwraca się uwagę na aspekty praktyczne i czas kształce-

nia. Prowadzona jest ewaluacja. Holandia współpracuje głównie z Francją, Wielką Brytanią i Niemcami, a od 1998/99 z USA.

Integralną częścią kwalifikacji w krajach Unii Europejskiej oraz w Norwegii i Islandii są kwalifikacje językowe. Niemcy i Szwecja ogłosiła „Rok europejskich języków”. Korzystając z doświadczeń, głównie krajów skandynawskich, niemiecki Minister Edukacji Eddgard Bulmahn chce wprowadzić naukę języków obcych od przedszkola i szkoły podstawowej. Obok języka angielskiego Niemcy mają się uczyć drugiego języka spośród 15 krajów. Według sondażu przeprowadzonego w krajach UE 47,3% nie mówi innymi językami poza ojczystym. Przeważają mieszkańcy Luksemburga, gdzie 98% obywateli mówi przynajmniej dwoma językami. 26 września ustanowiono dzień języka, a Unia Europejska przeznaczyła na tę edukację 8 milionów euro.

Sprawa kompetencji przewija się stale w polityce oświatowej krajów UE. Jednym z nurtów jest tworzenie warunków dla ciągłej rekwalfikacji. Na ten temat odbyło się specjalne seminarium w Biarritz we Francji.

Jeszcze bardziej sprecyzowany program podnoszenia i zmiany w kompetencjach opracowano i weryfikowano w Holandii. Około 20% populacji ludności powyżej 16 roku życia uczestniczy w różnych formach edukacji. Zainicjowano z powodzeniem kształcenie wprowadzające i ciągłe, łączenie kształcenia zawodowego z ogólnym, prowadzenia praktyk formalnych i nieformalnych, praktyk w sektorze publicznym i prywatnym.

W kompetencjach docenia się wiedzę społeczną, jako niezbędną w nowoczesnej edukacji. Ciągłe doskonalenie się działania indywidualizujące, mając na uwadze jakość. Jest to praktyczna realizacja hasła o konieczności inwestowania w wysokie kwalifikacje, niezależnie od tego, gdzie komu przyjdzie pracować.

Ważnym czynnikiem organizującym wspomniane procesy jest pielęgnowanie autonomii placówek i ścisłego współdziałania z władzami lokalnymi.

Kilka krajów za przykładem Wielkiej Brytanii tworzy warunki w zakładach pracy tzw. „Drzwi otwartych dla praktyk”. Ma to gwarantować kontakt z najnowszymi technologiami i pływać na jakość kompetencji.

Gdy rozważymy przedstawione działania w krajach Europy Zachodniej na rzecz kompetencji zawodowych, rozumianych bardzo szeroko, i będziemy je porównywać z tym, co dzieje się w Polsce, to powinno to prowadzić do wyraźnej rewizji tego, co próbuje się robić w ramach „reformy edukacji”. Rewizji zaczynając od poglądów na miejsce i rolę kształcenia zawodowego w szerokim ujęciu, z wykorzystaniem niemałego dorobku polskiej myśli pedagogicznej. Do tego niezbędna jest wymiana zdań publiczna, ponieważ oświata dotyczy całego narodu i nie może być przekształcana tylko przez „wtajemniczonych”.

KSZTAŁCENIE KADR WE WSPÓŁCZESNYM SPOŁECZEŃSTWIE

Miejsce i rola kształcenia politechnicznego w systemie edukacji narodowej

Z przeprowadzonej analizy problematyki wieloletnich badań własnych można ustalić następujące fakty przemawiające za celowością włączenia kształcenia politechnicznego do procesu oświatowo-wychowawczego szkoły ogólnokształcącej:

- kształcenie politechniczne jest podbudową nowoczesnej kultury techniczno-ekonomicznej, wchodzącej w skład kultury ogólnej narodu,
- kształcenie politechniczne spełnia funkcję poznawczą, kształcącą i wychowawczą, zgodnie z wymogami współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej,
- współczesna szkoła nie nadąża za postępem rewolucji naukowo-technicznej, przede wszystkim w zakresie kształcenia politechnicznego, które stanowi nierozłączny składnik kształcenia ogólnego,
- okres rewolucji naukowo-technicznej wymaga wprowadzenia do programu szkoły ogólnokształcącej nowych treści związanych z postępem nauki i techniki,
- duży zasób wiedzy, jaki szkoła ogólnokształcąca musi przekazać kształconym jednostkom wymaga zestrukturalizowania wiedzy, uzupełnienia jej o nowe elementy wnoszone przez postęp naukowo-techniczny oraz rozwinięcie umiejętności zastosowania poznanych praw w działalności praktycznej,
- zacierają się różnice pomiędzy kształceniem ogólnym a zawodowym w dotychczasowym pojęciu, natomiast wyłania się problem kształcenia ogólnego, kształcenia specjalistycznego i uzyskiwania kwalifikacji zawodowych,
- dostarczane przez szkolnictwo kadry dla gospodarki narodowej powinny być motorem rewolucji naukowo-technicznej, zatem poziom i treść kształcenia muszą wyprzedzać poziom gospodarki narodowej i uwzględniać zasadnicze kierunki postępu w nauce i technice niesionego przez rewolucję naukowo-techniczną,
- zadaniem kształcenia ogólnego współczesnej szkoły jest przygotowanie jednostek do pełnienia funkcji produkcyjnych, społeczno-politycznych i kulturotwórczych,
- kształcenie kadr dla gospodarki narodowej powinno odbywać się przy twórczych warsztatach naukowo-badawczych, w procesie badań, konstrukcji i wdrożeń do praktyki produkcyjnej,
- postęp naukowo-techniczny wymaga od społeczeństwa wykształcenia o szerokim profilu wiedzy ogólnej w stosunkowo krótkim czasie, co spełnić może jedynie kształcenie ogólne przesycone treściami politechnicznymi.

Miejsce i rola kształcenia politechnicznego wynika z zadań, jakie stawiane są przed kształceniem kadr dla potrzeb przyszłości. Szerokoprofilowość kształcenia opartej na solidnych podstawach wiedzy ogólnej przesądza o miejscu politechnizacji we współczesnej szkole. W świecie treści politechniczne znalazły na stałe swoje miejsce na każdym kierunku i szczeblu kształcenia, gdyż dają selektywną wiedzę o nowoczesnej technice, społeczeństwie, produkcji i kulturze ogólnospołecznej. Treści te poszerzone o elementy pracy kształtują ponadto osobowość przyszłego pracownika nowoczesnego stanowiska pracy, zdolnego do twórczego działania we współczesnej kulturze techniczno-ekonomicznej. Oczywiście zdawać sobie należy sprawę z faktu, że treści kształcenia politechnicznego co pewien czas muszą być korygowane i uzupełniane, gdyż zależą one od poziomu życia społeczno-gospodarczego oraz od postępu naukowo-technicznego.

Treściom kształcenia politechnicznego w zreformowanym systemie oświaty i wychowania przypisuje się następującą rolę:

- rozwój współczesnej cywilizacji naukowo-technicznej,
- zapewnienie społeczeństwu rozumienia nowoczesnej techniki i gospodarki oraz korzystanie z tej wiedzy w życiu codziennym i pracy zawodowej,
- dostosowanie treści wiedzy programowej do stanu obecnego i kierunków postępu naukowo-technicznego,
- prowadzenie zintegrowanego procesu dydaktyczno-wychowawczego stanowiącego kształcenie w nowoczesnej kulturze techniczno-ekonomicznej,
- wiązanie nauki z techniką, z pracą produkcyjną, z życiem codziennym i kulturą społeczeństwa oraz wyrabianiem potrzeb aktywnego zaangażowania się jednostek w procesach i przemianach społeczno-gospodarczych.

Wpływ przemian społeczno-gospodarczych i naukowo-technicznych na treść kształcenia

W centrum uwagi wielu krajów oraz międzynarodowych organizacji znajdują się obecnie problemy rewolucji naukowo-technicznej oraz dokonujące się przemiany społeczno-ekonomiczne wyznaczające główne kierunki rozwoju społeczeństwa. Wymienione wyżej czynniki są miernikami postępowości i nowoczesności cywilizowanego świata, stanowiąc nie tylko o jego teraźniejszości, ale torując jednocześnie drogę do przyszłości. Fala twórczych dyskusji dotyczących tego problemu zmierza do usunięcia wszelkich przeszkód utrudniających osiąganie lepszych efektów w każdej dziedzinie życia społeczeństw. Podniesienie stopy życiowej społeczeństwa może być osiągnięte jedynie przez przejście gospodarki kraju na tory intensywnego rozwoju poprzez aktywne zaangażowanie całego społeczeństwa na powierzonych odcinkach pracy.

Nie ulega wątpliwości, że jakościowa i ilościowa poprawa efektywności ludzkiego działania, udoskonalenie istniejących struktur organizacyjnych oraz wzrost wydajności pracy zależą w głównej mierze od jakości kadr, jakich szkolnictwo dostarcza gospodarce narodo-

wej. W warunkach wzmożonego rozwoju gospodarki o tempie wzrostu ekonomicznego decyduje przede wszystkim potencjał ludzki, a zatem szkolnictwo przygotowujące kadry dla gospodarki, będące częścią infrastruktury społecznej. Powinno ono rozwijać się szybciej od infrastruktury ekonomicznej.

Rozpatrując model szkolnictwa zdawać należy sobie sprawę, że musi on mieć charakter przyszłościowy. Stąd też rozważania dotyczące problemu kształcenia muszą być powiązane z badaniami prognostycznymi określającymi obraz społeczeństwa i gospodarki przyszłości oraz ilościowe i jakościowe zapotrzebowanie na robotników kwalifikowanych.

Determinantami rozwoju szkolnictwa są zmiany naukowo-techniczne wynikające z charakteru produkcji oraz zmiany w kierunku rozwoju społeczno-gospodarczego. Zmiany w strukturze i dynamice gospodarki są pochodnymi od zmian w całej strukturze społeczno-gospodarczej, a zatem w rozważaniach nad szkolnictwem trzeba uwzględnić prognozy rozwoju społecznego. Problem ten jest tym bardziej ważki w społeczeństwie postsocjalistycznym, gdzie gospodarka narodowa musi być podporządkowana realizacji zasadniczych celów społecznych wyrażających się wzrostem ogólnego dobrobytu społecznego. Kraj gospodarczo wysoko rozwinięty posiada strukturę gospodarki cechującą się spadkiem udziału gałęzi gospodarczych o charakterze surowcowym, szybkim rozwojem przemysłu przetwórczego, jak również rozwojem usług materialnych i niematerialnych.

Zmiany zatrudnienia w przemyśle mają charakter wielokierunkowy i polegają przede wszystkim na:

- przesunięciu zatrudnienia pomiędzy poszczególnymi gałęziami,
- spadku udziału robotników bezpośrednio zatrudnionych w produkcji,
- zmianie struktury kwalifikacyjnej robotników,
- zwiększeniu się liczby pracowników umysłowych w przemyśle, w tym głównie różnego rodzaju specjalistów, tj.: techników, inżynierów, naukowców.

Doświadczenia ustawicznej edukacji dorosłych

Jerzy Stochmialek

Akademia Pedagogiki Specjalnej w Warszawie

NAUCZANIE I UCZENIE SIĘ JĘZYKÓW OBCYCH PRZEZ DOROSŁYCH – ELEMENTY GLOTTODYDAKTYKI

Tendencja do przemieszczania się ludności w Europie pociąga za sobą wzrost znaczenia umiejętności władania wieloma językami. Zdolność posługiwania się dwoma bądź wieloma językami obcymi w mowie i w piśmie lub co najmniej w zakresie umiejętności czytania i rozumienia tekstu, będzie w wielojęzycznej, „multikulturowej” Europie kluczowym składnikiem kwalifikacji pracowników.

Musimy prawdopodobnie wyjść z założenia, że proste opanowanie języka obcego nie wystarczy. Więcej uwagi będziemy poświęcać umiejętnościom współżycia, współpracy z ludźmi pochodzącymi z różnych kręgów kulturowych i społecznych. Bez zrozumienia kultury, historii oraz mentalności określonego narodu, preferowanych wzorów myślenia, działania, dyktowanych wielowiekowymi tra-

dycjami, trudno będzie zrozumieć język, jakim ci ludzie się posługują. Dlatego kulturowe bariery mogą się stać dla wielu pracowników funkcjonujących za granicą większą przeszkodą niż bariery językowe (C. Van Ellen 1995).

Procesy przyswajania języka, a także jego nauczania, zachodzą w pewnym specyficznym układzie komunikacyjnym, który można nazwać układem glottodydaktycznym. Przedmiotem glottodydaktyki jako nauki jest zatem układ glottodydaktyczny wraz z zachodzącymi w nim procesami i działaniami (F. Grucza, 1979, s. 6). W obszarze zainteresowań andragogiki wyodrębniane są też zagadnienia nauczania-uczenia się języków. Dla przykładu na Uniwersytecie w Moguncji wydawane jest czasopismo „Jahrbuch Sprachandragogik” (por. D. Eggers 1999; A. Braun 2000).

Współczesne tendencje w nauczaniu języków obcych

Wraz z procesem integracji europejskiej nauczanie języków obcych pozwala wyróżnić trzy kategorie celów nauczania, określanych w glottodydaktyce jako cele szczegółowe. Są nimi: cele podstawowe, cele społeczne i indywidualne oraz cele językowe. Cele podstawowe to przede wszystkim świadomość międzykulturowa wynikająca z różnic językowych i kulturowych oraz pozytywna postawa i tolerancja wobec innych kultur. Wśród drugiej kategorii celów sugeruje się kształtowanie motywacji do nauki innych języków, rozwijanie osobowości przez język, rozwijanie umiejętności komunikacji i kooperacji oraz wsparcie u uczniów języka ojczystego i rozumienia kultury ojczystej. Szczególnie ważna wydaje się być świadomość kulturowa ucznia w wielojęzycznym i wielokulturowym świecie (H. Komorowska 1996).

Konieczne wydaje się nauczanie języka wraz z elementami kultury krajów, których języka uczymy się. Warto wspomnieć o znaczeniu europejskich programów edukacyjnych dla doskonalenia umiejętności w zakresie języków obcych naszych uczniów. Tak więc celem programu MOVE (Modernizacja Kształcenia Zawodowego) finansowanego z funduszu PHARE Unii Europejskiej jest kształtowanie umiejętności uczniów w zakresie takich komponentów, jak (H. Komorowska, H. Kijowska, D. Jürging. 1995, s. 13).

- język codzienny (tzw. *everyday English*),
- wiedza o krajach anglojęzycznych (*cross-cultural component*),

- język zawodowy w zakresie specjalizacji danej szkoły (*current professions component*)
- język biznesowy (*business English*).

Dla przykładu program edukacyjny **Socrates II** (lata 2000–2006) zawiera m.in. takie komponenty, jak: LINGUA – nauczanie i uczenie się języków obcych oraz MINERVA – promowanie europejskiej kooperacji w obszarach: kształcenia otwartego i zdalnego – Open and Distance Learning (ODL) oraz nowoczesnych technologii informacji i komunikacji w edukacji – Information and Communication Technology (ICT).

Warto zauważyć, że zgodność pomiędzy tym, co stanowi treść aktualnych przeżyć jednostki, a tym, co komunikuje ona innym osobom w procesie bezpośredniego komunikowania się z ludźmi przynosi jej następujące korzyści:

- ułatwia jej zaspokajanie własnych potrzeb;
- zapewnia poczucie autonomii i autentyczności (i tym samym również tożsamości);
- pozwala poznać opinię innych osób na jej temat lub na temat jej zachowania;
- umożliwia rozładowanie napięcia emocjonalnego towarzyszącego wielu doznawanym przez jednostkę doświadczeniom;
- ułatwia partnerowi interakcji trafne zrozumienia przekazywanych przez nadawcę przeżyć i myśli (W. Grzesiuk, J. Trzebińska 1978, s. 87).

Bariera językowa może hamować zarówno poznawczą, jak i psychomotoryczną aktywność jednostki. Może utrudnić jednostce zdobycie ewentualnej akceptacji ze strony innej osoby czy społeczno-

ści, ponieważ ogranicza odbiór informacji zwrotnych od otoczenia.

W społeczeństwach polietnicznych – a takim jest, dla przykładu, społeczeństwo niemieckie – można wyodrębnić kilka sytuacji, które charakteryzują wzajemne pozycje języków mniejszości i większości etnicznych wobec siebie (J. Perlin 1986):

- język mniejszości jest oficjalnym językiem państwa i jest silny kulturowo;
- język mniejszości jest drugim oficjalnym językiem państwa, ale jest słaby kulturowo;
- język mniejszości jest oficjalnym językiem części terytorium, państwa;
- język mniejszości nie jest językiem oficjalnym, ale jest silny kulturowo;
- język mniejszości nie jest językiem oficjalnym i jest słaby kulturowo, ale jest znormalizowany (wariant odpowiadający relacjom języka polskiego, jako języka Polonii, mieszkającej na stałe w Niemczech);
- język mniejszości nie jest językiem oficjalnym, jest słaby kulturowo i nie jest znormalizowany.

Analizując różnice w zapotrzebowaniu osób dorosłych na kształcenie w zakresie języków obcych w Niemczech C. Van Ellen (1995) dokonuje porównania odmiennych grup pracowniczych. I tak np. stosunkowo małe zapotrzebowanie w tym względzie wykazują rzemieślnicy. A jeśli zainteresowanie takie występuje, to w bardzo ogólnym zakresie. Również majstrowie i technicy w przedsiębiorstwach wykazują znikome potrzeby opanowania języka obcego, jakkolwiek określone umiejętności w tym względzie, najczęściej umiejętności zastosowania w pracy języka angielskiego, są im niezbędne.

Dużo większe zainteresowanie nauką języków obcych wykazują inżynierowie, lekarze, prawnicy, pracownicy placówek handlowych oraz sekretarki. Oprócz umiejętności pisemnych występują potrzeby w zakresie komunikacji słownej, np. podczas przeprowadzania rozmów telefonicznych. Dla kadry kierowniczej znajomość języków obcych jest podstawą do prowadzenia konwersacji, prezentowania wyrobów. Oprócz doskonalenia znajomości języków obcych, w ramach kursów organizowanych dla kadry kierowniczej realizowane są takie tematy programu kształcenia, jak: analiza rynku zagranicznego, konkurencja, kontakty międzyludzkie we współpracy z partnerami zagranicznymi oraz wiadomości z zakresu dotychczasowych doświadczeń zagranicznych firmy.

W szerokim wachlarzu nauczanych w Niemczech języków obcych punkt ciężkości pada na język angielski – aż 92% przedsiębiorstw wyraża potrzebę kształcenia swoich pracowników właśnie w zakresie tego języka. Kolejno dużym zainteresowaniem cieszą się języki: francuski, hiszpański, włoski i rosyjski. W przedsiębiorstwach współpracujących z zagranicą o bogatych kontaktach zagranicznych występuje często tendencja uczenia się języków pozaeuropejskich. Te „egzotyczne” języki mogą dla konkretnego pracownika danego przedsiębiorstwa nie mieć większego znaczenia, lecz dla wejścia na międzynarodowy rynek mają wręcz strategiczne znaczenie, jak bowiem mówi stare przysłowie: najlepszym językiem obcym jest zawsze ten język, jakim włada kupujący.

Na krajowym oraz międzynarodowym rynku pracy od pracownika coraz

częściej oczekuje się znajomości języków obcych. Kompetencje w tym zakresie potwierdzone są odpowiednimi międzynarodowymi certyfikatami. Możemy tutaj dla przykładu wymienić:

Język angielski

- First Certificate in English – FCE,
- Certificate of Advanced English – certyfikat z języka angielskiego na poziomie zaawansowanym – CAE,
- Cambridge Proficiency Exam of English – Certificate of Proficiency in English – profesjonalny certyfikat z języka angielskiego – CPE,
- Test of English as a Foreign Language TOEFL,
- The London Chamber of Commerce and Industry – LCCI,

Język francuski

- Diplome d' Etudes en Langue Française (DEFL) 1er degré,
- Diplome d' Etudes en Langue Française (DEFL) 2er degré,
- Diplome d' Etudes en Langue Française (DALF),

Język niemiecki

- Zertifikat Deutsch (ZD),
- Zentrale Mittelstufenpruefung (ZMP),
- Zentrale Oberstufenpruefung (ZOP),
- Kleines Deutsches Sprachdiplom (KDS),
- Großes Deutsches Sprachdiplom (GDS),
- Pruefung Wirtschaftsdeutsch International (PWD),
- Zertifikat Deutch fuer den Beruf (ZDfdB).

Egzaminy stwierdzające uzyskanie kompetencji językowych przeprowadzają

odpowiednie instytucje, funkcjonujące pod nadzorem, np. Goethe Institut czy British Council.

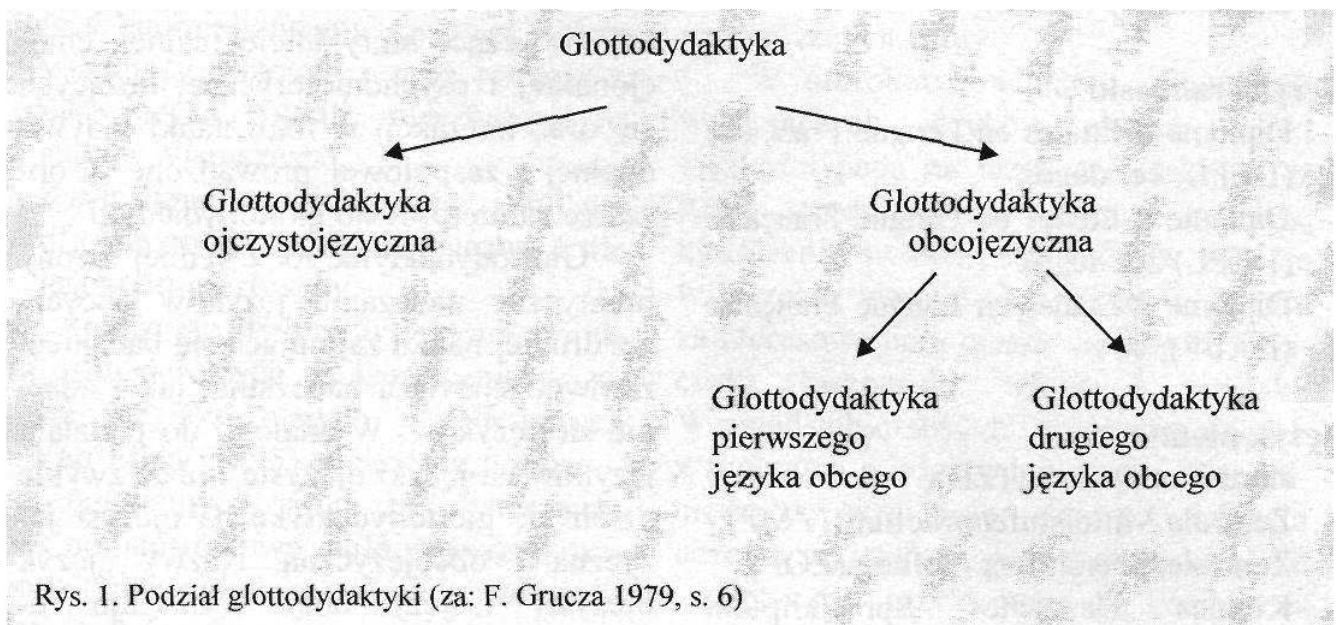
Zakres i uwarunkowania zainteresowań glottodydaktyki

Rozwojowi tendencji do uczenia się przez dorosłych języków obcych towarzyszą liczne próby badania przebiegu i efektów tego procesu. Eksploracji badawczej poddawane są cele, treści, zasady i metody, organizacja nauczania-uczenia się oraz procedury ewaluacyjne wraz z oceną kompetencji nauczycieli i standardami zapewnienia wysokiego poziomu jakości kształcenia w danej instytucji oświatowej. Ważne miejsce zajmują analizy dotyczące sfery intelektualnej, emocjonalnej i psychomotorycznej uczących się oraz interakcji w toku nauki indywidualnej i zespołowej prowadzone w obszarze zainteresowań glottodydaktyki.

Glottodydaktyka to z jednej strony praktyczne nauczanie języków obcych, a z drugiej nauka zajmująca się badaniem zarówno zjawiska nauczania, jak i uczenia się języków. W analogii do podziału języków na języki ojczyste i obce zwykle dzieli się glottodydaktykę na ojczystojęzyczną i obcojęzyczną. Nazwy „język ojczysty” i „język obcy” wymagają jednak na gruncie glottodydaktyki pewnego komentarza. Nie jest tu bowiem ważne, czy jest to język ojca lub matki, lecz czy jest to pierwszy przyswajany język, czy też drugi, trzeci, czwarty itd. Nierzadko zdarzają się sytuacje dwujęzyczności „ojczystej”. Dziecko zróżnicowanych językowo rodziców może bowiem traktować jako ojczysty zarówno język ojca,

jak i matki. Zamiast więc podziału glottodydaktyki na ojczystojęzyczną i obcojęzyczną mówi się często, przede wszystkim na gruncie anglosaskim, o podziale na glottodydaktykę języków pierwszych i drugich. Podział ten nie jest również zadowolający, gdyż ważny z punktu widzenia zagadnień glottodydaktycznych jest nie tylko przedział między językami pierwszymi i drugimi, ale także między drugimi i trzecimi, trzecimi i czwartymi itd., a także między pierwszym z jednej strony, a drugim i trzecim z drugiej strony oraz pierwszym i drugim z jednej strony, a trzecim z drugiej itd. Wobec tego wydaje się, że lepiej będzie, jeśli zachowamy oparte na tradycji nazwy „glottodydaktyka ojczystojęzyczna” i „obco-

języczna” (F. Grucza 1979, s. 5). Znaczenie nazw „język ojczysty” i „język obcy”, a także nazw od nich pochodnych, należy jednak przy tym wyraźnie oddzielać od ich codziennej interpretacji. Nazwę „język ojczysty” trzeba na gruncie glottodydaktyki rozumieć jako równoznaczną z nazwą „język przyswajany lub przyswojony jako pierwszy”, a nazwę „język obcy” jako zbiorcze określenie dla języków przyswajanych lub przyswojonych w dalszej kolejności, czyli dla języka drugiego, trzeciego itd. W obrębie glottodydaktyki obcojęzycznej należy zatem wyróżnić glottodydaktykę pierwszego języka obcego, drugiego języka obcego itd.” Przedstawiony podział można zilustrować graficznie za pomocą rys. 1.



Rys. 1. Podział glottodydaktyki (za: F. Grucza 1979, s. 6)

Przedmiot badań glottodydaktyki jest niezwykle złożonym i skomplikowanym układem. W jego skład wchodzi heterogeniczne elementy. Stąd też bierze się pewna zależność glottodydaktyki od innych dziedzin nauki interesujących się w sposób bardziej wszechstronny i bardziej głęboki poszczególnymi elementami

układu glottodydaktycznego. Do nauk tych należą np. psychologia, dydaktyka, neurologia, socjologia i lingwistyka, a także cybernetyka i teoria komunikacji (F. Grucza 1979, s. 8–9).

Dla przykładu, socjolingwistyka, utożsamiana często z socjologią języka, bada rolę języka w społeczeństwie oraz

współzależności zjawisk językowych i struktury społecznej (Encyklopedia..., 1993; W. Pfeiffer 1979). Interesują ją relacje między odmianami języka etnicznego a strukturą społeczną: w jakim stopniu przynależność użytkowników języka do określonych grup społecznych i środowiska, w którym zamieszkują (miasto, wieś; określony region) wpływa na różnicowanie języka. Przedmiotem zainteresowań socjolingwistyki jest również zróżnicowanie gwarowe, które wynika nie tylko z podziału geograficznego danego języka, ale jest uzależnione również od czynników społecznych i sytuacyjnych.

Z kolei lingwistyka kognitywna – to prąd metodologiczny w lingwistyce amerykańskiej lat 80. W jej zakres badawczy wchodzi sposoby pojęciowej (konceptualnej) organizacji wiedzy o świecie, w wypowiedzeniach i znaczeniach jednostek językowych. Język opisywany jest nie tylko jako społeczne narzędzie komunikacji, ale także jako swoista, społecznie utrwalona struktura pojęciowa zawarta w słownictwie i gramatyce. Kognitywny charakter języka ujawnia się zwłaszcza w leksyce i we frazeologii, które klasyfikują świat w sposób znamieny dla każdego języka. Zgodnie z metodologią lingwistyki kognitywnej, na proces konceptualizacji składają się idealne modele kognitywne, wyodrębnione na podstawie modeli kulturowych, światopoglądowych, poznawczych i innych, a także cechy stereotypowe wynikające z uprzedzeń czy przesądów. Ważnym zadaniem lingwistyki kognitywnej jest modelowanie obrazu świata utrwalonego w języku (Encyklopedia..., 1993, s. 310).

Można więc glottodydaktykę określić jako dziedzinę interdyscyplinarną. Na-

uczanie języków obcych, tj. glottodydaktyka, jest czasami uważana za jedną z dziedzin językoznawstwa stosowanego (J. Bańczerowski 1979, s. 32). Analizowana jest więc np. historia języka i dialektologia, onomastyka, leksykologia i leksykografia, semantyka, stylistyka. Prowadzone są m.in. badania nad: koncepcją percepcji mowy, fizjologicznym podłożem procesu odbioru mowy, psycholingwistycznymi podstawami percepcji audialnej, opracowaniem ćwiczeń ukierunkowanych na kształtowanie antycypacji w procesie recepcji mowy obcojęzycznej.

Stosownie do klasyfikacji J. Bańczerowskiego można wyróżnić trzy rodzaje modeli glottodydaktycznych:

- modele eksplikatywne, dotyczące zjawisk zachodzących w procesie uczenia się i nauczania, bez uwzględniania bezpośredniego zastosowania praktycznego. Oparte są na teorii i praktyce czystej glottodydaktyki, przy czym przez praktykę rozumie się weryfikację założeń teoretycznych;
- modele teoretyczne stosowane lub teoria właściwa nauczania i uczenia się – mogą być one uznane za zbiór strategii alternatywnych;
- modele demonstratywne lub praktyczne (J. Bańczerowski 1979, s. 32).

Modele typu I oparte są na wiedzy dostarczanej przez dyscypliny, które zajmują się różnymi aspektami omawianych procesów i w ten sposób zapewniają wszechstronne ich ujęcie. Komunikacja między ludźmi może być przedmiotem analizy dokonywanej z różnych punktów widzenia. Problemem tym zajmują się takie dziedziny nauki, jak: lingwistyka, psycholingwistyka, psychologia, socjo-

lingwistyka, neurolingwistyka, cybernetyka itd. Ustalenie odpowiednich strategii (modele typu 2) będzie zależęć od stopnia adekwatności modeli eksplikatywnych (typu 1). (...) Czasem jednak osiągnięcia w badaniach teoretycznych nie od razu znajdują zastosowanie w praktyce, a często wręcz trudno jest osiągnąć przejście z poziomu 2 do 3.

Zadaniem glottodydaktyki, jest opisanie i wyjaśnienie przedmiotu jej badań, tzn. układu glottodydaktycznego oraz zachodzących w nim procesów i działań glottodydaktycznych. Badania glottodydaktyczne mające ten cel na uwadze oraz ich wyniki to glottodydaktyka czysta albo inaczej podstawowa. Na jej bazie można prowadzić badania, których celem są przekształcenia układu glottodydaktycznego lub zachodzących w nim procesów i działań dla uzyskania z góry założonych efektów. Badania te oraz uzyskane w ich rezultacie wyniki to glottodydaktyka stosowana (F. Grucza 1979, s. 6–7). Glottodydaktyka stosowana winna przygotować podstawy do tworzenia konkretnych „urządzeń” dydaktycznych, czyli np. materiałów do nauczania i uczenia się języków albo tzw. metod dydaktycznych, które z kolei winny umożliwić glottodydaktyce praktycznej osiągnięcie określonych wyników w powszechnym nauczaniu, czyli niejako na skalę przemysłową. Działalność naukowa glottodydaktyki kończy się w zasadzie na opracowaniu projektów owych „urządzeń”. Przy ich wdrażaniu do praktyki nauka może jedynie towarzyszyć. Urządzenia, za których pośrednictwem rezultaty badań są wdrażane do praktyki, zostały określone w przedstawionym obrazie glottodydaktyki jako aplikacje. Konstruowanie metod

nauczania nie należy zatem do pierwszoplanowych zadań glottodydaktyki. Zadanie to bowiem pojawia się dopiero na etapie glottodydaktyki stosowanej. Aby można je wykonać, trzeba najpierw możliwie wszechstronnie poznać układ glottodydaktyczny; to znaczy, że w pierwszej kolejności należy zrealizować zadania leżące w płaszczyźnie glottodydaktyki czystej. Tak zwana metodyka nauczania języków stanowi jedynie pewien fragment glottodydaktyki. Ponadto obok tzw. metodyki nauczania języków należy wyróżnić także metodykę ich akwizycji (uczenia się). Dla uniknięcia nieporozumień należy dodać, że do płaszczyzny badań stosowanych należy konstruowanie nowych metod lub przekształcanie już istniejących. Natomiast opisywanie i wyjaśnianie (eksplikacja) zastanych metod należy do płaszczyzny badań czystych. Wśród owych zastanych metod glottodydaktycznych należy jednak odróżnić metody oparte jedynie na intuicji uczących się lub nauczających od takich, które chociażby po części oparte zostały na wynikach badań intelektualnych. Te ostatnie często nazywa się „metodami naukowymi” (F. Grucza 1979, s. 7).

Proces uczenia się oraz rola nauczyciela w opanowaniu kompetencji językowych

W ramach glottodydaktyki trzeba wyróżnić obok zagadnień koncentrujących się wokół uczącego się także zagadnienia związane z określeniem zawodowo nauczającego języków. Dlatego więc zagadnienie związane z kształceniem nauczycieli języków stanowi jeden z głównych składników glottodydaktyki.

Nauczający języków, z punktu widzenia uczącego się, ma do spełnienia w ramach układu glottodydaktycznego całkiem określone funkcje. By móc funkcje te realizować w sposób efektywny, musi on jednak posiadać odpowiednie umiejętności oraz pewną wiedzę. Znaczy to, że zawodowy nauczyciel musi mieć odpowiednie kwalifikacje. Należy do nich niewątpliwie umiejętność posługiwania się danym językiem stanowiącym przedmiot przekazu glottodydaktycznego, wiedza o tym języku, a także o warunkach posługiwania się nim oraz umiejętność przekazywania wraz z pewną wiedzą o procesach glottodydaktycznych (F. Grucza 1979, s. 8).

W toku procesu dydaktycznego uczący się winni osiągnąć szereg kompetencji umożliwiających im efektywne komunikowanie na wszystkich płaszczyznach poznawanego języka. Aby można było sprawnie posługiwać się językiem – wiedza, która go dotyczy, powinna występować w formie proceduralnej. Strategie uczenia się umożliwiają sprawowanie kontroli nad poznaniem poprzez przetwarzanie wiedzy dotyczącej języka z formy deklaratywnej w proceduralną. To przetwarzanie wiedzy deklaratywnej polega na jej reorganizacji, streszczaniu lub łączeniu z posiadaną już informacją (K. Johnson, 1996; J. Arabski 1996).

Sukces w nauce języka H. Komorowska (1978, s. 167–170) uzależnia od sprawnego operowania nabytą wiedzą w takich zwłaszcza obszarach, jak:

- kompetencja komunikacyjna,
- kompetencja lingwistyczna,
- wymowa,
- słownictwo,
- poprawność gramatyczna,

– płynność wypowiedzi.

Autorka wskazuje, w jaki sposób kształtować wymienione kompetencje. Orientacja na sprawności językowe pozwala osiągnąć wyższy poziom kompetencji komunikacyjnej. Znaczy to, że lepsze wyniki osiągają uczniowie, których nauczyciele popierają ich próby mówienia pomimo pewnych błędów, jakie w tych odpowiedziach występują. Wyższe wyniki osiągają też uczniowie, których nauczyciele oceniają wyżej umiejętność radzenia sobie z językiem obcym, a więc sam fakt zachodzenia komunikacji językowej, niż wysoko poprawnych, nielicznych tylko, możliwie krótkich wypowiedzi. Wyższe pod tym względem wyniki wykazują także uczniowie, których nauczyciele wykazują dużą inicjatywę metodyczną w organizowaniu ćwiczeń językowych, nie realizując podręcznika dosłownie, choć wiernie trzymają się linii programowo-podręcznikowej.

Zdaniem H. Komorowskiej (1978, s. 167–170) do osiągnięcia wyższych kompetencji lingwistycznych przyczyniają się takie czynniki dydaktyczne, jak inicjatywa nauczyciela przejawiająca się w twórczym odchodzeniu od wzorców podręcznikowych oraz techniki kontroli okresowej, szczególnie wtedy, gdy ocena z tej kontroli silniej wpływa na ogólną ocenę niż kontrola bieżąca. Wymowa i jej poziom wykazuje silny związek ze stosowaniem przez nauczyciela pomocy naukowych, takich jak taśmy i płyty. Zaś wyższy poziom słownictwa notuje się u uczniów, których nauczyciele stosują czasem język ojczysty do wyjaśniania niezrozumiałych zwrotów. Poprawność gramatyczną wypowiedzi kształtuje najlepiej ściśle realizowanie podręcznika

oraz wysoka ocena wypowiedzi krótkich i poprawnych przy okazji pisemnej kontroli okresowej. Płynność wypowiedzi najlepiej zaś kształtuje się przez duży nacisk na kontrolę bieżącą. Jest ona jednak warunkowana także czynnikami środowiskowymi i indywidualnymi.

Układ glottodydaktyczny jako pewien układ komunikacyjny obejmuje przede wszystkim odbiorcę informacji, czyli uczącego się, kanał informacyjny, za którego pośrednictwem docierają do niego informacje, nadawcę informacji i źródło informacji. Nadawca i źródło informacji mogą niekiedy stanowić ten sam element układu. Najważniejszym jednak elementem w układzie glottodydaktycznym nie jest jednak nadawca (nauczający), lecz uczący się. Dokoła tego elementu układ ten się koncentruje (F. Grucza 1979, s. 7). W dobie rozwoju technik informatycznych coraz częściej spotyka się uczenie języka obcego wspomagane komputerowo – Computer Assisted Language Learning – CALL (por. np. A. Braun 2000).

Mówiąc o uczeniu się psychologowie zwykle określają tym terminem proces, w wyniku którego utrwała się doświadczenie osobnika, następują pewne zmiany w jego zachowaniu (W. Budohoska, Z. Włodarski 1970, s. 11). Najogólniejszym warunkiem uczenia się jest indywidualne doświadczenie, a ważnym wskaźnikiem są zmiany w zachowaniu. Posługiwanie się językiem można traktować jako złożoną umiejętność, ponieważ, wymaga różnicowania struktur hierarchicznych, wiąże się z oceną danych oraz ich selekcją i syntezą, a także jest zachowaniem niestereotypowym i zorientowanym na osiągnięcie celu. Jedną z typolo-

gii strategii uczenia się języka (R.L. Oxford, 1990), do bezpośrednich strategii uczenia się języka zalicza strategię pamięciowe, kognitywne oraz kompensacyjne. Wśród pośrednich strategii umieszczono metakognitywne, afektywne oraz społeczne.

Osobne miejsce zajmują też elementy infrastruktury dydaktycznej mogące podnieść poziom i efektywność nauczania języków obcych, a m.in.: dostęp do podręczników, poradników metodycznych oraz najnowszej literatury obcojęzycznej, nowoczesnych pracowni językowych, możliwość kontaktów z partnerami zagranicznymi, zastosowanie języka w praktyce, dostęp do większej ilości pomocy dydaktycznych, np.: kaset magnetofonowych, tablic gramatycznych, stosowanie ćwiczeń uzupełniających, testów osiągnięć, również samodzielnie przygotowanych przez lektora.

Motywacja do nauki języka obcego wzmacniana jest poprzez kontakty zagraniczne uczniów lub ich rodziców. Podobną rolę spełnia też dotychczasowa znajomość języka obcego przez rodziców.

Dla nauczycieli języka obcego ważnym dopełnieniem ich kwalifikacji jest pobyt w kraju, którego języka nauczają. Jest to istotne z takich m. in. względów, jak: konfrontacja z oryginalną wymową i sposobem mówienia ludzi, dla których dany język jest językiem urzędowym i używanym na co dzień, lepsze poznanie zwyczajów i kultury danego narodu. Pobyt nauczyciela podnosi także jego kompetencje w oczach uczniów. Staje się dla nich kimś interesującym, kto oprócz „suchego języka” potrafi przekazać im pewne elementy kultury i obyczajowości, których sam doświadczył przebywając w danym kraju.

Literatura

1. Arabski J. (ed.), *Foreign Language Acquisition Studies*. Wyd. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 1996.
2. Bańcerowski J., Na czym powinna się opierać strategia glottodydaktyki? W: Grucza F., red.: *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1979.
3. Braun A.: *Lernwelt WorldWideWeb – Internetgestützte Aufgaben für Deutsch als Fremdsprache. „Jahrbuch Sprachandragogik” 1999/ILandes- und kulturkundliche Vermittlungsansätze*. Hrsg.: Eva-Maria Willkop, Johannes Gutenberg-Universität, Mainz, 2000.
4. Budohoska W., Włodarski Z.: *Psychologia uczenia się*. PWN, Warszawa 1970.
5. Dźwierzynska E., Antycypacja w procesie kształtowania sprawności rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu. Wyd. WSP, Rzeszów 2001.
6. Eggers D.: Hörverstehen aus andragogischer Sicht – Einführung. „Jahrbuch Sprachandragogik” 1998 /Hörverstehen aus andragogischer Sicht Sprachlern- und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. Hrsg.: Dietrich Eggers, Johannes Gutenberg-Universität, Mainz, 1999.
7. *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Red. K. Polański, Wrocław i in. 1993.
8. Greszczuk B., red., *Język. Teoria – dydaktyka*. Wyd. WSP, Rzeszów 1999.
9. Grucza F., *Rozwój i stan glottodydaktyki polskiej w latach 1945–1975*. W: Grucza F., red.: *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1979.
10. Grzesiuk W., Trzebińska J., *Jak ludzie porozumiewają się*. Warszawa 1978.
11. Johnson K., *Language Teaching and Skill Learning*. Blackwell, Oxford UK, Cambridge USA 1996.
12. Komorowska H., Kijowska H., Jürging D.: *Język angielski. Materiały dla nauczyciela*. Wyd. Naukowe PWN, Warszawa 1995.
13. Komorowska H.: *Metodologia badań w glottodydaktyce*. WSiP, Warszawa 1998.
14. Komorowska H.: *Nowe tendencje w pracach programowych Rady Europy. „Języki Obce w Szkole”*. 1996, nr 2.
15. Komorowska H.: *Sukces i niepowodzenie w nauce języka obcego*. WSiP, Warszawa 1978.
16. Oxford R.L., *Language Learning Strategies. What Every Teacher Should Know*. Heinle & Heinle Publishers 1990.
17. Perlin J., *Przedmowa*, W: J.M. Tortosa: *Polityka językowa a języki mniejszości*. PIW, Warszawa 1986.
18. Pfeiffer W., *Socjolingwistyka a nauczanie języków obcych*. W: Grucza F., red.: *Polska myśl glottodydaktyczna 1945–1975. Wybór artykułów z zakresu glottodydaktyki ogólnej*. PWN, Warszawa 1979.
19. Piedmont R.: *Einführung in die Lernereinheit Sprachlern- und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen*. „Jahrbuch Sprachandragogik” 1998

- /II Hörverstehen aus andragogischer Sicht Sprachlern- und Spracherwerbsstrategien im Fremdsprachenunterricht mit Erwachsenen. Hrsg.: Dietrich Eggers, Johannes Gutenberg-Universität, Mainz, 1999.
20. Stochmiałek J.: Kommunikation in der Heilpädagogischen Forschung, In: Mehr als nur reden – Heilpädagogik und Kommunikation, Bericht der Fachtagung des Berufsverbandes der Heilpädagogen vom 23. – 26. November 2000 in Bad Lauterberg/Harz, 2000.
21. Van Ellen C.: Nowe perspektywy nauczania dorosłych języków obcych w Niemczech. W: Problemy współczesnej edukacji w niemieckich i polskich opracowaniach. Red. J. Stochmiałek, ITeE, Warszawa-Radom 1995.

Krzysztof Symela, Alicja Sadłowska
Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

KARTA POROZUMIENIA POLSKA SIEĆ KSZTAŁCENIA MODUŁOWEGO



MISJA

Polska Sieć Kształcenia Modułowego (PSKM) stanowi dobrowolne zrzeszenie instytucji działających na rzecz promocji i rozwoju modułowej koncepcji kształcenia zawodowego dla krajowego i europejskiego rynku pracy. PSKM zapewnia pomoc metodyczną, doradczą, informacyjną, jak również świadczy usługi w zakresie projektowania, wdrażania oraz oceny jakości nowych rozwiązań programowych i organizacyjnych kształcenia modułowego w systemie szkolnej i pozaszkolnej edukacji zawodowej.

RADA PROGRAMOWA PSKM

Geneza

Idea powołania ogólnopolskiej sieci instytucji specjalizujących się w kształceniu i szkoleniu modułowym zrodziła się w ramach projektu pn. „Promocja Za-

trudnienia i Rozwój Służb Zatrudnienia” – komponent: „TOR #9 – Szkolenie dorosłych”, realizowanego w latach 1993–1997 przez Ministerstwo Pracy i Polityki Socjalnej, a finansowanego z pożyczki Banku Światowego oraz eksperymentu

pedagogicznego Ministerstwa Edukacji Narodowej realizowanego w latach 1997–2000, polegającego na wdrożeniu programów kształcenia zawodowego o budowie modułowej opracowanych w Programie PHARE UPET/IMPROVE.

Urzeczywistnienie tej idei nastąpiło w 2001 roku z inicjatywy Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu przy wsparciu projektów:

- Komitetu Badań Naukowych nr 1 H01F 012 19 „*Teoretyczno-metodyczne podstawy doboru i realizacji zmodularyzowanych treści kształcenia zawodowego*”,
- Leonardo da Vinci nr PL/00/B/F/PP/140179 „*Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych - EMCET de Bank*”.

W grupie inicjującej powołanie sieci, która przyjęła nazwę „**Polska Sieć Kształcenia Modułowego**” (w skrócie **PSKM**), znalazły się instytucje rozwijające od wielu lat naukowo-metodyczne podstawy kształcenia w systemie modułowym oraz posiadające udokumentowane doświadczenie w zakresie projektowania i wdrażania programów nauczania (szkolnego i kursowego) o strukturze modułowej.

Z grona członków założycieli została wybrana **Rada Programowa**, której powierzono funkcje programowo-organizacyjne i koordynacyjne, prowadzące do formalnego ukonstytuowania się sieci, zgodnie z przyjętą **Kartą Porozumienia**, określającą zasady funkcjonowania PSKM.

I. Cele i zakres działalności PSKM

1. Celem podstawowym działalności PSKM jest zwiększenie konkurencyjności polskich instytucji kształcących młodzież i osoby dorosłe (w tym osoby bezrobotne) poprzez rozwój modułowych ofert programowych, podniesienie jakości usług edukacyjnych oraz przygotowanie ich do integracji z Unią Europejską.
2. Uczestnictwo w PSKM jest dobrowolne i powinno opierać się na udokumentowanych doświadczeniach w zakresie opracowywania oraz wdrażania programów kształcenia i szkolenia zawodowego o strukturze modułowej.
3. PSKM służy integracji środowisk i instytucji stosujących w praktyce koncepcję modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego, w tym metodologię modułów umiejętności zawodowych (ILO–MES) oraz inne podejścia metodologiczne.
4. Podstawowe zadania PSKM obejmują:
 - wymianę doświadczeń, programów i materiałów szkoleniowych, rozwiązań organizacyjno-metodycznych pomiędzy członkami PSKM;
 - rozwój programów modułowych, odpowiadających standardom kwalifikacji zawodowych, zgodnych z oczekiwaniami krajowego i europejskiego rynku pracy;
 - wypracowanie i wdrożenie systemu akredytacji programów modułowych oraz instytucji edukacyjnych, wykorzystujących koncepcję modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego;
 - opracowanie wzoru certyfikatu, potwierdzającego jakość kształce-

nia i szkolenia zawodowego w obrębie instytucji zrzeszonych w PSKM;

- utworzenie zinformatywowanej bazy danych o programach, materiałach i ofertach szkoleniowych, zgodnie z przyjętymi standardami oraz udostępnianie jej – zgodnie z uprawnieniami – organizatorom szkoleń, urzędowi pracy i innym zainteresowanym;
- włączenie ww. bazy informacyjnej do „europejskiego banku rozwoju modułowych programów i technologii edukacyjnych – emcet de bank”, tworzonego w ramach projektu pilotażowego Leonardo da Vinci, realizowanego przez Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu;
- wypracowanie systemu doskonalenia kadry dydaktycznej i organizatorów szkoleń modułowych zrzeszonych w PSKM w zakresie: diagnozowania potrzeb szkoleniowych, projektowania programów, pakietów edukacyjnych, nowoczesnych metod nauczania i uczenia się oraz zapewnienia jakości usług edukacyjnych;
- współpracę z zagranicznymi organizacjami, wykorzystującymi koncepcję modułowych programów kształcenia i szkolenia zawodowego oraz włączenie się w sieć międzynarodową dostawców usług z tego zakresu;
- świadczenie usług w zakresie opracowywania, realizacji i ewaluacji programów kształcenia i szkolenia zawodowego o budowie modułowej

oraz z tym związane doskonalenie kompetencji kadry pedagogicznej;

- promocję i upowszechnianie doświadczeń instytucji edukacyjnych – członków PSKM – poprzez m.in.: organizację seminariów i konferencji, publikację artykułów w czasopismach krajowych i zagranicznych, sieci Internet oraz wydawanie własnego biuletynu i materiałów metodycznych;
- kreowanie wspólnych przedsięwzięć, w tym: projektów pilotażowych, badawczych, innowacji, eksperymentów pedagogicznych, inicjatyw wydawniczych dotyczących kształcenia i szkolenia zawodowego, doskonalenia jakości usług edukacyjnych oraz integracji z Unią Europejską;
- formułowanie opinii w sprawach dotyczących rozwoju systemu kształcenia zawodowego i ustawicznego w Polsce.

II. Struktura organizacyjna i formy zarządzania siecią

1. Członkami polskiej sieci kształcenia modułowego są instytucje, które podpisały deklarację uczestnictwa, akceptując tym samym treść **Karty Porozumienia**.
2. Pracę sieci koordynuje **Rada Programowa**, składająca się z członków założycieli oraz upoważnionych przedstawicieli instytucji zrzeszonych w PSKM. Rada programowa wybiera ze swego grona przewodniczącego, wiceprzewodniczącego i sekretarza.
3. Podstawową formą współpracy PSKM są okresowe spotkania konsultacyjne

i metodyczno-szkoleniowe przedstawicieli sygnatariuszy „karty porozumienia”.

4. Spotkania będą organizowane dwa razy w roku według ustalonej kolejności w siedzibach sygnatariuszy „Karty Porozumienia”. Organizator (lub inicjator) spotkania zapewnia warunki materialne i obsługę organizacyjną spotkania (program spotkania, zawiadomienia, sprawozdanie itp.).
5. Spotkaniom przewodniczy przedstawiciel organizacji, wybrany na tę funkcję na okres jednego roku, który jednocześnie zapewnia prowadzenie sekretariatu i dokumentacji z okresu sprawozdawczego.
6. Program spotkań będzie uzgadniany z radą programową, a każde spotkanie kończyć się będzie sformułowaniem postanowień i przyjęciem zobowiązań organizacyjnych przez sygnatariuszy „Karty Porozumienia”. Odnosi się to również do zobowiązań finansowych.
7. Całość dokumentacji z działalności PSKM gromadzona i przechowywana jest w sekretariacie PSKM, usytuowanym w ośrodku kształcenia i doskonalenia kadr ITeE w Radomiu. Instytut

wypełnia jednocześnie funkcje koordynacyjne, informacyjne i administracyjne na rzecz krajowej Sieci.

III. Postanowienia końcowe

1. Przystąpienie do **Karty Porozumienia** jest dobrowolne. Organizacja będąca sygnatariuszem karty jest jednocześnie członkiem **Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego**.
2. W przypadku odstąpienia od **Karty Porozumienia**, sygnatariusz odstępujący powinien, jak nakazuje dobry obyczaj, uprzedzić o tym pozostałych sygnatariuszy, z wyprzedzeniem kwartalnym.
3. **Karta Porozumienia** jest otwarta dla wszystkich instytucji spełniających wymagania określone w punkcie I.2.
4. Uchwały i decyzje podejmowane przez sygnatariuszy **Karty Porozumienia** nie mogą naruszać statutów i wewnętrznych ustaleń poszczególnych organizacji – członków PSKM.
5. **Sygnatariusze Karty Porozumienia** mogą zdecydować o zaniechaniu współpracy. Powinno się to odbyć na spotkaniu specjalnie zwołanym w tym celu.

Rada Programowa Polskiej Sieci Kształcenia Modułowego (Członkowie założyciele PSKM)

LP.	INSTYTUCJA	INFORMACJE ADRESOWE	PRZEDSTAWICIEL
1	INSTYTUT TECHNOLOGII EKSPLOATACJI	ul. Pułaskiego 6/10 26-600 Radom tel. 0 (prefiks) 48 3644778, 3644241 w. 262 fax. 0 (prefiks) 48 3644765 e-mail: krzysztof.symela@itee.radom.pl	Krzysztof Symela
2	INSTYTUT BADAŃ EDUKACYJNYCH	ul. Górczewska 8 01-180 Warszawa tel. 0 (prefiks) 22 6320221, 6321869 fax. 0 (prefiks) 22 6321895 e-mail: ibe@medianet.pl	Stefan M. Kwiatkowski

LP.	INSTYTUCJA	INFORMACJE ADRESOWE	PRZEDSTAWICIEL
3	ŁÓDZKIE CENTRUM DOSKONALENIA NAUCZYCIELI I KSZTAŁCENIA PRAKTYCZNEGO	ul. Kopcińskiego 29 90-142 Łódź tel. 0 (prefiks) 42 6783378, 6783622 fax. 0 (prefiks) 42 6780798 e-mail: wcdnikp@wckp.lodz.pl	Janusz Moos
4	KRAJOWY OŚRODEK WSPIERANIA EDUKACJI ZAWODOWEJ	ul. Spartańska 1B 02-637 Warszawa tel. 0 (prefiks) 22 8441868, 8440740 fax. 0 (prefiks) 22 6465251 e-mail: osicka@kowez.edu.pl	Grażyna Osicka
5	ZESPÓŁ SZKÓŁ TECHNICZNYCH	ul. Rybnicka 44 43-190 Mikołów tel. 0 (prefiks) 32 2262028, 2262104 fax. 0 (prefiks) 32 2262449 e-mail: dyrektor@zst.edu.pl	Gabriela Poloczek
6	ZARZĄD GŁÓWNY ZWIĄZKU ZAKŁADÓW DOSKONALENIA ZAWODOWEGO	ul. Podwale 17 00-252 Warszawa tel. 0 (prefiks) 22 8311503, 8310053 fax. 0 (prefiks) 22 6357638 e-mail: nawrocki@polbox.com	Bogdan Nawrocki
7	POLITECHNIKA KRAKOWSKA Centrum Pedagogiki i Psychologii	ul. Warszawska 24 31-155 Kraków tel. 0 (prefiks) 12 6282000, 6282517 fax. 0 (prefiks) 12 6282518 e-mail: francuz@usk.pk.edu.pl	Władysława Maria Francuz
8	FESTO DIDACTIC POLAND	ul. Mszczonowska 7 05-090 Raszyn, Janki k. Warszawy tel. 0 (prefix) 22 7204166 fax. 0 (prefix) 22 7204176 e-mail: Andrzej_Sierota@festo.com	Andrzej Sierota

WSPOMAGANIE ROZWOJU KULTURY LOKALNEJ Z UDZIAŁEM TELEWIZJI KABLOWEJ NA PODSTAWIE BADAŃ

Wstęp

Zachodzące zmiany w różnych obszarach ludzkiej działalności są rzeczą wydawałoby się naturalną i konieczną. Upływ czasu i zachodzące w innych krajach przeobrażenia mobilizują do przeobrażeń, skłaniają do nadążania za postępem społeczno-kulturowym.

Rozwój kulturalny jest nie mniej ważny niż wzrost ekonomiczno-gospodarczy kraju, chociaż od jego bogactwa uzależniona może być rozległość i intensywność zamierzeń działań kulturalnych. Od kilku lat Polska jest w trakcie różnego typu przeobrażeń lub takowych wciąż potrzebuje. Przy okazji tych zmian nakłady środków finansowych na edukację kulturalną, upowszechnianie i promowanie kultury są drastycznie zmniejszane. Zamykane są nierentowne domy kultury, kina, świetlice szkolne itp., bez względu na ich przydatność, szczególnie w środowiskach lokalnych, małych miejscowościach. Małe gminy, powiaty, miasteczka potrzebują szczególnej troski w zakresie ich rozwoju kulturalnego. Utrudniony dostęp do teatrów, filharmonii, muzeów, dobrze wyposażonych bibliotek i innych tego typu obszarów aktywności ludzkiej nie może być wypełniony pustką lub za-

ledwie namiastką działalności artystyczno-kulturalnej.

Jawi się zatem konieczność poszukiwania innowacyjnych sposobów zachęcania do uczestnictwa w kulturze. Dużą rolę w tym względzie upatruję w możliwościach lokalnych mass mediów. Jeśli potrzeba obcowania z kulturą zostanie zaszczerpiona w środowisku lokalnym, jej zgłębianie i uczestnictwo w kulturze szerzej pojmowanej, narodowej, ogólnoludzkiej powinno być w sposobach jej odbioru znacznie łatwiejsze i stanowić integralną część wychowania człowieka – obywatela świata. „Bez systematycznego kontaktu z środkami i instytucjami kultury nie jest przecież możliwe rozwijanie świadomości kulturalnej, a ogólnie mówiąc, wywieranie przez nią wpływu na zachowania (...)” (T. Goban-Klas, 1985, s. 11).

Jak wynika z badań, jednym z najpopularniejszych, najczęściej używanych i najłatwiej dostępnych mass mediów jest telewizja. Jedną z możliwości wykorzystania telewizyjnego ekranu do upowszechniania i promowania kultury regionalnej może stać się miejscowa prasa, rozgłośnia telewizyjna i program lokalny telewizji kablowej. Telewizyjne medium lokalne, dysponując jednocześnie wizją

i fonią ma możliwość bardziej przekonującego docierania do widzów z mało rozpowszechnioną ofertą kreatywności lokalnych miłośników kultury. Ci lokalni pasjonaci tworzą niepowtarzalny klimat i wizerunek środowiska kulturalnego regionu. Są potwierdzeniem potrzeby tworzenia i gwarancją rozwoju kulturalnego regionu. Kultura narodowa to składka bogactwa wielu małych ośrodków regionalnej twórczości.

Poniższe rozważania są wynikiem przeprowadzonych badań na temat miejsca telewizji kablowej w upowszechnianiu kultury lokalnej.

Cel i problemy badawcze

Przeprowadzone badania miały dać odpowiedź na pytanie: Czy i w jaki sposób lokalna telewizja kablowa przyczynia się do wspomagania aktywności kulturalnej odbiorców tego mass medium? Przedmiotem badań jest program lokalny telewizji kablowej jako informator i animator działań kulturalnych w obszarze regionu. **Głównym celem badań było przedstawienie możliwości aktywizowania miejscowej społeczności do uczestnictwa w kulturze przez lokalną telewizję kablową.**

Wyszczególniono następujące problemy badawcze:

1. Z jakich źródeł odbiorcy telewizji lokalnej czerpią wiadomości dotyczące regionalnych wydarzeń kulturalnych?
2. Jakie znaczenie ma telewizja lokalna w ułatwianiu kontaktu z kulturą?
3. Jakimi sposobami telewizja lokalna zachęca odbiorców do uczestnictwa w kulturze?

4. Jak oceniane są przez widzów zasługi lokalnej telewizji kablowej w rozwijaniu i umacnianiu kultury regionu?

Organizacja badań

Badania prowadzone były na przełomie września i października 2000 roku w Siedlcach. W badaniach użyta została metoda sondażu diagnostycznego, jedna z najczęściej używanych metod w empirycznych badaniach pedagogicznych. Sondaż diagnostyczny pozwolił na uzyskanie opinii, ocen osób badanych, dotyczących roli telewizji lokalnej w przybliżaniu kultury regionalnej.

W badaniach posłużono się techniką ankiety. Narzędziami badawczymi był kwestionariusz ankiety, w którym umieszczone zostały pytania zamknięte, półotwarte i otwarte. Respondent oprócz gotowych wariantów odpowiedzi mógł przedstawić swój punkt widzenia w danej kwestii. Jest to sposób gromadzenia materiału empirycznego i jego jakościowego oglądu, w którym pojawiać się mogą nieoczekiwane, cenne z punktu badawczego wypowiedzi. W wyniku badań pozyskano 204 ankiety, z czego po selekcji do dalszej analizy dopuszczono 188. Próba badawcza wyłoniona zastała w drodze doboru losowego.

Charakterystyka telewizji kablowej TV Vectra w Siedlcach

Początkowo telewizja kablowa Vectra w Siedlcach nosiła nazwę CATEL, powstała z połączenia dwóch firm: Telkab i Ansat. Pieniądze na funkcjonowanie

tej stacji telewizyjnej wyłożyli prywatni udziałowcy. Koncesję na nadawanie programów stacja otrzymała 23.03.1995 roku od Krajowej Rady Radiofonii i Telewizji. Wśród 77 tys. mieszkańców Siedlec aż w 15 tys. mieszkań zainstalowana jest telewizja kablowa. Od stycznia 2000 roku program lokalny telewizji CATEL zmienił swoją nazwę z TV CATEL na TV Siedlce. Program lokalny TV Siedlce działa w obszarze województwa mazowieckiego na terenie miasta Siedlce i nadawany jest dwa razy w tygodniu w godzinach wieczornych – od 16.00 do 22.00. Minimum 30 % czasu antenowego stanowi produkcja własna. Program telewizji CATEL (obecnie Vectry) zamieszczony jest w gazecie „Tygodnik Siedlecki”.

W czerwcu 2000 r. telewizja kablowa CATEL s.c. podpisała umowę z telewizją kablową Vectra SA na mocy której stała się operatorem sieci kablowej w Siedlcach. Od 1 lipca 2000 r. nowa stawka za pakiet rozszerzony wynosi 18,90 zł. Siedlecka telewizja kablowa dysponuje 15 tys. gniazd. Widzów tych telewizji kablowych może być znacznie więcej z uwagi na to, że programy tej telewizji mogą oglądać członkowie rodzin osób, które opłacają abonament. Z drugiej jednak strony osoby wnoszące opłaty abonamentowe nie muszą wcale oglądać programu lokalnego telewizji kablowej. Podyktowane to może być wielością programów zamieszczonych w pakiecie telewizji kablowych, których w siedleckiej telewizji kablowej jest 29 w różnych wersjach językowych.

Tabela 1. Zestawienie podstawowych danych osób biorących udział w badaniach

				Razem	
		N	%	N	%
Płeć	Kobieta	114	60,64	188	100
	Mężczyzna	74	39,36		
Wiek	Do 20 lat	26	13,83	188	100
	20–30	52	27,66		
	30–40	46	24,47		
	40–50	48	25,53		
	50–60	16	8,51		
	Powyżej 60 lat	-	-		
Wykształcenie	Podstawowe	6	3,19	188	100
	Niepełne średnie	32	17,02		
	Średnie	74	39,36		
	Niepełne wyższe	36	19,15		
	Wyższe	40	21,28		
Rodzaj wykonywanej pracy	Pracownik umysłowy	90	54,22	*166	100
	Pracownik fizyczny	40	24,10		
	Osoba bezrobotna	36	21,69		

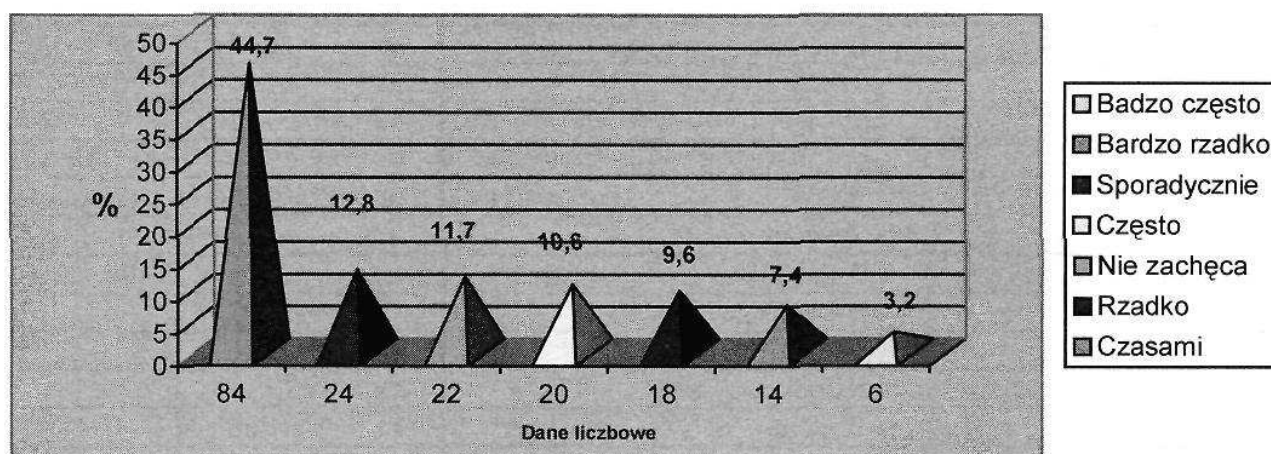
* Nie wszyscy respondenci podali rodzaj wykonywanej przez siebie pracy, stąd suma nie równa się 188

1. Pozyskiwanie wiadomości dotyczących regionalnych wydarzeń kulturalnych

W każdej, nawet najmniejszej gminie, miasteczku należy liczyć się z tym, że istnieją jednostki, grupy ludzi, które kultywują wielopokoleniową tradycję zwyczajów, obyczajów i obrzędów są twórcami niepowtarzalnych duchowych i materialnych wartości kulturowych. Są to perełki dziedzictwa narodowego. Ważne staje się to, żeby z różnorodności twórczości wybrać te, które są rzeczywistymi skarbami kreującymi kulturę regionalną, pozbawione są kiczowatości, nieautentyczności, braku oryginalności. Telewizja lokalna ma możliwość dotarcia do tych małych oznak miejscowej kultury, dla których brakuje miejsca na antenie telewizji ogólnopolskiej. Kultura lokalna z udziałem telewizyjnego medium lokal-

nego ma szansę szerszego zaistnienia, niż tylko w zaciszu domowym, sąsiedzkim. Zainicjowanie pomysłu zgłaszania na antenie telewizji lokalnej wszelkiego typu małych i dużych inicjatyw kulturalnych odkrywa przed telewizorem ich różnorodność, bogactwo i wprowadza w bliski, choć czasem mało znany obszar ludzkiej działalności i pomysłowości. Zdarzyć się może, że mimochodem włączony telewizor z nastawionym programem lokalnym wciągnie widza do uczestnictwa w kulturze na tyle, że innym razem zechce aktywnie uczestniczyć w tych samych lub podobnych wydarzeniach kulturalnych. Wyłącznie bierne śledzenie relacji kulturalnych na antenie ma też swoje zalety. Pozwala widzowi nie tylko doceniać wysiłki innych osób, ale też odkrywać tajemnice i dostrzegać piękno najbliższego otoczenia, swojej małej ojczyzny.

Rys. 1. Lokalna telewizja kablowa w częstotliwości zachęcania odbiorców do uczestnictwa w kulturze



Rysunek 1 wskazuje na to, że lokalna telewizja kablowa nie jest najczęstszym źródłem zachęcania odbiorców do uczestnictwa w kulturze, ponieważ największą

wartość procentową (44,7%) uzyskała odpowiedź „Czasami”. Odpowiedź „Rzadko” wybrało 12,8%, „Nie zachęca” – 11,7%. O tym, że lokalna telewizja jest

często inspiracją uczestnictwa w kulturze potwierdza 10,6% badanych, „Bardzo często” – tylko 3,2%. Być może wynika to stąd, że program telewizji lokalnej emitowany jest tylko dwa razy w tygodniu w godzinach popołudniowych i wieczornych. Mimo, że są to godziny największej oglądalności to w tym samym czasie telewizja publiczna i satelitarna oferują mnóstwo innych różnorodnych

propozycji. To jak wielu potencjalnych odbiorców mogłoby korzystać z oferty telewizji lokalnej zależy może w dużej mierze do niej samej, jakości przekazywanych treści, sposobu ich przekazywania itd.

Najczęstsze źródła czerpania wiadomości o wydarzeniach kulturalnych przez respondentów prezentuje tabela 2.

Tabela 2. Źródła uzyskiwanych wiadomości kulturalnych o regionie przez odbiorców telewizji lokalnej

		Płeć				Wiek											
		Kobiety		Mężczyźni		Do 20 lat		20–30		30–40		40–50		50–60		Powyżej 60 lat	
		N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Telewizja	TV Siedlce	58	50,9	38	51,4	12	46,2	24	46,2	26	56,5	36	75,0	8	50,0	-	-
	WOT	32	28,1	4	5,4	8	30,8	8	15,4	4	8,7	12	25,0	4	25,0	-	-
	TV2	26	22,8	12	16,2	8	30,8	6	11,5	8	17,4	12	25,0	4	25,0	-	-
	Inne (jakie?)	2	1,8	-	-	2	7,7	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Radio	Katolickie Radio Podlasia	28	24,6	20	27,0	2	7,7	6	11,5	18	39,1	14	29,2	8	50,0	-	-
	Radio Dla Ciebie	14	12,3	4	5,4	6	23,1	4	7,7	4	8,7	2	4,2	2	12,5	-	-
	Radio Lublin	8	7,0	2	2,7	2	7,7	4	7,7	4	8,7	-	-	-	-	-	-
	Inne (jakie?)	14	12,3	2	2,7	8	30,8	6	11,5	2	4,3	-	-	-	-	-	-
Prasa	Tygodnik Siedlecki	80	70,2	48	64,9	22	84,6	32	61,5	34	73,9	10	20,8	10	6,25	-	-
	Echo Podlasia	8	7,0	2	2,7	-	-	-	-	2	4,3	-	-	-	-	-	-
	Inne (jakie?)	6	5,3	4	5,4	2	7,7	2	3,8	4	8,7	-	-	-	-	-	-
Inne	Tablice ogłoszeniowe, plakaty	68	59,7	46	62,2	20	76,9	32	61,5	24	52,2	10	20,8	10	6,25	-	-
	Przekazy ustne	44	38,6	30	40,5	12	46,2	24	46,2	18	39,1	6	12,5	6	37,5	-	-
	Inne (jakie?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-

* Wyniki nie sumują się do 100%, ponieważ badani mogli dokonywać kilka wyborów.

W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzono, że płeć nie ma większego znaczenia przy wyborze źródła wiadomości na temat kultury regionalnej. Mężczyźni i kobiety za najważniejsze źródła wiadomości kulturalnych o regionie wymienili zgodnie 4 pozycje w tej samej kolejności. Oto najczęściej wskazywane, od największych do malejących wartości procentowych:

1. „Tygodnik Siedlecki”,
2. Tablice ogłoszeniowe,
3. TV Siedlce,
4. Przekazy ustne.

Wahania procentowe poszczególnych wyborów są niewielkie, co przedstawia tabela 2.

Jeśli chodzi o wiek respondentów to wybory w przedziale wiekowym do 20 lat i 20–30 lat były identyczne w czterech pierwszych wskazaniach najczęściej wykorzystywanych źródeł informacji kulturalnych o regionie. Okazało się także, że badani z wymienionych przedziałów wiekowych wybrali te same źródła i w tej samej kolejności pozyskiwania informacji kulturalnych, jak w przypadku płci. Obrazują to zaciemnione pola tabeli. Zmiany w wyborze źródła informacji o kulturze najbliższego otoczenia pojawiają się w przedziale wiekowym 30–40 lat. Najwięcej o wydarzeniach kulturalnych regionu badani dowiadują się czytając „Tygodnik Siedlecki” (73,9%), następnie oglądając lokalny program TV Siedlce (56,5%), śledząc tablice ogłoszeniowe (52,2%) oraz słuchając Katolickiego Radia Podlasia i odbierając przekazy ustne (oba źródła po 39,1%). Preferowane źródła otrzymywania informacji kulturalnych

z obszaru najbliższego otoczenia osób badanych w wieku od 40 do 60 lat okazały się bardzo podobne. Osoby 40- i 50-letnie, chcąc uzyskać wiadomości na temat regionalnych wydarzeń kulturalnych, najczęściej korzystają z TV Siedlce (75%). Drugim źródłem jest Katolickie Radio Podlasia (29,2%), a WOT i TV2 otrzymały po 25% głosów. Połowa badanych w wieku 50–60 lat na pierwszym miejscu wymieniła jednocześnie dwa źródła informacji: TV Siedlce i Katolickie Radio Podlasia (50%). Miejsce trzecie zajmują przekazy ustne (37,5%). Na następnych pozycjach znajdują się jednocześnie WOT (Warszawski Ośrodek Telewizyjny) i TV2 (po 25% głosów).

Uogólniając wyniki z tabeli 2 można powiedzieć, że niezależnie od płci i wieku TV Siedlce jest istotnym źródłem wiadomości dotyczących wydarzeń kulturalnych najbliższego otoczenia. „Tygodnik Siedlecki” dostał najwięcej głosów wśród badanych w wieku do 40 lat. Za to respondenci w wieku 40–60 lat nie uznali „Tygodnika Siedleckiego” za wykorzystywane przez nich źródło regionalnych wiadomości kulturalnych. Okazuje się, ludzie w starszym wieku chętnie korzystają z domowych mass mediów, będących w zasięgu ręki, czyli radia i telewizji. „Oglądanie telewizji jest zajęciem szczególnie ważnym przede wszystkim dla osób starszych. Wyraźnie widać związek z wiekiem oraz preferencjami zajęć o domowym charakterze, co łatwo wytłumaczyć mniejszą ruchliwością i mniejszym kręgiem kontaktów społecznych.” (T. Goban-Klas, 1985, s. 25).

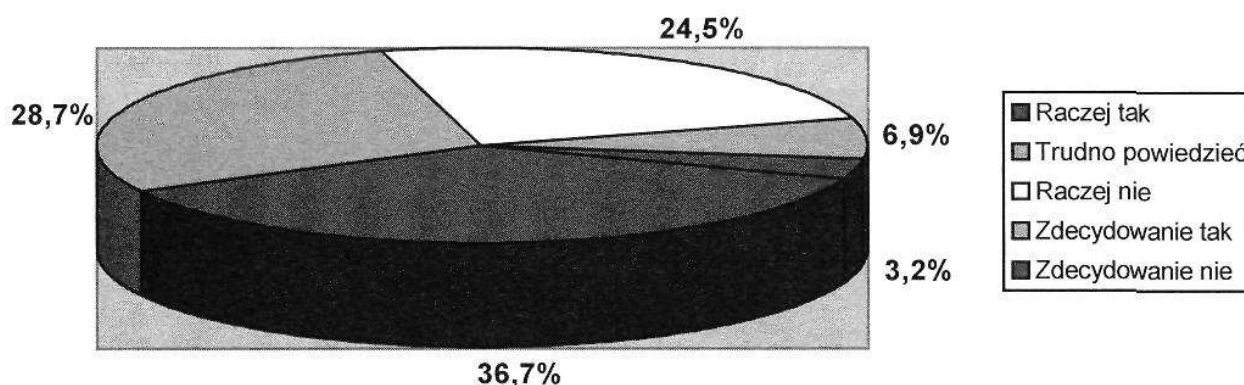
2. Znaczenie telewizji lokalnej w ułatwianiu kontaktu z kulturą

Pod pojęciem ułatwiania kontaktu z kulturą lokalną przez miejscową telewizję kryją się następujące określenia:

- dostarczanie informacji o przeznaczeniu, miejscu, czasie, cenie, rodzaju wydarzenia kulturalnego itp.,
- transmitowanie wydarzeń kulturalnych

- w całości lub w urywkach,
- prowadzenie rozmów przed lub dyskutowanie i komentowanie po imprezie kulturalnej na antenie telewizji lokalnej z lub bez udziału artystów, organizatorów itp.,
- słowne i obrazowe zachęcanie widzów do aktywnego lub tylko biernego uczestnictwa w oferowanych przedsięwzięciach kulturalnych.

Rys. 2. Telewizja lokalna w ułatwianiu kontaktu z kulturą



Na podstawie wykresu 2 okazuje się, że 36,7% badanych twierdzi, iż lokalna stacja telewizyjna raczej ułatwia im kontakt z kulturą. Na drugim miejscu (28,7%) respondenci nie udzielili konkretnej odpowiedzi, zakreślając jedną z kafeteryjnych możliwości – trudno powiedzieć. Tych badanych, którzy uważają, że telewizyjne medium lokalne raczej nie ułatwia kontaktu z kulturą było 24,5%. Najmniejszą liczbę głosów uzyskały jednoznaczne odpowiedzi: zdecydowanie tak – 6,9% i zdecydowanie nie – 3,2%.

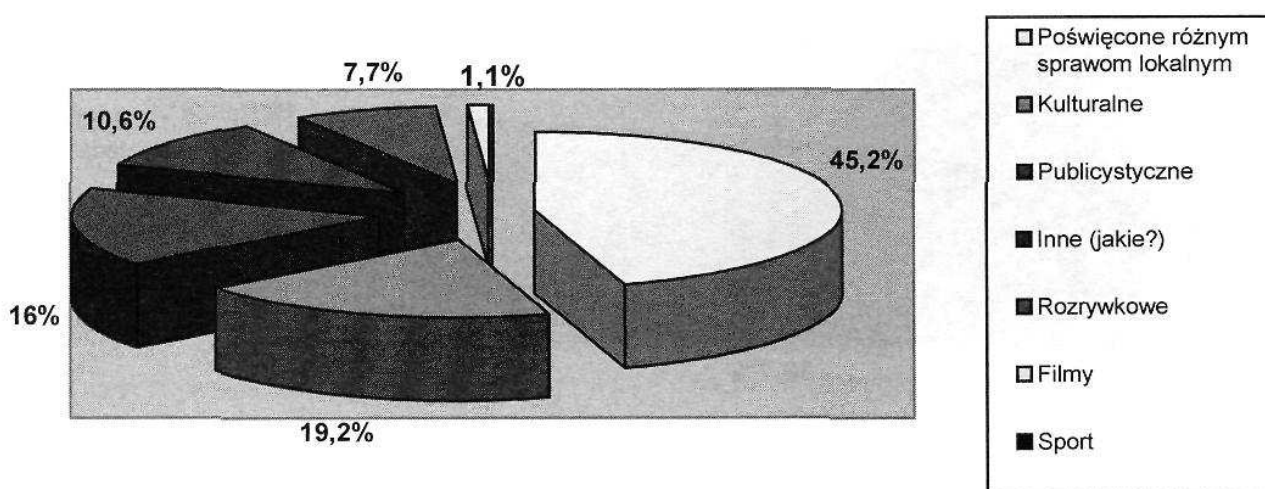
Bez wysiłku ze strony potencjalnego odbiorcy kultury starania telewizji lokalnej mogą spełznąć na niczym. Osoba sama w swym subiektywnym osądzie musi uznać i ocenić ważność działań

kulturalnych w jej życiu prywatnym oraz społecznym. Po podjęciu decyzji chęci uczestniczenia w działaniu kulturalnym telewizja lokalna może pomagać w ostatecznym utwierdzeniu się co do słuszności podjętego wyboru. Z drugiej strony telewizja może wyzwalać zamysły korzystania z ofert kulturalnych, kusić ich atrakcyjnością, powodować zamęt w umysłach skierowany na wyzwolenie ochoty kulturalnego, czynnego czy też biernego spędzenia czasu. Osobom leniwym, starszym, chorym, z ograniczoną ilością czasu przeznaczoną dla siebie, z natłokiem obowiązków, medium telewizyjne stwarza niepowtarzalną okazję uczestniczenia w kulturalnych wydarzeniach regionalnych, prezentując je na szklanym ekranie.

Problem pojawić się może jedynie w nawiązaniu obustronnej komunikacji, wzajemnej akceptacji partnerów, w tym przypadku nadawcy (telewizji lokalnej) i odbiorcy (widza). Mało atrakcyjny program lokalny jest w stanie zniechęcić odbiorcę do korzystania z niego, zatem kontakt może być przerwany lub wcale nie nawiązany. Z kolei mała liczba od-

biorców miejscowej telewizji może być powodem jej upadku, niszcząc cenne źródło regionalnej informacji. Poza tym mało wymagający odbiorcy będą przyczyniać się do zaniżania jakości prezentowanych przekazów. Zatem obustronna współpraca obydwójga partnerów komunikowania jest niezmiernie ważna.

Rys. 3. Zagadnienia, którym lokalna telewizja kablowa poświęca najwięcej uwagi, zdaniem odbiorców*



* Badani mogli wybierać po kilka odpowiedzi, stąd suma nie równa się 100%

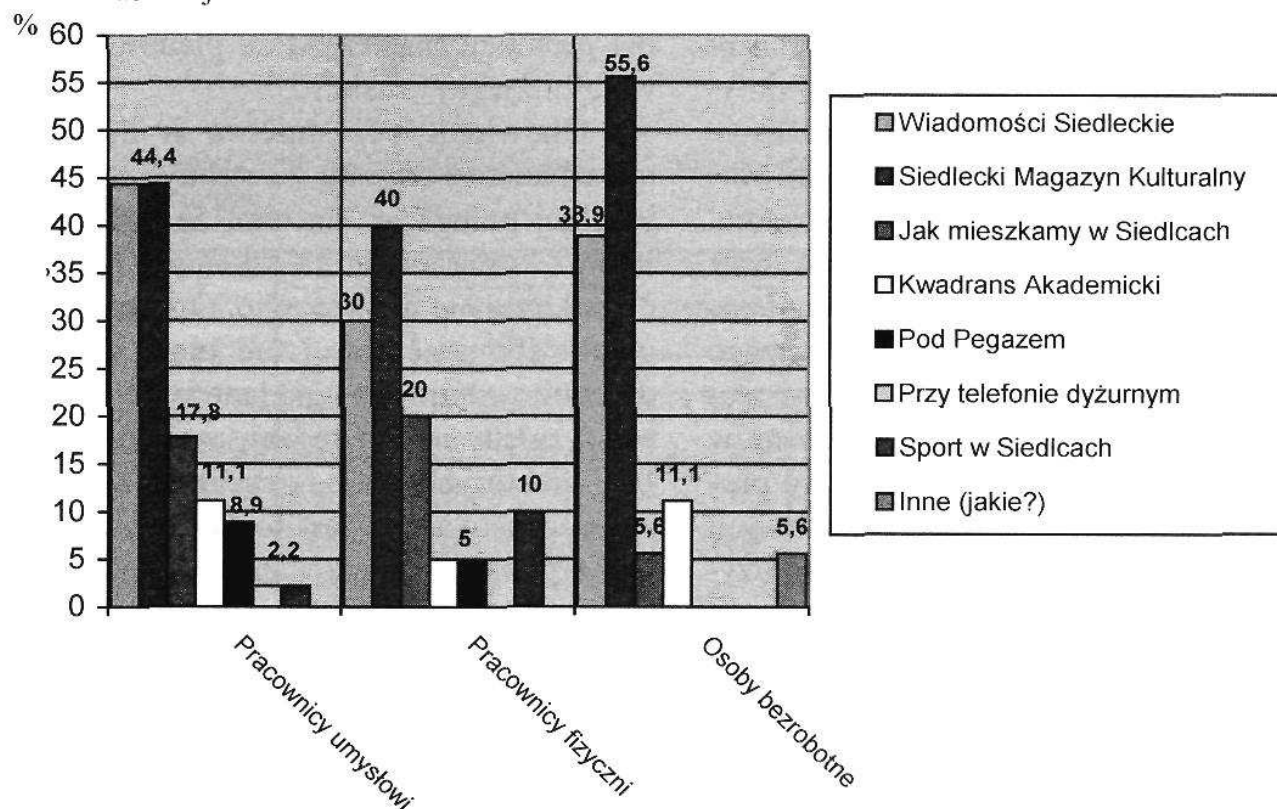
Z samej nazwy telewizji lokalnej wynika, że głównym jej zadaniem jest działalność skierowana na obiektywne przedstawianie różnego rodzaju zagadnień związanych z funkcjonowaniem najbliższego otoczenia, miasta, gminy, regionu. Jednym z obszarów określających lokalną rzeczywistość jest kultura, która współokreśla i kształtuje specyfikę danego terenu. To, że kultura jest ważnym elementem kształtowania wizerunku otoczenia zdają się potwierdzać badania. Wynika z nich, że telewizyjne medium lokalne na swojej antenie poświęca dużo czasu programom kulturalnym. Prawie

połowa osób biorących udział w badaniach (45,2%) twierdzi, że najczęściej czasu antenowego miejscowa telewizja rezerwuje na prezentację różnych spraw lokalnych, zaś 19,2% respondentów twierdzi, że przeznacza je na wydarzenia kulturalne. Zdaniem 16% badanych to programy publicystyczne zajmują najwięcej czasu antenowego. Pozostałą część czasu antenowego poświęca się różnym innym zagadnieniom nie wymienionym w legendzie rys. 3, co podkreśla 10,6% osób badanych. Do tych innych zagadnień respondenci zaliczają: programy muzyczne, taneczne, poświęcone działalności

ośrodków kultury. Są to pozycje, które właściwie można podciągnąć pod wymienione wcześniej opcje odpowiedzi, a mianowicie: zagadnienia kulturalne i rozrywkowe. Dalsze miejsca zajęła roz-

rywka (7,7%) i filmy (1,1%). Nikt z badanych nie wymienił audycji sportowych jako tych, dla których lokalna telewizja rezerwowałaby najwięcej czasu antenowego.

Rys. 4. Czerpanie informacji o wydarzeniach regionalnych z poszczególnych programów lokalnej telewizji kablowej*



* Badani mogli dokonywać kilku wyborów stąd sumy procentowe, liczone w poszczególnych kategoriach rodzajów wykonywanej pracy, nie stanowią 100%

Rysunek 4 przedstawia wykaz programów lokalnej telewizji, z których odbiorcy najczęściej korzystają, chcąc uzyskać informacje o wydarzeniach kulturalnych w regionie. Bez względu na rodzaj wykonywanej pracy badani wybierają „Siedlecki Magazyn Kulturalny” jako program uprzystępniający obcowanie z kulturą. Jest to jeden z najstarszych programów siedleckiej telewizji lokalnej. Prezentuje ciekawe, godne uwagi, innowacyjne, zdaniem realizatorów, wydarze-

nia z kręgu kultury regionalnej. Zapowiadane są m.in. najbliższe koncerty, przedstawienia, występy, bieżąca aktywność ośrodków kultury i muzeów. Podkreśla się sukcesy miejscowych artystów prowadząc z nimi rozmowy i przybliżając ich twórczość. Audycje opatrzone są komentarzem i materiałem filmowym co wzmacnia przekaz informacji i uatrakcyjnienia ich odbiór. Innym programem informującym widzów o wydarzeniach kulturalnych są „Wiadomości Siedleckie”,

które obok informacji społeczno-politycznych zawierają zagadnienia związane z kulturą regionu. Wśród pracowników umysłowych 17,8%, a wśród pracowników fizycznych 20% badanych jako trzeci program pod względem czerpania informacji o kulturze regionalnej, wybrało „Jak mieszkamy w Siedlcach”. Są to półgodzinne spotkania z osobami zaproszonymi do studia. Rozmowy z gośćmi dotyczą różnego rodzaju kłopotów, możliwości wyjścia z trudnych sytuacji, bulwersujących wydarzeń, perspektyw rozwoju, rozbudowy i modernizacji miasta oraz nowych inicjatyw służących wielopłaszczyznowemu rozwojowi najbliższego otoczenia. Widzom umożliwia się w studio prowadzenie telefonicznych rozmów z zaproszonymi gośćmi. Tylko mały procent (2,2%) pracowników umysłowych korzysta z telefonu dyżurnego chcąc uzyskać informacje o działaniach kulturalnych. Warto wspomnieć, że telefon ten jest cenną inicjatywą TV Siedlce, dającą widzom możliwość współtworzenia programu. Polega to na tym, że odbiorcy mogą proponować twórcom programów i dziennikarzom tematy rozmów na antenie, sygnalizować bulwersujące ich sprawy, zgłaszać godne ich zdaniem różnego rodzaju wydarzenia.

Innymi wymienianymi przez respondentów programami były: „Kwadrans Akademicki”, „Pod Pegazem”, „Sport w Siedlcach”. Jednym z najmłodszych programów telewizji lokalnej jest nie ukazujący się cyklicznie „Kwadrans Akademicki”. Jego realizacją i prowadzeniem zajmują się studenci Akademii Podlaskiej w Siedlcach. Program ma na celu przybliżanie pomysłowości artystyczno-rozrywkowej siedleckich żaków oraz dzielenie

się z widzami osądami na temat zastanej rzeczywistości. „Pod Pegazem” to program realizowany przy współpracy Miejskiego Ośrodka Kultury (MOK). Zazwyczaj zawiera materiał informacyjny dotyczący działalności tej placówki i wydarzeń kulturalnych odbywających się na terenie Siedlee i poza nim. Służy głównie promocji imprez, które planowane są w najbliższym czasie.

Ułatwienie uczestnictwa w kulturze mieszkańcom regionu ze strony telewizji lokalnej polega też na tym, że oglądanie imprez kulturalnych na szklanym ekranie dodatkowo nic nie kosztuje. Oprócz stałej opłaty abonamentowej nie płaci się oddzielnie za imprezy oglądane w telewizji, bez względu na ich rodzaj, charakter, itp. Dla niektórych osób, przy pauperyzacji społeczeństwa, nie jest to bez znaczenia. Oto argumenty zacytowane przez M. Falkowską: „Wszystko drożeje – ludzi nie stać na kulturę i ludzie są zmęczeni i zapracowani – nie mają czasu na kulturę.” (1993, s. 27). Zapewnienie podstawowych potrzeb materialnych, egzystencjalnych jest punktem wyjścia do rozwoju duchowego człowieka w taki sposób, który umożliwiłaby mu rzeczywiste, uświadomione, a nie prowizoryczne, zdawkowe wzrastanie w kulturze.

3. Sposoby zachęcania odbiorców do uczestnictwa w kulturze przez telewizję lokalną

Miejscowa telewizja zachęca swoich odbiorców do uczestnictwa w kulturze głównie za pomocą emisji poszczególnych programów. Oprócz tego zdarza się, że obejmuje patronat medialny nad niektórymi imprezami organizowanymi na

terenie miasta Siedlce lub w jego okolicach. Poza tym emituje krótkie wzmianki o mających mieć miejsce wydarzeniach artystyczno-kulturalnych i zamieszcza podobne informacje w telegazecie.

Jedną z imprez, którą wspiera i nagłaśnia lokalna stacja TV Siedlce jest tzw. Grelowisko. Nazwa pochodzi od

jednego z artystów siedleckich, plastyka i fotografa Mirosława Greluka, który zainicjował i prowadzi spotkania regionalnych twórców kultury. Zadaniem Grelowiska jest promocja talentów, pomoc najbardziej potrzebującym i integracja społeczności lokalnej.

Tabela 3. Sposoby zachęcania lokalnej telewizji kablowej do uczestnictwa w życiu kulturalnym mieszkańców miasta

ODPOWIEDZI	WYKSZTAŁCENIE													
	Podstawowe		Niepełne średnie		Średnie		Niepełne wyższe		Wyższe		Ogółem			
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%		
Emitując programy o tematyce kulturalnej	1	16,7	6	18,8	14	18,9	8	22,2	4	10,0	33	100		
Komentując i oceniając wydarzenia kulturalne	-	-	6	18,8	18	24,3	-	-	2	5,0	26	100		
Informując o czasie i miejscu odbywania się imprez kulturalnych	3	50,0	12	37,5	34	45,9	18	50,0	24	60,0	91	100		
Podając ceny biletów i karnetów	2	33,3	2	6,3	-	-	4	11,1	2	5,0	10	100		
Nie potrafi zachęcić	-	-	6	18,8	8	10,8	6	16,7	8	20,0	28	100		
Inne (jakie?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-		
Suma	6	100	32	100	74	100	36	100	40	100	188	100		
ODPOWIEDZI	WIEK													
	Do 20 lat		20-30		30-40		40-50		50-60		Powyżej 60 lat		Ogółem	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Emitując programy o tematyce kulturalnej	3	11,5	9	17,3	8	17,4	10	20,8	3	18,8	-	-	33	100
Komentując i oceniając wydarzenia kulturalne	1	3,8	12	23,1	4	8,7	7	14,6	3	18,8	-	-	27	100
Informując o czasie i miejscu odbywania się imprez kulturalnych	15	57,7	23	44,2	23	50	21	43,8	10	62,5	-	-	92	100
Podając ceny biletów i karnetów	4	15,4	-	-	-	-	2	4,2	-	-	-	-	6	100
Nie potrafi zachęcić	3	11,5	8	15,4	11	23,9	8	16,7	-	-	-	-	30	100
Inne (jakie?)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	100
Suma	26	100	52	100	46	100	48	100	16	100	-	-	188	100

Po przeanalizowaniu tabeli 3 okazuje się, że bez względu na wykształcenie badanych, informowanie o czasie i miejscu odbywania się przedsięwzięć kulturalnych przez miejscową telewizję jest pierwszorzędnym elementem mobilizującym i zachęcającym te osoby do uczestnictwa w kulturze. Drugi wybór motywu zachęcającego do obcowania z kulturą różnił się w zależności od wykształcenia. Dla osób z wykształceniem podstawowym oprócz wiadomości o czasie i miejscu odbywania się imprezy kulturalnej, ważna jest informacja dotycząca kwoty, jaką trzeba będzie przeznaczyć na tego typu rozrywkę. Taką odpowiedź zaznaczyło 33,3% badanych.

Dla osób z wykształceniem średnim zachętą uczestnictwa w kulturze, plasując się na drugim miejscu, są emitowane programy o tematyce kulturalnej i komentarz wprowadzający lub oceniający tego typu wydarzenia (po 18,8% głosów). Jednocześnie 18,8% osób badanych stwierdza, że telewizja lokalna nie potrafi zachęcić do uczestnictwa w kulturze.

Nie mającą żadnego znaczenia zachętą uczestnictwa w kulturze jest dla osób legitymujących się wykształceniem średnim informacja o cenie biletów, a dla osób z wykształceniem podstawowym i niepełnym wyższym komentarz oraz ocena mających miejsce w przeszłości podobnego typu wydarzeń.

Niezależnie od wieku to informacje o czasie i miejscu zdarzenia kulturalnego zachęcają respondentów do korzystania z ofert kulturalnych. Dla 15,4% osób w wieku do 20 lat ważna jest wiadomość o cenie. To wiek, w którym młodzież zazwyczaj jeszcze nie pracuje, a więc nie dysponuje własnymi funduszami. Zdana

jest na wsparcie najbliższych), stąd znajomość wysokości kwoty, przy wielu innych wydatkach, jest bardzo istotna. Pozwala to na zaplanowanie i umiejętne dysponowanie wysokością posiadanych środków finansowych.

Osoby w wieku 20–30 w pierwszej kolejności cenią sobie komentarz i ocenę podobnych wydarzeń kulturalnych na antenie telewizji lokalnej (23,1%), następnie emisję programów o podobnej tematyce (17,3%). Osoby w wieku 50–60 lat jednakowo cenią sobie komentarz oceniający i emisję tychże programów (18,8%).

Poczucie nieumiejętności zachęcenia widzów przez telewizyjne medium lokalne do uczestnictwa w kulturze ujawniają badani w przedziale wiekowym 30–40 lat (23,9%) i 40–50 (16,7%).

Biorąc pod uwagę wszystkich badanych, bez względu na wykształcenie i wiek, największymi dwiema zachętami czynnego lub biernego uczestnictwa w kulturze oferowanymi przez telewizyjne medium lokalne są informacje o czasie i miejscu odbywania się imprez oraz emitowanie programów o tematyce kulturalnej.

4. Próba oceny działalności lokalnej telewizji kablowej w rozwijaniu kultury regionu

Lokalna telewizja kablowa dzięki temu, że może poświęcić o wiele więcej czasu antenowego na prezentację dokonań w zakresie polityki, gospodarki i kultury stawać się może ważnym źródłem wiadomości o najbliższym otoczeniu. Widz może dokonywać porównań

przekazywanych treści w telewizji lokalnej z innymi przekazami lokalnych mass mediów. Znajomość realiów życia codziennego społeczności lokalnej wpływa na całkowity obraz funkcjonowania najbliższego otoczenia, w tym na ocenę działalności kulturalnej.

Telewizja lokalna może pochwalić się znaczącymi zasługami w rozwijaniu i umacnianiu kultury regionalnej. Taką opinię wyraziło 34% wszystkich badanych. Jako małe zostały ocenione zasługi miejscowej telewizji na rzecz wspierania i rozwijania kultury najbliższego otoczenia przez 28,7% osób. 14,9% respondentów nie potrafiło jednoznacznie określić działalności tej telewizji, asekurując się odpowiedzią: nie mam zdania. Dalsze określenia zasług telewizji w promowaniu kultury regionu to: znikome – 11,7%, duże – 5,3%, bardzo duże – 2,1%. Spośród wszystkich biorących udział w badaniach 3,2% stwierdziło, że lokalna telewizja kablowa w żaden sposób nie przyczynia się do umacniania kultury regionalnej.

Telewizji kablowej, w odróżnieniu od telewizji publicznej, łatwiej jest dostrzegać nawet najmniejsze przejawy aktywności kulturalnej i społecznej w obszarze swego oddziaływania. Badanie ekranowych oczekiwań odbiorców może okazać się dużo prostsze i bardziej szczegółowe, a to daje większe możliwości ich spełnienia. Telewizja to sugestywny środek przekazywania informacji. Możliwie najpełniejsze uwzględnienie próśb telewidzów przez określoną stację ma na celu skłonienie oglądającego do korzystania z jej oferty.

Z kulturalnego krajobrazu regionu nie zawsze wyłaniają się cenne dobra, trudne do oszacowania wartości. Do nich

należą obyczaje, pieśni, tańce i stroje ludowe, wyroby rąk ludzkich (rzeźby, tkane materiały, dziwne instrumenty, itp.). Trudno wyobrazić sobie przyszły dorobek kulturowy narodu bez tych składowych kultury, które być może dostępne będą jedynie w plikach komputerowych, książkach, CD i muzeach.

Goniącemu za nowoczesnością i komputerowymi nowinkami młodemu pokoleniu już teraz powinno stwarzać się możliwości poznawania historii i obyczajowości kulturowej przodków, kultury najbliższego otoczenia. Oby nie stało się prawdą powiedzenie: „Cudze chwalicie, swego nie znacie”.

Spuścizny kulturowej należy bronić wszelkimi możliwymi środkami, z udziałem wszędobylskich mass mediów, nie szczędząc funduszy na jej wspieranie i krzewienie. Spuścizna pokoleń integruje społeczność lokalną, kształtuje więź narodową i jest elementem składowym różnorodności kulturowej świata. Jeśli telewizja lokalna może przyczyniać się do utrwalania dziedzictwa regionalnego, to należałoby zwracać uwagę na jej działalność i wspierać ją w tej aktywności. Dostrzegam tu znaczącą rolę samorządów regionalnych, organizacji wspierających rozwój kultury, ośrodków kultury itp.

U progu wejścia do Unii Europejskiej nie można zapominać o pielęgnowaniu korzeni własnej odrębności kulturowej. „Chcemy być Europejczykami – bądźmy nimi, nie przekreślając zarazem naszej tożsamości i naszej kultury” (J. Damrosz, 1996, s. 13). Wszelkie lokalne inicjatywy przyczyniać się mogą do tworzenia i umacniania tejże tożsamości. Być może właśnie lokalne mass media stawać się będą priorytetowymi narzę-

dziemi rodzenia się, umacniania i wspierania działań kulturalnych małych wycinków społeczno-kulturowego krajobrazu kraju. Telewizja lokalna, wychodząc na przeciw oczekiwaniom swoich odbiorców, zaznacza swą obecność w historii regionu jako propagator idei rozwoju i umacniania kultury „małych ojczyzn”.

Działalność telewizji kablowej CATEL w Siedlcach została dostrzeżona i doceniona. W 1997 roku Prezydent Miasta Siedlce Henryk Gut po raz pierwszy uhonorował „Aleksandrią” nie osobę, lecz firmę. „Aleksandria” to prestiżowa nagroda prezydenta miasta ufundowana po raz pierwszy w 1996 roku, a zaprojektowana przez znanego siedleckiego rzeźbiarza Mariana Gardzińskiego. Tą nagrodą wyróżnia się osoby, które przyczyniły się do rozwoju i promocji miasta. Nagroda przypomina XVIII-wieczny rozkwit Siedlec pod rządami księżnej Aleksandry Ogińskiej. Za jej sprawą powstały naj-

ważniejsze, do dziś istniejące obiekty architektoniczne z ratuszem i pałacem na czele. Była miłośniczką kultury i mecenasem sztuki, założycielką pięknego parku krajobrazowego, którego pozostałości podziwiane są do dnia dzisiejszego.

Literatura

1. Damrosz J., *Kultura i lokalno-regionalna polityka kulturalna w Polsce (szanse i zagrożenia)*, Warszawa 1996.
2. Falkowska M., *Pojęcie „edukacja kulturalna” w rozumieniu przedstawicieli wybranych instytucji gminnych*, w: *Monitoring gminnych środowisk edukacji kulturalnej w małym mieście i na wsi. Raport z badań socjologicznych*, Warszawa 1993.
3. Goban-Klas T., *Świadomość kulturalna społeczeństwa polskiego*, Kraków 1985.

Pawelec Jadwiga

III Liceum Ogólnokształcące w Radomiu

WEWNĄTRZSZKOLNA POTRZEBA DOSKONALENIA NAUCZYCIELI WE WSPÓŁCZESNEJ SZKOLE

Wprowadzenie

Teza iż „szkoła nauczycielem stoi” wydaje się być bardzo słuszną. Zgodnie z nią trudne dzieło naprawy systemu edukacyjnego zaczyna się właśnie od reformy

systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli. Już od połowy lat dziewięćdziesiątych zaczęto wdrażać w życie międzynarodowe projekty, prace zmierzające do unowocześnienia stosowanych form,

treści oraz metod kształcenia nauczycieli wszystkich szczebli i typów szkół. Nieodporność gruntownej reformy dotychczasowych systemów kształcenia i doskonalenia nauczycieli w poszczególnych krajach Europejskiej Wspólnoty, wynika z postępującej integracji gospodarczej, wymiany kapitału i usług, rozwoju stosunków handlowych, słowem – ze zjawisk i procesów towarzyszących postępującemu jednoczeniu się Europy [1, 3, 6]. Jednym z warunków skutecznego jednoczenia jest podnoszenie poziomu kwalifikacji i ogólnego przygotowania nauczycieli, którzy będą przecież decydować o poziomie edukacji. Dlatego też należy nieustannie podnosić poziom wiedzy nauczycieli np. w szkolnym zespole samokształceniowym, na różnego rodzaju kursach, stąd ogromna rola Wewnątrzszkolnego Doskonalenia Nauczycieli (WDN). Zwłaszcza, że pojawiły się w ostatnich latach nowe tendencje w doskonaleniu kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

Ogromne znaczenie mają tu:

- akcentowanie nie tyle opanowanej wiedzy i umiejętności, ile ich zastosowanie w praktyce,
- dobór treści doskonalenia do potrzeb konkretnej szkoły,
- organizowanie procesu uczenia się zespołów jako określonych całości oraz odchodzenia od okazjonalnego doskonalenia kwalifikacji zawodowych pojedynczych nauczycieli,
- przywiązywanie większej wagi do metod uczenia się, wymagających od nauczycieli czynnej postawy, kreatywności, refleksji, świadomego przeżywania doświadczanej rzeczywistości zawodowej [2].

W tej sytuacji jawi się więc nowa rola szkoły w procesie doskonalenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli.

Dotychczas nauczyciel sam wybierał formę doskonalenia, wedle własnych potrzeb. Wiedza zdobyta tą drogą rzadko wykorzystywana była w praktyce szkolnej. Obecnie najważniejsze jest, aby wiedza i umiejętności zdobywane przez nauczycieli wynikały z potrzeby danej placówki szkolnej [4, 5].

Doskonalenie kwalifikacji zawodowych, w tym także WDN może odbywać się w szkole, a także poza nią. Szkoła staje wobec nowych zadań w zakresie doskonalenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli, które może realizować własnymi siłami, a także z pomocą doradców metodycznych, moderatorów, edukatorów, osób, które ją wspomagają w trakcie całego procesu WDN, ewentualnie tylko w niektórych działaniach.

Nauczyciele w toku WDN doskonalą się w zakresie, w jakim wynika to z problemów stojących przed szkołą.

WDN nie może być jednak traktowany jako jedyne podejście do doskonalenia kwalifikacji zawodowych nauczycieli. Nie wyklucza on bowiem doskonalenia wynikającego z indywidualnych zainteresowań, ambicji, rozwinięcia własnych mocnych stron, rozwoju osobowości, ale nawet może je wspomagać.

Doskonalenie wynikające z indywidualnych potrzeb nauczycieli może korzystnie wpływać na jakość prowadzonego w szkole doskonalenia nauczycieli.

Osobowości bogatsze, o dużym potencjale intelektualnym i merytorycznym mogą sprawić, że szkoła stanie się miejscem dyskusji, wymiany doświadczeń,

opinii, poglądów, refleksji na tematy wykraczające poza pragmatyzm WDN.

Aktywne podejście do doskonalenia pracy szkoły poprzez podnoszenie kwalifikacji zawodowych nauczycieli wymaga dużej wiedzy merytorycznej oraz organizacyjnej, również ze strony kierownictwa takiej placówki oświatowej, jaką jest szkoła.

Organizacja WDN w szkole

WDN w III Liceum Ogólnokształcącym w Radomiu funkcjonuje na podstawie zasad:

1. Sformułowanie wymagającego rozwiązania problemu szkoły na podstawie diagnozy istniejącego stanu albo wizji rozwoju.
2. Określenie potrzeb szkoleniowych nauczycieli (zespołowych i indywidualnych), tzn. wiedzy i umiejętności, którą powinni posiadać, uzupełnić lub wzbogacić, aby rozwiązać wybrany problem szkoły.
3. Opracowanie planu doskonalenia nauczycieli, tzn. ustalenie sposobów zdobycia wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozwiązania wybranego problemu szkoły.
4. Zdobycie przez nauczycieli wiedzy i umiejętności niezbędnych do rozwiązania wybranego problemu – realizacji planu doskonalenia, tj. organizacja i przeprowadzenie szkoleń.
5. Zastosowanie zdobytej wiedzy i umiejętności do rozwiązania wybranego problemu szkoły, tj.: zaplanowanie zmiany praktyki szkolnej i wprowadzenie zmiany w życie.

6. Ewaluacja etapów rozwiązania wybranego problemu szkoły:

- ewaluacja zmiany praktyki szkolnej,
- ewaluacja zdobycia przez nauczycieli wiedzy i umiejętności [2].

W ramach określania potrzeb szkoleniowych nauczycieli przeprowadzona została ankieta, w której zawarte były tematy, spośród których sami nauczyciele wybrali te najbardziej interesujące. Oto niektóre z nich:

- ewaluacja oceny ze sprawowania,
- ewaluacja szkolnego systemu oceniania,
- relacje nauczyciel–uczeń,
- style wychowania,
- sposoby rozwiązywania konfliktów.

Pierwsze dwa z wymienionych zagadnień, były tematem warsztatów przeprowadzonych w ubiegłym roku szkolnym. Co do pozostałych zagadnień, aż 31 nauczycieli spośród 42 biorących udział w ankiecie wypowiedziało się za tematem dotyczącym sposobów rozwiązywania konfliktów. Wobec takiej potrzeby przeprowadzono warsztaty metodyczne na temat: Rodzaje i sposoby rozwiązywania konfliktów w klasie. Celem zajęć było wyodrębnienie rodzajów konfliktów w klasie, wypracowanie metod rozwiązywania ich oraz sposobów zapobiegania.

Przebieg zajęć:

1. Zapoznanie z tematem i celami zajęć.
2. Podział uczestników zajęć na grupy.
3. Opracowanie przez poszczególne grupy definicji i rodzajów konfliktów.
4. Wybór najczęściej występujących rodzajów konfliktów i analiza ich przyczyn.

5. Zapoznanie z naukową definicją konfliktu, przyczynami oraz sposobami rozwiązywania.
6. Ewaluacja zajęć.

Uwagi i wnioski

Na podstawie przeprowadzonej ankiety stwierdzono, że najczęściej występującym źródłem konfliktów jest różnicowana hierarchia wartości oraz wynikający z próby zaspokojenia swoich potrzeb kosztem innej osoby lub grupy konflikt interesów.

Próby opracowania sposobów zachowań w wyżej wymienionych sytuacjach doprowadziły do konkluzji, że jedną z najskuteczniejszych metod rozwiązywania konfliktów są negocjacje – dwustronny proces komunikowania się, którego celem jest osiągnięcie porozumienia. Nie mniej skutecznym sposobem są mediacje. Mediator, którym najczęściej jest wychowawca klasy – pomaga stronom zrozumieć problem oraz dokonać analizy różnych możliwych rozwiązań. Powinien on być postrzegany przez obie strony sporu jednocześnie jako życzliwy i obiektywny pomocnik.

W uwagach dotyczących przeprowadzonych zajęć uczestnicy stwierdzili, że WDN powinien być kontynuowany, gdyż prowadzi do rozwoju organizacyjnego szkoły. Ponadto zwrócono się o udostępnienie materiałów w celu wykorzystania na godzinach wychowawczych. Pozytywne uwagi utwierdziły uczestników warsztatów metodycznych w przekonaniu, iż sukcesem uwieńczone zakończenie jednego problemu nie może być końcem, który „wieńczy dzieło”, lecz dobrym po-

czątkiem działalności całej rady pedagogicznej [7, 8].

„Takie postrzeganie WDN nakreśla spiralę uczenia się zespołowego oraz indywidualnego i otwiera przed szkołą drogę wiodącą ją ku stawaniu się uczącą się organizacją tzn. taką, która wspomaga uczenie się wszystkich jej członków i dzięki temu sama ciągle się przekształca na miarę wyzwań płynących z otoczenia”[2].

Zmiana, rozwój, stawanie uczącą się i wspomagającą organizacją to wszystko WDN nie jest jedynie wyzwaniem dla szkoły, ale dla całego systemu edukacji, bez wsparcia którego ona sama wyzwaniu nie sprosta.

Literatura

1. Kupisiewicz Cz.: Rzec o kształceniu wybór rozpraw i artykułów. WSP ZNP. Warszawa, ITeE, Radom 1999.
2. Elsner D., Knafel K.: Jak organizować wewnętrzne doskonalenie nauczycieli? BTiW Mentor, 2000.
3. Raport dla UNESCO. Edukacja – jest w niej ukryty skarb, pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa. Stowarzyszenie Oświatowców Polskich, Warszawa 1998.
4. Bednarczyk H.: Wokół kształcenia ustawicznego. Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1999.
5. Brudnik E.: Wewnętrzne doskonalenie nauczycieli jest możliwe w twojej szkole. Nowa Szkoła RAABE, 1999.
6. Nauczanie i uczenie się na drodze do uczącego się społeczeństwa. Biała księga kształcenia i doskonalenia. WSP TWP, Warszawa 1997.

7. Rylke H., Klimowicz G.: Szkoła dla ucznia. Jak uczyć się życia z ludźmi. WSiP, Warszawa 1992.

8. Łobocki M.: Wychowanie w klasie szkolnej. WSiP, Warszawa 1995.

Dorota Koprowska

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

WSPÓŁCZESNE PROBLEMY EDUKACJI DOROSŁYCH – Z PRAC ZESPOŁU PEDAGOGIKI DOROSŁYCH KOMITETU NAUK PEDAGOGICZNYCH PAN

Edukacja dorosłych, jej kierunki i tendencje przemian jak pisze prof. dr hab. Józef Pólturzycki, przewodniczący Zespołu Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, to ciekawy i bogaty proces, w którym widoczne są nie tylko rezultaty, ale także prawidłowości, jakie rozwijały i wzbogacały różne formy aktywności oświatowej dorosłych, niezależnie od kraju i kontynentu, a nawet niezależnie od tradycji kultury¹. Pierwszą prawidłowość wyraża twierdzenie, że edukacja dorosłych nie jest działalnością przejściową, nie jest akcją w potrzebie określonego pokolenia lub czasu, a staje się procesem wieloletnim o bogatych

tradycjach i stale rozwijających się formach działalności².

Aktywność i działalność Zespołu Pedagogiki Dorosłych KNP PAN

Zespół Pedagogiki Dorosłych jest jednym z 7 zespołów problemowych działających w strukturze Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN. Zespół skupia przedstawicieli różnych ośrodków akademickich, pedagogów prowadzących badania i podejmujących szereg działań w zakresie rozwoju edukacji dorosłych, andragogiki. Członkowie sekcji organizują oraz uczestniczą w wielu konferen-

¹ J. Pólturzycki, Edukacja dorosłych za granicą, „Biblioteka Edukacji Dorosłych”, nr 15, Wyd. A. Marszałek, Toruń 1998.

² J. Pólturzycki, Akademicka edukacja dorosłych – nowe potrzeby i możliwości, „Rocznik Andragogiczny 2001”, s.63, Wyd. ATA, Warszawa – Toruń 2002.

cyjach, seminariach. Za bardzo znaczący należy uznać udział w *IV ZJEŹDZIE PEDAGOGICZNYM* (Olsztyn, 20–22 września 2001). Ogółem w zjeździe uczestniczyło 1000 osób, pedagogów reprezentujących niemal wszystkie dyscypliny pedagogiczne. Wiodącym tematem zjazdu była: Pedagogika i edukacja wobec nowych wspólnot i różnic w jednoczącej się Europie. Wygłoszono 8 referatów plenarnych wprowadzających w problematykę obrad. Obrady odbywały się w 20 sekcjach problemowych. Edukacja dorosłych była osobną, jedną z najliczniejszych sekcji (uczestniczyło w niej ok. 60 osób). Z inicjatywy Zespołu Pedagogiki Dorosłych, a właściwie jednego z 4 wiceprzewodniczących tego zespołu prof. dr. hab. Józefa Kargula corocznie organizowana jest **Letnia Szkoła Młodych Andragogów**, integrująca środowisko młodych badaczy. Aktywnie działają również przedstawiciele ośrodków andragogicznych. I tak np. Dolnośląskie Towarzystwo Andragogiczne przy Wyższej Szkole Oficerskiej we Wrocławiu oraz Zakład Andragogiki Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego były w dniach 5–6 grudnia 2001 organizatorami Konferencji naukowej **NAUCZYCIEL ANDRAGOG U PROGU XXI WIEKU**. Konferencja była forum wymiany poglądów i doświadczeń oraz prezentacją wyników badań wraz z próbą znalezienia odpowiedzi na temat rysujących się problemów działalności andragogicznej u progu nowego tysiąclecia. *Założeniami programowymi konferencji było: Doskonalenie zasad i metod skutecznego oddziaływania dydaktycznego nauczycieli andragogów w procesie globalizacji wraz*

z próbą sformułowania wniosków określających miejsce i rolę pedagogów kształcących ludzi dorosłych w naszym stuleciu oraz Andragogika w erze medialnej w uwarunkowaniach cywilnych i wojskowych.

Wydawnictwa

Zespół Pedagogiki Dorosłych Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN prowadzi od lat działalność wydawniczą. Dzięki tej działalności ukazało się do roku 2002 33 numery kwartalnika Akademickiego Towarzystwa Andragogicznego Edukacja Dorosłych oraz 27 tomów Biblioteki Edukacji Dorosłych, w której prezentowane są prace nad teorią i praktyką edukacji dorosłych w Polsce i na świecie. W serii tej ukazały się m.in:

T.3 – E.A. Wesołowska (red.), Edukacja dorosłych w dobie przemian;

T.7 – B. Siemieniecki, Komputery i hipermedia w procesie edukacji dorosłych;

T.9 – E. Przybylska, Edukacja kobiet w systemie kształcenia dorosłych Republiki Federalnej Niemiec;

T.13 – T. Aleksander (red.), Teraźniejszość i przyszłość edukacji dorosłych;

T.15 – J. Półturzycki, Edukacja dorosłych za granicą;

T.25 – E.A. Wesołowska (red.) Edukacja dorosłych w dobie globalizmu.

Ostatnim wydawnictwem tej serii jest:

T.27 – E. Dubas, O. Czerniawska (red.), Drogi edukacyjne i ich biograficzny wymiar – Warszawa 2002.

Wydawany jest również Rocznik Andragogiczny (do roku 2002 ukazało się 6 tomów), w którym znajdujemy podsu-

mowania aktywności i działalności Zespołu, ważne wydarzenia andragogiczne, informacje z konferencji pedagogicznych oraz pełne teksty szczególnie istotnych dla edukacji dorosłych wybranych referatów i komunikatów. Omawiane i prezentowane są również recenzje ciekawych książek, które warto przeczytać, prace badawcze i awanse młodych andragogów.

Rok 2002 w działalności Zespołu – konferencje andragogiczne

W dniu 24 kwietnia 2002 roku odbyło się kolejne seminarium, które otworzył przewodniczący zespołu prof. dr hab. Józef Pólturzycki, składając gratulacje jubilatowi – profesorowi andragogiki: prof. dr hab. Annie Wesołowskiej oraz prof. dr hab. Franciszkowi Markowi. Następnie przedstawiono dotychczasową działalność i planowane nowe inicjatywy, w tym organizowane konferencje w zakresie edukacji dorosłych. Rok 2002, podobnie jak poprzednie, będzie obfitował w szereg konferencji, seminariów, ważnych dla osób zajmujących się edukacją dorosłych, umożliwiających wymianę doświadczeń i prezentację opracowań i wyników prowadzonych prac badawczych nad stanem

i perspektywami rozwoju edukacji dorosłych. Planowana jest organizacja:

- 06–12 maja – *IV Letnia Szkoła Młodych Andragogów*. W programie planowane są wykłady pracowników nauki, warsztaty metodyczne, gry symulacyjne i prezentacje uczestników; Organizatorem jest prof. dr hab. Józef Kargul.
- 30 czerwca–03 lipca – *Międzynarodowa Konferencja ZADANIA OŚWIATY DOROSŁYCH NA POCZĄTKU XXI WIEKU. TEORIA I PRAKTYKA*. Organizatorzy: Instytut Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Opolskiego, Wyższa Szkoła Zarządzania i Administracji w Opolu oraz Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.
- 14–5 października – *Międzynarodowa Konferencja INSPIRACJE BADAWCZE WE WSPÓŁCZESNEJ ANDRAGOGICE*. Organizatorzy: Zakład Andragogiki UMCS w Lublinie oraz Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu, Niemiecki Związek Uniwersytetów Ludowych, Zespół Pedagogiki Dorosłych KNP PAN. Celem konferencji będzie ukazanie współczesnych kierunków przemian w zakresie badań problematyki edukacji dorosłych, źródła inspiracji badawczych.

Edukacja dorosłych a rynek pracy

Włodzimierz Trzeciak

Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej

MIASTECZKO ZAWODÓW

1. Planowanie i sterowanie karierą zawodową w sytuacji bezrobocia

Międzynarodowe gremia specjalistów traktują obecne życie zawodowe człowieka jako trwający całe życie proces uczenia się i rozwoju, który musi być wspierany przez odpowiednie poradnictwo zawodowe. Jeżeli uwzględnimy konkurencyjność gospodarki rynkowej, wymuszającej wysoką jakość produktów i usług i towarzyszącą jej rywalizację na rynku pracy, koniecznością staje się aktywność edukacyjna pracownika i jego elastyczność zawodowa. Z punktu widzenia rozwoju zawodowego jednostki wszelkie zmiany w realiach świata pracy mają istotne znaczenie. Rozwój zawodowy przebiegający według schematu: wybór zawodu – nauka zawodu – wejście w zawód – adaptacja zawodowa – stabilizacja w zawodzie – wycofanie się z zawodu – u współczesnych ludzi znacznie się komplikuje. Wobec narastającego bezrobocia, obejmującego w coraz większym stopniu także absolwentów szkół wyższych, decyzje zawodowe stwarzają

jednostkom wiele problemów, gdyż w sytuacji niepewności trudno podejmować trafne decyzje. Zresztą konieczność podejmowania decyzji zawodowych przestała już być domeną okresu młodości. Trudny rynek pracy, z ograniczoną liczbą ofert pracy, wymusza na jednostce kilkakrotne w ciągu swojego życia zawodowego rozwiązywanie problemów decyzyjnych dotyczących zmiany zawodu, doskonalenia zawodowego lub też polepszania własnych szans na rynku pracy.

Ponadto jedna z kluczowych faz rozwoju zawodowego człowieka – wejście w zawód, bardzo często jest odraczana, gdyż po zakończeniu edukacji szkolnej niełatwo jest uzyskać pierwszą pracę. Także proces adaptacji zawodowej ulega zakłóceniom, bo trudno mówić o identyfikacji z zawodem, gdy kompetencje pracownika przestają przystawać do wymagań nowych technologii i zmian organizacyjnych odnoszących się do zajmowanego stanowiska pracy. W tak złożonym środowisku zewnętrznym człowiek czuje się więc zagubiony i poszukuje pomocy specjalistów, aby efektywnie sterować

własną karierą zawodową. Oryginalnym przykładem rozwiązań w dziedzinie poradnictwa zawodowego, wychodzącym naprzeciw potrzebom ludzi zagubionych w świecie nowych technologii i trudnego rynku pracy jest paryskie Miasteczko Zawodów.

2. Miasteczko Zawodów – nowa forma poradnictwa

Miasteczko Zawodów powstało w Muzeum Nauki i Przemysłu w La Villette w Paryżu w 1993 roku jako placówka informacji i usług doradczych, która ułatwia klientom sterowanie własną karierą zawodową. Jest placówką dobrze wkomponowaną w system instytucji poradnictwa zawodowego, kształcenia i zatrudnienia. Już samo usytuowanie w Muzeum Nauki i Przemysłu sprzyja, w sposób naturalny, odwiedzaniu jej przez wielu ludzi. Wystawy, zasoby mediateki, magazyny, dokumentacja techniczna, eksponaty prowokują użytkowników do refleksji i zastanowienia się, jak zmieniać własne życie zawodowe i jak reagować na zmiany, które przekształcają zawody oraz samą naturę pracy. Odpowiednia lokalizacja Miasteczka Zawodów, bogate zasoby informacyjne i nowoczesne narzędzia pracy, profesjonalna kadra doradców, atrakcyjna infrastruktura, przyjazne wnętrza placówki, a przede wszystkim oferta usług zorientowanych na potrzeby użytkowników – wszystko to powoduje, że cieszy się ona niestłabnym zainteresowaniem Paryżan. Od ponad sześciu lat odwiedza ją 1200 osób dziennie, z czego około 300 otrzymuje pogłębianą pomoc doradczą. Ogółem, w ciągu

roku liczba korzystających z usług Miasteczka Zawodów przekracza 1 500 000 osób. Od wielu lat działania tej placówki postrzegane są przez klientów i partnerów jako sukces francuskiego poradnictwa.

3. Jak funkcjonuje Miasteczko Zawodów?

Celem Miasteczka Zawodów jest umożliwienie każdemu zainteresowanemu bezpośredniego dostępu do istniejących materiałów informacyjnych i narzędzi w obszarze zatrudnienia, kształcenia i poradnictwa oraz uzyskanie pomocy doradczej w tworzeniu i realizacji indywidualnych projektów zawodowych. Cechą tej placówki jest jej użyteczność dla odbiorców, gdyż powoduje, że klienci stają się sami aktorami własnego życia zawodowego. Działanie Miasteczka Zawodów jest ponadto przykładem wdrażania idei Unii Europejskiej – otwartego uniwersytetu społeczeństwa informacyjnego i sieciowego.

Oferta Miasteczka Zawodów sprostada się w praktyce do udostępniania odwiedzającym go klientom zasobów informacyjnych i narzędzi ułatwiających podejmowanie decyzji zawodowych. Zakres materiałów informacyjnych obejmuje ścieżki zdobywania kwalifikacji w systemie szkolnym i pozaszkolnym, możliwości doskonalenia zawodowego, charakterystyki wszystkich występujących w gospodarce zawodów, bazy danych o możliwościach zatrudnienia w kraju i za granicą (z dostępem do komputerowego programu EURES), wszelkie materiały i publikacje książkowe, magazyny i prasę specjalistyczną.

Bogactwo zasobów informacyjnych, z których korzystają klienci stanowi ważny, lecz nie jedyny atut tej placówki. Drugim atutem jest dostęp do uzyskania pomocy specjalistycznej.

Trzydziestu doradców, na powierzchni 600 m² informuje i doradza klientom, pomagając im w rozwiązywaniu własnych problemów zawodowych. Doradcy realizują zadania związane z karierą zawodową, które można podzielić na pięć grup: wybór zawodu, wybór szkolenia, znalezienie zatrudnienia, zmiana życia zawodowego i uruchomienie własnej działalności (samozatrudnienie). Każda grupa zadań może być realizowana dwojako: poprzez korzystanie z zasobów informacyjno-dokumentacyjnych oraz pomoc doradcą bez potrzeby umawiania się na spotkanie z doradcą. Zasoby zgromadzone w Miasteczku Zawodów obejmują cztery tysiące dokumentów, publikacji, materiałów informacyjnych, ponad czterdzieści monitorów podłączonych do baz danych, stron internetowych lub stałych filmów na kasetach wideo. Ponadto, oprócz dostępu do profesjonalnych usług doradców, Miasteczko Zawodów oferuje klientom w miesiącu około 20 różnych wydarzeń (imprez) o charakterze informacyjno-edukacyjnym, poświęconym prezentacjom wybranych zawodów, ścieżek kariery, zasad rekrutacji do firm, treningom autoprezentacji itp. Miasteczko Zawodów ukierunkowuje klientów do opracowywania własnych projektów zawodowych i wspiera ich w dokonanych wyborach. Realizacja tak szeroko zakrojonego celu Miasteczka Zawodów jest możliwa, gdyż wielu partnerów połączyło swoje zasoby i narzędzia oraz kompetencje kadry spe-

cialistycznej, aby wspólnie świadczyć profesjonalne usługi dla klientów¹.

Wśród instytucji partnerskich, które tworzą Miasteczko Zawodów wyróżnić należy: Centra Informacji i Poradnictwa, Centrum Informacji i Dokumentacji Młodzieży, Centra Ogólnych Informacji Uniwersyteckich i Poradnictwa Zawodowego, Lokalne Misje, agendy Krajowej Agencji ds. Zatrudnienia, agendy Stowarzyszenia ds. Kształcenia Dorosłych, Międzyinstytucjonalne Centrum Bilansu Kompetencji.

Instytucje partnerskie oddelegowały do Miasteczka własną kadre doradców zawodowych, psychologów, pośredników pracy i specjalistów w dziedzinie edukacji dorosłych oraz doradców ds. biznesu, aby odpowiedzieć na ważną potrzebę społeczną, jaką jest lepsze planowanie i rozwój kariery zawodowej w warunkach bezrobocia. Podkreślenia wymaga fakt, że Miasteczko Zawodów wypełnia zadania wzajemnie się uzupełniające w sieci usług zatrudnienia, kształcenia i poradnictwa. Nie dubluje jednakże działań instytucji partnerskich, gdyż poprzez pracę specjalistów w Miasteczku Zawodów rozwijane są nowe metody i koncepcje, które mają wpływ na świadczenie usług doradczych w macierzystych instytucjach.

Ważne jest także to, że placówka ta jest odwiedzana przez publiczność, która nie ma zwyczaju korzystać z bibliotek, muzeów, wystaw itp. Ci, którzy przychodzą z ciekawości, w celach poznawczych lub rozrywkowych, aby zobaczyć wysta-

¹ O. Las Vergnas: Miasteczko Zawodów – od platformy informacyjnej i usługowej do pomostu edukacyjnego. Tłum. G. Popowicz. Materiały powielone. KUP, 2001 r. str. 2.

wę lub skorzystać ze zbiorów mediateki, znajdują w Miasteczku okazję do refleksji nad zmianami, które wywierają wpływ na życie zawodowe. Jak wiadomo, wpływ zmian obserwujemy prawie we wszystkich zawodach. Wiele dziedzin wraz z postępowaniem technicznym ulega przeobrażeniom. Miasteczko Zawodów unaocznia klientom przeobrażenia świata pracy i jednocześnie dostarcza informacji płynących z rynku pracy.

W codziennej pracy specjaliści Miasteczka łączą swoje wysiłki w świadczenia usług odwiedzających go klientów. Niesienie przez nich pomocy sprowadza się do trojakiego działania:

- umożliwienia spotkań z klientami i prowadzenia rozmów doradczych,
- umożliwienia dostępu do zasobów (dokumentacji związanej z zatrudnieniem, zawodami i kształceniem),
- organizowania przedsięwzięć informacyjnych (impres, dni otwartych dla publiczności), wykładów i spotkań.

Miasteczko Zawodów jest dostępne dla wszystkich bez względu na status, wiek, poziom wykształcenia lub kwalifikacji. Korzystanie z jego usług jest bezpłatne. Cechą charakterystyczną usług w Miasteczku jest koncentrowanie się na potrzebach i problemach klientów i stosowanie takich strategii, aby klient sam określił swoje problemy i poszukiwał dróg ich rozwiązania. To klient jest autorem własnego życia zawodowego, dysponuje niezbędnymi elementami do rozwiązania nurtującego go problemu, lecz chwilowo może potrzebować wsparcia z zewnątrz. Takie wsparcie uzyskuje w Miasteczku poprzez fakt spotkań z doradcą, który mu towarzyszy oferując najlepszą informację i profesjonalne do-

radztwo. Różnorodność i bogactwo zasobów informacyjnych stanowią niezbędny warunek, aby klienci mogli wyrobić swoje własne zdanie, znaleźć informacje, o których istnieniu nawet nie wiedzieli i utworzyć własny projekt zawodowy. W Miasteczku Zawodów poprzez wykorzystywanie zasobów i sugestii doradcy odbywa się proces doradczo-edukacyjny oparty na przemienności; samodzielne poszukiwanie – ukierunkowywanie doradce.

Jak już wspomniano, w Miasteczku Zawodów specjaliści informują i doradzają klientom, których potrzeby można ująć w pięciu obszarach:

- 1) znaleźć odpowiedni zawód (kierunek orientacji zawodowej),
- 2) wybrać szkolenie (kierunek kształcenia),
- 3) zmienić swoje życie zawodowe (karierę zawodową),
- 4) znaleźć zatrudnienie,
- 5) kreować własną aktywność (uruchomić własną firmę).

Realizacja ww. zadań przebiega następująco:

- Pierwsze zadanie dotyczące wyboru odpowiedniego zawodu poprzedzone jest rozpoznaniem przez doradców problemu zawodowego klienta. Zróżnicowanie metod poradnictwa pozwala na dostosowanie oferowanych informacji w zależności od potrzeb poszukujących. Stąd też możliwe jest dostarczanie kompleksowej informacji o możliwościach wyboru zawodu, odkrywanie świata zawodów i poszukiwanie informacji o zachodzących w nim zmianach, kompletowanie bazy danych o systemie edukacji.

- Drugie zadanie dotyczy poszukiwania odpowiedniego szkolenia. Zadania doradców w tym zakresie polegają na sprecyzowaniu możliwości odbycia przez klienta szkoleń lub ich kontynuacji, opracowaniu projektów szkoleń mieszczących się w ramach indywidualnego projektu zawodowego, dostarczaniu informacji o organizacji i sposobach funkcjonowania instytucji szkoleniowych. Klient ma dostęp do informacji o organizacji i sposobach funkcjonowania instytucji szkoleniowych. Klient ma dostęp do informacji w formie pisemnej poprzez zapoznanie się z katalogami szkoleń. Ma także dostęp do informacji na konsolach zawierających zasady organizowania i kontynuowania szkoleń zawodowych, informacji dotyczących możliwości kontynuowania szkoleń przeznaczonych dla osób poszukujących pracy, pracowników firm lub innych instytucji. Może także sięgnąć po przewodniki.

Realizacja trzeciego zadania – poszukiwania przez klienta zatrudnienia, wymaga od doradców zawodowych i pośredników pracy selekcyjnego napływających ofert zatrudnienia, wdrażania nowych technik poszukiwania pracy, zbierania informacji o zmianach dokonujących się na rynku pracy. Klientowi oferowane są informacje w formie pisemnej, np. oferty kontraktów dla osób młodych, oferty stanowisk, na które przeprowadzane są konkursy itp. Klient ma także: informacje dostępne na nośnikach informatycznych – konsolach, oferty pracy przekazywane przez służby zatrudnienia (ANPE), informacje o przeprowadzanych konkursach, przewodniki, informacje o przedsiębiorstwach oraz bezpłatną po-

moc w redagowaniu CV (w j. francuskim oraz w językach obcych: niemieckim, angielskim).

Czwarte zadanie dotyczy udzielania pomocy klientowi, który pragnie zmienić swoją karierę zawodową. Rola doradcy zawodowego sprowadza się do podsumowania doświadczenia zawodowego klienta oraz udostępnienia mu informacji o zawodach, sektorach zatrudnienia i zachodzących w nich zmianach. Klient ma także możliwość dostępu do informacji na temat realizacji usługi „bilans kompetencji”² oraz może przeglądać fiszki zawierające dane o zawodach. Może również skorzystać z informacji dostępnych na konsolach, np. z informacji adresowanych do ludzi młodych, podejmujących decyzję o wyborze zawodu bądź też informacji dla osób zainteresowanych zmianą dotychczas wykonywanego zawodu.

Ostatnie, piąte zadanie odnosi się do kreowania własnej aktywności. Rolą doradcy jest udzielanie pomocy w poznawaniu nowych sektorów zawodowych oraz umożliwienie klientowi zbierania informacji o aspektach prawnych, finansowych i socjalnych związanych ze zmianą zawodu. Ponadto klient może przestudiować informacje w formie pisemnej, np. dossier dotyczące problematyki kreowania aktywności zawodowej lub też przejrzeć informacje dostępne na konsolach, np. aktualizowane co roku informacje o działających na rynku pracy przedsiębiorcach oraz informacje typu: w jaki sposób uruchomić własną firmę.

² Usługę można uzyskać w sieci Międzyinstytucjonalnych Centrów Bilansów Kompetencji.

3. Rola doradców w Miasteczku Zawodów

Główną rolę w Miasteczku Zawodów spełniają doradcy zawodowi wspomagając klientów w rozwijaniu przez nich samodzielnych działań zmierzających do rozwiązania problemów zawodowych. Podczas spotkania z klientem doradcy pomagają klientowi w formułowaniu problemów, tworzą klimat zaufania, zbierają informacje przydatne podczas rozmowy doradczej, pomagają mu w wyodrębnianiu i hierarchizowaniu danych, wskazują na przeszkody w działaniu klienta, analizują problem lub projekt. Wiele czasu poświęcają omawianiu lub definiowaniu zamierzonych do osiągnięcia celów, analizie kwalifikacji i umiejętności, osobistego zaangażowania klienta w działania zmierzające do realizacji projektu zawodowego. Główna pomoc doradcy odbywa się w czasie rozmowy, często wielokrotnej, gdzie przeplatają się funkcje informowania i funkcje doradzania.

Ważną funkcję pełnią doradcy pomagając klientowi w wyszukiwaniu odpowiednich informacji, zwłaszcza informacji niezbędnych przy realizacji projektu. Istotną rolę spełniają także podczas organizowania warsztatów lub prezentacji. Doradcy określają szczególne potrzeby klientów, poszukują w środowisku partnerów, uczestników warsztatów oraz umożliwiają znalezienie odpowiedzi na pytania i potrzeby klienta.

Doradcy doskonalą także narzędzia pracy i zasoby informacyjne znajdujące się w Miasteczku Zawodów. Większość zasobów informacyjnych dostarczają partnerzy tworzący tę placówkę. Jednakże zaspokojenie potrzeb klientów wyma-

ga ciągłej aktualizacji zasobów informacyjnych. W Miasteczku Zawodów szeroko wykorzystywana jest dokumentacja o zawodach opracowana przez Krajowy Instytut Informacji o Edukacji i Zawodach (ONISEP). Źródła informacji są zróżnicowane, pozwalają więc klientom wyrobić własną opinię, odnaleźć nowe drogi i spojrzeć na własne projekty z różnych punktów widzenia. Mimo faktu, że dokumentacja jest uporządkowana wg jednolitego systemu klasyfikacji, dla różnych potrzeb klienta lub grupy klientów doradcy modyfikują, selekcjonują informacje w taki sposób, aby mogły spełniać swą funkcję poznawczą i edukacyjną. Szczególnie wiele wysiłku doradcy wkładają w tworzenie materiałów i narzędzi służących klientom w trakcie warsztatów (samopoznanie, autoprezentacje, opracowanie życiorysów zawodowych, analiza własnych doświadczeń zawodowych).

Podkreślenia wymaga fakt, że doradcy zawodowi mogą zaproponować klientowi dodatkową pomoc w macierzystej placówce (np. usługę bilansu kompetencji, psychologiczną ocenę zawodową, poradnictwo grupowe).

4. Kryteria gwarancyjne Miasteczka Zawodów

Miasteczko Zawodów opiera się na pewnej liczbie nienaruszalnych zasad, które potwierdzają jego oryginalność. Pomysł tej placówki został opatentowany i wszystkie kraje, które starają się utworzyć podobną instytucję u siebie muszą uzyskać licencję. Miasteczko Zawodów jako integrowana placówka zasobów

i doradztwa podlega sześciu następującym kryteriom:

- 1) powszechności,
- 2) wielotematyczności,
- 3) użyteczności,
- 4) partnerstwa,
- 5) usług zorientowanych na potrzeby użytkowników,
- 6) placówki zapewniającej powszechny i darmowy dostęp.

Kryterium powszechności oznacza, że klientem placówki może być każdy (nie ma określonego typu użytkowników). Godziny otwarcia są przystosowane dla najszerzej publiczności. Z myślą o odbiorcach utworzone zostały zbiory informacyjne, np. dla tych, którzy lubią czytać – dokumenty tekstowe, a dla zafascynowanych obrazem – monitory ekranowe. Spotkania z doradcami również są dostosowane do preferencji klientów (indywidualne dla jednych, grupowe dla innych).

Kryterium wielotematyczności wyraża się w różnorodności posiadanych zasobów informacyjnych, obejmujących wszystkie obszary życia zawodowego, a także różnorodność kompetencji specjalistów.

Kryterium użyteczności oznacza świadczenie usług zintegrowanych, obejmujących spotkanie z doradcą, samodzielne korzystanie z dostępnej informacji, spotkania ze specjalistami podczas prezentacji lub warsztatów (imprez).

Kryterium partnerstwa wyraża się skupieniem w jednym miejscu zasobów informacyjnych, narzędzi oraz dostępu do usług doradców posiadających niezbędne kompetencje dla rozwiązywania problemów dotyczących wszystkich aspektów

życia zawodowego (np. rekrutacji, praktyk zawodowych, nowych zawodów i kwalifikacji, poradnictwa, kształcenia zawodowego, samozatrudnienia itp.).

Miasteczko Zawodów nie może więc funkcjonować bez istnienia sieci partnerów zajmujących się trzema obszarami życia zawodowego: zatrudnienia, kształcenia i poradnictwa. Oddelegowanie specjalistów z macierzystych jednostek do Miasteczka Zawodów jest okazją do świadczenia usług wg zasad obowiązujących w macierzystej firmie (działania we własnym stylu). Jest także okazją do współpracy z innymi specjalistami i tworzenia nowej jakości usług. Z kolei połączenie zasobów informacyjnych pozwala użytkownikom wykorzystywać różnorodne źródła informacji. Ważne są także wspólne szkolenia doradców organizowane w Miasteczku Zawodów umożliwiające świadczenie usług klientom wg jednolitej koncepcji.

Kryterium usług zorientowanych na potrzebę użytkowników wyraża się w fakcie podmiotowego podejścia do klienta. Ważne są przede wszystkim pytania i problemy klienta, a nie interesy instytucji partnerskich, które utworzyły Miasteczko Zawodów. Wzajemna anonimowość, otwarte stanowiska rozmów z doradcami (z symetryczną pozycją zajmowanych miejsc przy sobie doradcy i klienta), brak identyfikatorów u doradców, brak logo nad obszarami tematycznymi, czytelna organizacja placówki we wszystkich funkcjach od momentu wejścia do Miasteczka Zawodów (oznakowanie zasobów, biblioteki multimedialnej, nazwy obszarów, np. „znaleźć zatrudnienie”, „zmienić swoją karierę za-

wodową” itp.) – wszystkie te elementy wpływają na samopoczucie klientów.

Celem tak zorganizowanej pracy jest ułatwienie klientowi prowadzenia własnych poszukiwań poprzez działania aktywizujące, samodzielne i motywujące.

Kryterium placówki, umożliwiające klientom powszechny i bezpłatny dostęp przejawia się w otwartości – bez jakiegokolwiek kontroli czy też wcześniejszego zapisywania się u konkretnych doradców zawodowych. Klienci płacą jedynie za usługi związane z drukowaniem lub kopiowaniem potrzebnych im materiałów.

Przestrzeganie ww. kryteriów funkcjonowania Miasteczka Zawodów stanowi warunek uzyskania licencji od Rady Miasteczka. Stąd też ochronie prawnej podlega także nazwa Miasteczko Zawodów. Zainteresowanie tworzeniem podobnych placówek zarówno w innych miastach Francji, jak i w Europie jest duże. We Francji powstało 5 placówek, a w fazie tworzenia są miasteczka w Mediolanie, Wenecji, Fano i Cagliari oraz w Barcelonie.

W Warszawie również prowadzone są prace przygotowawcze nad utworzeniem, w porozumieniu z partnerem francuskim, Miasteczka Zawodów.

Tadeusz Gawlik, Teresa Skala

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

ZASADY PODEJMOWANIA DZIAŁALNOŚCI GOSPODARCZEJ W UNII EUROPEJSKIEJ W ŚWIETLE DYREKTYWY 99/42/WE. Kwalifikacje wymagań na rynku europejskim

Wprowadzenie

Traktat rzymski¹ ustanawiając Wspólny Rynek i Unię Gospodarczo-Walutową założył w art. 2, że przyczyni się to do „harmonijnego i zrównoważonego rozwoju działań gospodarczych, trwałego i nieinflacyjnego rozwoju, poszanowania środowiska naturalnego, wy-

sokiego stopnia zbieżności funkcjonowania gospodarki, wysokiego poziomu zatrudnienia i opieki społecznej, podniesienie stopy życiowej i jakości życia, spójności ekonomicznej, społecznej i solidarności pomiędzy państwami członkowskimi”.

Na konstrukcję Wspólnego Rynku składają się następujące elementy:

- a) **wolność od wewnątrz i jedność na zewnątrz** — co oznacza m.in. znie-

¹ Traktat rzymski z dnia 25 marca 1957 r. powołujący Europejską Wspólnotę Gospodarczą (EWG).

sienie granic między państwami Unii Europejskiej, a także wprowadzenie wspólnej taryfy celnej wobec państw znajdujących się poza Wspólnotą,

- b) **jednakowe zasady konkurencji** – tzn. wyeliminowanie zniekształceń konkurencji wskutek np. różnic w warunkach lub kosztach produkcji,
- c) **zakaz prywatnych lub państwowych ograniczeń konkurencji**, wynikający wprost z zapisów traktatu rzymskiego (art. 85, 86, 90),
- d) **swoboda przepływu towaru** przy czym przez „towar” rozumie się wszelkie przedmioty mające wartość pieniężną i będące obiektem operacji handlowych, w tym np. energię elektryczną, odpady nadające się do ponownego wykorzystania itp.,
- e) **swoboda przepływu osób**,
- f) **swoboda przepływu pracowników**. Swoboda ta oznacza prawo do wyjazdu z kraju ojczystego, prawo do wyjazdu i pobytu na terenie państwa przyjmującego oraz prawo do równego traktowania odnośnie dostępu do zatrudnienia i warunków pracy (art. 48 ust 2, 3 TR). Prawo wjazdu i pobytu osób korzystających z prawa działalności gospodarczej lub swobodnego przepływu usług reguluje obok stosowanych przepisów traktatu rzymskiego także dyrektywa 148/73/EW6,
- g) **swoboda prowadzenia działalności gospodarczej**. Ze swobody tej korzystają obywatele państw członkowskich Unii, niezależnie od tego, czy mają stałe miejsca zamieszkania w państwie członkowskim, oraz osoby prawne i spółki bez osobowości

prawnej, jeżeli zostały założone zgodnie z prawem jednego z państw członkowskich. Kwintesencją swobody prowadzenia działalności gospodarczej jest **nakaz równego traktowania** cudzoziemców i obywateli własnych oraz **zakaz wszelkiej dyskryminacji**, tak jawnej, jak i ukrytej. Cudzoziemiec osiedlający się w innym państwie członkowskim Wspólnoty, w celu prowadzenia tam samodzielnej działalności gospodarczej, powinien być traktowany jak obywatel tego państwa. Ma więc prawo do nabywania, korzystania i dysponowania prawami oraz majątkiem ruchomym i nieruchomościami; ma prawo do uzyskiwania koncesji i zezwoleń przyznawanych przez państwo; ma prawo do składania ofert i uczestniczenia w zamówieniach publicznych oraz prawo do zawierania umów cywilnoprawnych w dziedzinie przemysłu i rolnictwa.

Swobodny przepływ osób, w rozumieniu swobody poruszania się pracowników, swobody prowadzenia działalności gospodarczej i swobodnego przepływu usług podlega ograniczeniu jedynie z uwagi na porządek publiczny, bezpieczeństwo publiczne i zdrowie publiczne (Klauzula *ordre public* — art. 48, ust. 73 TR).

Na mocy klauzuli *ordre public* ograniczeniu może podlegać tylko wjazd i pobyt pracownika, natomiast nie uzasadnia on niewłaściwego traktowania pracowników zagranicznych co do zatrudnienia oraz warunków pracy i płacy.

Rada Unii Europejskiej może wydawać akty prawne, w tym dyrektywy

dotyczące wzajemnego uznawania dyplomów, świadectw i innych dowodów posiadanych kwalifikacji zawodowych (np. lekarze, architekci) albo w pewnych dziedzinach (np. handel, rzemiosło, rolnictwo).

Taką dyrektywą dotyczącą podejmowania działalności lub świadczenia usług jest Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 7 czerwca 1999 r. (nr 99/42/WE) ustanawiająca procedurę uznawania kwalifikacji w zakresie działalności zawodowych, objętych dyrektywami o liberalizacji i środkach przejściowych oraz uzupełniająca ogólne zasady uznawania kwalifikacji.

Akty prawne Unii Europejskiej.

Dyrektywa

Źródła europejskiego prawa wspólnotowego dzielą się na pierwotne i pochodne.

Prawo pierwotne stanowi „konstytucję” Wspólnoty, natomiast prawo pochodne jest uchwalane jednostronnie przez organy Wspólnot albo powstają wskutek zawierania umów międzynarodowych.

Do systemu pierwotnego prawa wspólnotowego należą przede wszystkim traktaty założycielskie, takie jak: traktat paryski z 18 kwietnia 1951 r., ustanawiający Europejską Wspólnotę Węgla i Stali, dwa traktaty rzymskie z 25 marca 1957 r., ustanawiające Europejską Wspólnotę Gospodarczą (obecnie Wspólnotę Europejską) czy Jednolity Akt Europejski

(w części modyfikujący lub uzupełniający traktat EWG).

Prawo pochodne musi opierać się na upoważnieniu zawartym w prawie pierwotnym.

Kompetentne organy Wspólnot (Rada i Komisja) mogą tworzyć pięć rodzajów aktów prawnych. Są to: rozporządzenie, dyrektywy, decyzje, zalecenie i opinia.

Z punktu widzenia celów artykułu, bliższego omówienia wymaga moc wiążąca dyrektywy.

Dyrektywa jest aktem normatywnym Unii Europejskiej o charakterze obowiązkowym i ogólnym, który, aby miał znaczenie prawne, musi być wprowadzony do ustawodawstwa krajowego. Dyrektywa określa środki osiągnięcia celu określonego w dyrektywie.

Państwo do którego skierowano dyrektywę, ma obowiązek wydać w określonym terminie przepisy krajowe, odpowiadające treści dyrektywy. Dyrektywa wiąże państwo tylko co do celu, jaki należy osiągnąć. Wybór sposobu osiągnięcia celu pozostawiona jest adresatowi dyrektywy – państwu. Krajom członkowskim nie wolno zmieniać lub dodawać wymagań zawartych w dyrektywach. Obowiązują one jako wynik, który ma być osiągnięty. Dowolność pozostawiona państwom członkowskim w zakresie sposobu osiągnięcia celu, wynika z odmiennych rozwiązań prawnych obowiązujących w poszczególnych krajach członkowskich.

Procedura uznawania kwalifikacji w zakresie działalności zawodowych i świadczenia usług w państwach Unii Europejskiej

W związku ze zmianami, jakie nastąpią w państwach Wspólnoty i zgodnie z wnioskami z posiedzenia Rady Europejskiej z r. 1992, które dotyczyło wspomaganie i udzielania pomocy finansowej, uproszczenia procesów legislacyjnych oraz przeanalizowania i uaktualnienia dyrektyw, dotyczących kwalifikacji zawodowych osób ubiegających się o pracę w państwach członkowskich, ustanowiono nowe procedury.

Dyrektywa Parlamentu Europejskiego i Rady z dn. 7 czerwca 1999 r. została wydana w celu ułatwienia swobodnego podejmowania działalności gospodarczej i świadczenia usług, wprowadza także środki przejściowe, które mają obowiązywać do czasu wzajemnego uznawania kwalifikacji w państwach członkowskich.

Tak więc dyrektywa ma na celu takie dostosowanie prawa w poszczególnych państwach członkowskich, by były zgodne z obowiązującymi zasadami w całej Unii.

Oto jakie zasady obowiązują w przypadku podejmowania działalności gospodarczej lub sprawowania funkcji kierowniczych w państwach Wspólnoty:

1. znosi się wszelkie ograniczenia w podejmowaniu działalności i świadczeniu usług przez osoby fizyczne, osoby prawne i inne podmioty gospodarcze nie posiadające osobowości prawnej oraz zapewnienia swobodę w ich świadczeniu w niektórych branżach, np. włókienniczej i skórzanej, papierniczej, produkcji maszyn

i urządzeń w przemyśle stalowym, dla rolnictwa czy przemysłu spożywczego i jednocześnie zapewnia się ubiegającym o podjęcie określonej działalności, udzielenie informacji o zasadach obowiązujących w danym państwie członkowskim jeszcze przed podjęciem tejże działalności,

2. warunkiem otrzymania pozwolenia na działalność gospodarczą jest posiadanie odpowiednich kwalifikacji zgodnych z obowiązującymi w danym państwie zasadami. Brak kwalifikacji spowoduje odmowę udzielenia zgody, jednak można będzie ją uzyskać po uzupełnieniu wiedzy i umiejętności,
3. ubiegający się o podjęcie działalności w kraju członkowskim, po złożeniu odpowiednich dokumentów o uznaniu kwalifikacji, otrzyma odpowiedź od upoważnionych do tego urzędów najpóźniej po czterech miesiącach i ma prawo do odwoływania się w przypadku niepomyślnej decyzji lub jej braku,
4. ubiegający się o pozwolenie na podjęcie działalności w państwach Wspólnoty nie musi ubiegać się o uznanie kwalifikacji, jeśli dostatecznie długo prowadził działalność we własnym kraju, np. przez trzy lata prowadził własną firmę lub był dyrektorem przedsiębiorstwa i przez trzy lata uczestniczył w szkoleniu przygotowującym do wykonywania tej działalności. Fakt ten musi być potwierdzony odpowiednimi świadectwami. Wymagane okresy wykonywania działalności są różne w zależności od branż i tak np. w branży transportowej obowiązuje pięć lat nieprzerwanego prowadzenia własnej firmy albo zatrud-

nienia na stanowisku dyrektora lub dwa lata, jeśli jest to potwierdzone odpowiednimi świadectwami – uczestniczył przez trzy lata w szkoleniu przygotowującym do tej działalności; w branży handlowej sześć lat lub trzy lata pracy i trzyletnie szkolenie;

5. świadectwo potwierdzające umiejętności i wiedzę otrzymywane w jakimkolwiek państwie członkowskim może być uznawane we wszystkich państwach Wspólnoty;
6. szkolenie dwu- lub trzyletnie jest równorzędne z okresem zdobywania doświadczenia zawodowego w ramach własnej działalności zawodowej, jeśli trwa ona dłużej niż wymagane szkolenie;
7. za działalność w charakterze dyrektora przedsiębiorstwa uważa się działalność na stanowisku:
 - dyrektora przedsiębiorstwa albo dyrektora oddziału przedsiębiorstwa,
 - zastępcy właściciela przedsiębiorstwa albo dyrektora przedsiębiorstwa, przy czym stanowisko to wiąże się z taką samą odpowiedzialnością, jaką ponosi reprezentowany właściciel albo dyrektor,
 - na stanowisku kierowniczym z obowiązkami o charakterze handlowym i/lub wymagającym praktycznej, specjalistycznej wiedzy i umiejętności, związanym z odpowiedzialnością, za jeden lub więcej niż jeden wydział przedsiębiorstwa,
8. jeżeli wszystkie warunki zostaną spełnione, ubiegający się o prawo prowadzenia działalności w pań-

stwach Wspólnoty otrzymuje świadectwo wydane przez upoważniony do tego organu władzy.

Nie są to jednak wszystkie wymagania stawiane ubiegającym się o podjęcie działalności gospodarczej w państwach Wspólnoty. Żąda się ponadto następujących dokumentów:

1. poświadczenia dobrej opinii składającym wniosek o podjęcie działalności lub udowodnienia, że nie są bankrutami albo obu dowodów jednocześnie,
2. przedstawienia świadectwa wystawionego przez upoważniony organ sądowy rodzimego kraju lub administracyjny o niekaralności,
3. jeżeli ubiegający się o pozwolenie nie może przedstawić takiego dokumentu, bo państwo członkowskie nie wydaje takich oświadczeń, może złożyć oświadczenie przed sądem, pod przysięgą w kraju, w którym zamierza prowadzić działalność gospodarczą, potwierdzonego przez notariusza,
4. w przypadku, gdy w którymś państwie członkowskim obowiązuje przedstawienie dowodu o kondycji finansowej firmy, prowadzonej przez składającego wniosek, musi on przedstawić zaświadczenie wystawione przez banki państwa członkowskiego, z którego pochodzi,
5. jeżeli w państwie członkowskim obowiązuje zasada, że aby kontynuować działalność gospodarczą należy dostarczyć dowód ubezpieczenia od finansowego ryzyka, stwierdzający jednocześnie, że ubezpieczyciel respektuje wymagania prawne państwa, w którym będzie prowadzona działalność,

6. przedstawione dokumenty zachowują ważność przez trzy miesiące od chwili wystawienia.

Przy wydawaniu świadectw (pozwoleń), obowiązują następujące procedury:

1. państwa członkowskie wyznaczają upoważnione organy władzy i organizacje odpowiedzialne za wystawienie świadectw i powiadomią o tym inne państwa,
2. każde państwo członkowskie może powołać koordynatora, którego zadaniem będzie ułatwienie wejścia w życie tej dyrektywy oraz gromadzenie wszelkich informacji na temat różnych kwalifikacji zawodowych.

Ostatnia część dyrektywy to postanowienia końcowe, które mówią o obowiązku państw członkowskich do przesłania co dwa lata, począwszy od 2001 r. raportów do Komisji o funkcjonowaniu wdrożonego systemu, a po upływie pięciu lat Komisja przedstawi Parlamentowi Europejskiemu i Radzie raport o zastosowaniu tej dyrektywy w państwach członków oraz przedstawi wnioski odnośnie ewentualnych zmian istniejących już rozwiązań.

Wreszcie państwa członkowskie prześlą Komisji teksty podstawowych przepisów prawa krajowego dostosowane do omówionej dyrektywy.

Państwom członkowskim wyznaczono termin wprowadzenia w życie, krajowych przepisów prawnych wdrażających postanowienia dyrektywy. Termin ten upłynął 31 lipca 2001 r.

Zakończenie

W Polsce nie funkcjonuje mechanizm uznawania kwalifikacji zawodo-

wych uzyskanych za granicą na zasadach opisanych w dyrektywach Wspólnoty. Aktualny system opiera się na nostryfikacji dyplomów, świadectw i obejmuje wszystkich cudzoziemców (chyba, że umowy międzynarodowe stanowią inaczej). Stąd też Rząd RP priorytetowo dostosowuje prawo krajowe do ustawodawstwa Unii Europejskiej, w tym „wdrożenie systemu ogólnego uznawania kwalifikacji zawodowych”. W ramach tego priorytetu Rada Ministrów w II kwartale 2001 przyjęła projekt ustawy z roboczym tytułem. „Ustawa o zasadach uznawania dyplomów państw członkowskich Unii Europejskiej wymagań niezbędnych do podejmowania lub wykonywania działalności zawodowej, innych niż określone do wykonywania zawodów regulowanych”. Projektowana ustawa wdroży do polskiego prawa dyrektywę Parlamentu Europejskiego i Rady nr 99/42/WE z 7 czerwca 1999, o której mowa wyżej. Przepisy ustawy określa podmiotowy zakres, obejmujący obywatele państw członkowskich Unii, zamierzających wykonywać w Polsce działalność określoną w dyrektywie.

Z zasady równego traktowania cudzoziemców i obywateli własnych wynika, że przepisy ustawy będą obowiązywać wszystkich obywateli państw członkowskich Unii, w tym i Polski.

W tym stanie rzeczy, niepokój wzbudza fakt, że zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 12 lutego 2002 r. w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (DzU Nr 15, poz. 142), nauczanie niektórych zawodów w zasadniczych szkołach zawodowych będzie trwało 2 lata. Wejście w życie

ustawy (z datą akcesji Polski do UE) będzie ograniczało dostęp absolwentów tych szkół do rynku pracy zarówno w krajach Unii, jak i w Polsce i automatycznie pozbawi ich możliwości podjęcia

zatrudnienia w ramach tzw. samozatrudnienia. Bez uzupełnienia wykształcenia, będą oni skazani w najlepszym wypadku (o ile znajdą pracę) na status pracownika najemnego.

Kazimierz Łęczycki

Akademia Podlaska w Siedlcach

ROLA MAŁYCH I ŚREDNICH PRZEDSIĘBIORSTW W ROZWOJU OBSZARÓW WIEJSKICH

Omówienie dyskusji i wnioski z międzynarodowej konferencji naukowej

W dniach 8–9 czerwca 2000 r. odbyła się w Wojewódzkim Podlaskim Ośrodku Doradztwa Rolniczego w Szepietowie (woj. podlaskie) międzynarodowa konferencja naukowa poświęcona omówieniu roli małych i średnich przedsiębiorstw w rozwoju obszarów wiejskich. Została zorganizowana przez Katedrę Agrobiznesu Akademii Podlaskiej w Siedlcach oraz WPODR w Szepietowie. W konferencji wzięli udział przedstawiciele uczelni rolniczych (Warszawa, Kraków, Wrocław, Szczecin), ekonomicznych (Poznań, Rzeszów), uniwersyteckich (Białystok, Opole) oraz pedagogiczno-rolniczych (Olsztyn, Siedlce). Goście zagraniczni reprezentowani byli przez przedstawicieli Uniwersytetu Rolniczego w Kownie. Podstawą do dyskusji było 47 referatów opublikowanych

w formie książkowej. Celem konferencji była prezentacja dorobku nauki i praktyki oraz wymiana doświadczeń, opinii i poglądów w zakresie podstawowych problemów rozwoju małych i średnich przedsiębiorstw w obszarach wiejskich. Omówiono również możliwości jego wsparcia intelektualnego przez naukę.

Konferencję otworzył prof. dr hab. A. Kożuch (kierownik Katedry Agrobiznesu Akademii Podlaskiej w Siedlcach), który przedstawił podstawowe cele stojące przed konferencją. Następnie rozpoczęła się prezentacja przygotowanych referatów.

Problematykę teoretycznych podstaw funkcjonowania małych i średnich przedsiębiorstw w obszarach wiejskich przedstawili: prof. dr hab. A.P. Wiatrak (SGGW Warszawa) oraz prof. dr hab. I. Sikorska-Wolak (SGGW Warszawa).

Prof. A.P. Wiatrak w swoim referacie omówił kryteria wyodrębniania, cechy

oraz cele działalności małych i średnich przedsiębiorstw. Stwierdził, że nauka ekonomii i zarządzania wypracowała wiele teorii funkcjonowania przedsiębiorstw. Część z nich może być wykorzystana w stosunku do MSP. Scharakteryzował: teorię firmy w ujęciu neoklasycznym, podejście behawioralne, teorię firmy w ujęciu szkoły instytucjonalnej oraz teorię biznesu P.F. Druckera. Z kolei **prof. I. Sikorska-Wolak** zaprezentowała teoretyczne i praktyczne aspekty pojęcia przedsiębiorczość. Po omówieniu przedsiębiorczości jako pojęcia o charakterze interdyscyplinarnym, przedstawiła jego ujęcie normatywne i funkcjonalne. Następnie dokonała analizy jego aspektów psychologicznych i edukacyjnych. Omawiając przejawy przedsiębiorczości na terenach wiejskich do najważniejszych z nich zaliczyła: wprowadzanie radykalnych zmian o charakterze strategicznym w organizacji i strukturze produkcji gospodarstw, zrzeszanie się rolników w grupy producenckie i marketingowe, łączenie prowadzenia gospodarstwa z działalnością pozarolniczą.

Istotnym elementem prawidłowego funkcjonowania gospodarki rynkowej jest zjawisko konkurencji. Zagadnieniom tym poświęcili swój referat **prof. dr hab. A. Koźuch (AP Siedlce)**, **prof. dr hab. B. Koźuch (Uniwersytet w Białymstoku)**. Na wstępie stwierdzili, że każda strategia rozwoju MSP powinna być nastawiona na wzrost ich konkurencyjności. Do czynników zwiększających konkurencyjność małych i średnich przedsiębiorstw w stosunku do firm większych zaliczyli większy zysk na jednostkę zainwestowanego kapitału, jak również ich

dużą innowacyjność. Stwierdzili, że dla rozwoju danego regionu znaczenie mają relatywnie większe możliwości tworzenia nowych miejsc pracy oraz stosowanie bardziej pracochłonnych technologii. Prezentując w dalszej części referatu koncepcję wielofunkcyjnego rozwoju obszarów wiejskich za podstawowe kierunki ich przemian autorzy uznali rozwój pozarolniczej działalności gospodarczej oraz modernizację samych gospodarstw, idącą w kierunku ich upraszczania i specjalizacji.

Przygotowane zostały też referaty dotyczące warunków funkcjonowania małych i średnich firm oraz rozwoju przedsiębiorstw w ujęciu lokalnym. **Prof. dr hab. J. Hybel (SGGW Warszawa)** w oparciu o dane liczbowe pochodzące z badań prowadzonych przez GUS omówił podstawowe problemy rozwoju MSP w obszarach wiejskich. Analizując bariery, wskazał na wysokie oprocentowanie kredytów oraz konieczność systematycznej modernizacji stosowanych technologii. Zwrócił uwagę, że przezwyciężenie barier w ich rozwoju wymaga zwiększenia skuteczności polityki makroekonomicznej i regionalnej. **Prof. dr J. KIRSTUKAS (Uniwersytet Rolniczy Kowno)** przedstawił metody podziału obszarów wiejskich Litwy na regiony w zależności od zróżnicowania w ich rozwoju gospodarczym. Przy wyodrębnianiu poszczególnych regionów przyjęte zostały następujące kryteria : zróżnicowanie demograficzne, specyficzne cechy, typowe dla danych obszarów wiejskich oraz czynniki ekonomiczne. Podział obszarów wiejskich Litwy ma na celu ich zbliżenie do podobnych, wydzielonych regionów

w krajach UE. Z kolei **mgr M. Długocka**, **mgr D. Arabska (SGGW Warszawa)** omówiły formy doradztwa podmiotom gospodarczym na terenach wiejskich jako przykład pomocy ze strony państwa. Dokonały podziału klientów doradztwa oraz wskazały na ewentualne płaszczyzny wsparcia rozwoju przedsiębiorczości. **Mgr L. Knoblauch**, **mgr I. Zabielska**, **prof. dr hab. R. Kisiel (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie)** w swoim referacie zwrócili uwagę na fakt, że w krajach rozwiniętych przykładem się szczególną uwagę do rozwoju MSP, traktując go jako ważny motor napędowy gospodarki. Wg badań, które przeprowadziła w regionie siedleckim **mgr A. Rak (AP Siedlce)** podstawową trudnością w rozwoju małych firm jest brak dostępu do kapitału. Również zbliżony problem zasygnalizował w swoim referacie **dr L. Kuczek (AR Kraków)** stwierdzając, że rozwój małych przedsiębiorstw uzależniony jest od posiadanych zasobów finansowych oraz polityki kredytowej państwa. W dalszej części przedstawił wyniki badań prowadzonych na terenie woj. małopolskiego. Widać z nich pozytywne tendencje kształtowania się wskaźników produktywności majątku. Oprócz wymienionej wyżej bariery kapitałowej w rozwoju MSP, na terenach wiejskich występuje szereg innych, o których sygnalizowali **mgr A.J. Kożuch (IES Siedlce)**, **dr Z. Kryński (AR Kraków, Wydział Ekonomii w Rzeszowie)** oraz **J. Soczewka (AP Siedlce)**. Są to: niski stopień rozwoju infrastruktury technicznej i instytucjonalnej, niskie kwalifikacje przedsiębiorców jak i osób poszukujących pra-

cy, brak zamówień i trudności ze sprzedażą towarów oraz konkurencja ze strony innych firm. Dla dużej grupy przedsiębiorstw przemysłu mięsnego trudnością będzie spełnienie kryteriów sanitarnych obowiązujących w Unii Europejskiej.

Rodzajowe i terytorialne rozmieszczenie podmiotów gospodarczych w regionie ostrołęckim przedstawił **mgr J. Sasak (IES Siedlce)**. Główne rodzaje działań to handel, usługi przemysłowe oraz wyroby wrażliwe na transport. Normalnie funkcjonujące MSP muszą uzyskiwać wsparcie, głównie merytoryczne, ze strony infrastruktury rynku, których działalność w regionie łomżyńskim przedstawiły **mgr D. Perło**, **mgr B. Madras-Kobus (Uniwersytet w Białymstoku)**. Nowym zjawiskiem w życiu gospodarczym w Polsce po 1990 r. jest funkcjonowanie różnego rodzaju programów pomocowych czy rozwoju regionalnego jako instrumentów polityki rządu. W związku z procesami integracyjnymi z Unią Europejską ich znaczenie rośnie, ponieważ stanowią one w tych krajach istotny element rozwoju. Ich wpływ na aktywizację terenów wiejskich przedstawiła **dr A. Bisaga (Uniwersytet Opolski)**.

W II połowie lat 90. życie polityczne i gospodarcze naszego kraju zdominowała problematyka integracji z Unią Europejską. Była ona również sygnalizowana na niniejszej konferencji. **Prof. dr hab. J. Orylska (AR Szczecin)** w zaprezentowanym komunikacie przedstawiła możliwości wykorzystania technik informatycznych w zarządzaniu MSP w obliczu integracji z Unią Europejską. Mogą one w ten sposób wydatnie zwiększyć swoją konkurencyjną siłę na rynkach europej-

skich. Również do tych problemów nawiązał w swoim referacie **mgr J. Janiuk (Uniwersytet w Białymstoku)** przedstawiając wyniki badań, w których dokonano analizy poglądów menedżerów z małych i średnich firm na temat korzyści i zagrożeń wynikających z przystąpienia Polski do UE. 44% badanych respondentów widzi dużo korzyści z faktu integracji, natomiast 14% ocenia integrację negatywnie.

Prezentując problematykę możliwości wykorzystania analizy finansowej w zarządzaniu małymi i średnimi firmami na obszarach wiejskich **dr B. Piechowicz (AP Siedlce)** dużo uwagi poświęciła barierom występującym w wykorzystywaniu analizy finansowej w procesie podejmowania decyzji. Według autorki, najważniejsza z nich wynika z ustawy o rachunkowości, która małe firmy dzieli na dwie grupy. Pierwszą z nich tworzą firmy obowiązkowo prowadzące księgi rachunkowe, natomiast zaliczane do drugiej grupy są zwolnione z obowiązku prowadzenia ksiąg. Taka sytuacja, w przypadku drugiej grupy powoduje, że przy braku kompletnych danych o majątku, kosztach, wynikach finansowych itp. trudno jest prowadzić analizę finansową. Inne bariery to niski poziom wiedzy właścicieli i nierzadko analityków, brak wzorcowych przykładów przeprowadzania analizy i interpretacji otrzymywanych wskaźników. Brakuje również opracowań zawierających metody oceny obniżki kosztów. Możliwości wparcia rozwoju małych przedsiębiorstw stanowiły temat referatu, który zaprezentował **dr M. Plichta (AP Siedlce)**. Zwrócił on uwagę na fakt, że proces aktywizacji gospodarczej obsza-

rów wiejskich przebiega stosunkowo wolno. Dlatego też niezbędne jest silniejsze wsparcie finansowe nowo tworzących się małych i średnich przedsiębiorstw. Dużą rolę mogą w tym odegrać utworzony w 1994 r. do realizacji programu Polsko-Amerykańskiego Funduszu Przedsiębiorczości tzw. Fundusz Mikro oraz Fundacja na Rzecz Rozwoju Polskiego Rolnictwa FDPA.

Ważną rolę w rozwoju obszarów wiejskich spełniają kredyty. Na ich pozytywny wpływ zwróciła uwagę w swoim referacie **mgr W. Kowalczyk (BS Ostrów Maz.)**, która stwierdziła, że kredyty preferencyjne stosowane przez banki i urzędy pracy przełamują bariery kapitałowe i tym samym zwiększają liczbę miejsc pracy. Poprawiają również sytuację społeczną w gminach i małych miasteczkach. Na znaczenie przełamywania bariery kapitałowej przez kredyt zwrócił również uwagę **dr K. Feret (AR Kraków, Wydział Ekonomii w Rzeszowie)**. Jednocześnie stwierdził, w oparciu o przeprowadzone analizy, że kredyty preferencyjne są tylko nieznacznie korzystniejsze od kredytów komercyjnych. W niektórych sytuacjach ten drugi może być korzystniejszy, ponieważ daje większą swobodę w rozporządzeniu. Również **dr M. Oszmiańska, dr J. Kalinowski, dr A. Dyszewski (AR Wrocław)** w oparciu o przeprowadzone badania na 50 rodzinach wiejskich, które podjęły działalność przedsiębiorczą, zwracają uwagę, że funkcjonowanie kredytowania rozwoju obszarów wiejskich pozostawia jeszcze wiele do życzenia.

W analizie reguł funkcjonowania gospodarki rynkowej oraz rozwoju obsza-

rów wiejskich zasadnicze znaczenie ma zagadnienie przedsiębiorczości. Zostało ono poruszone w wielu prezentowanych na konferencji referatach. **Prof. dr hab. W. Czernasty, dr T. Kujaczyński (AE Poznań)** dokonali analizy działań przedsiębiorczych w podziale na efekty dotyczące przedsiębiorstwa oraz efekty otoczenia. Istotna była również analiza użyteczności rozwoju przedsiębiorczości w obszarach wiejskich w kontekście korzyści dla poszczególnych gospodarstw chłopskich oraz dla całych społeczności lokalnych. W drugiej części referatu autorzy skoncentrowali swoją uwagę na opisie działań, które powinny być podejmowane przez samorządy na rzecz rozwoju przedsiębiorczości. Omówili działania mające spowodować wzrost konkurencyjności firm, promocję danego terytorium, kreowanie przedsiębiorczości. Przedsiębiorczość jako najważniejszy element przemian na wsi charakteryzowała **dr Zofia Kołozsko-Chomentowska (Politechnika Białostocka)**. Wyniki badań prowadzone w woj. podlaskim wykazały duże zróżnicowanie tempa procesu rozwoju obszarów wiejskich w nowych warunkach ekonomicznych. Największym zainteresowaniem w pozarolniczej działalności gospodarczej cieszył się handel, natomiast jeżeli chodzi o formy organizacyjne to dominują przedsięwzięcia indywidualne. Zbliżone wnioski, w wyniku prowadzonych badań w regionie rzeszowskim, przedstawił w swoim opracowaniu **mgr D. Zając (AR Kraków, Wydział Ekonomii w Rzeszowie)**. Czynniki warunkujące podejmowanie działalności gospodarczej, w oparciu o przeprowadzone badania na grupie 37 firm, przedstawili

dr B. Brzozowski, dr Z. Kmiecik-Kiszka (AR Kraków). Z motywów podjęcia działalności gospodarczej najważniejsza była możliwość uzyskania wyższych dochodów, natomiast w strukturze zainwestowanego kapitału dominowały wkłady własne.

Szczególną rolę w rozwoju przedsiębiorczości na obszarach wiejskich może odegrać spółdzielczość oraz inne formy zespołowego działania rolników. Były one tematem referatów, które przygotowali **dr G. Ślusarz (AR Kraków, Wydział Ekonomii w Rzeszowie)** oraz **dr B. Brzozowski (AR Kraków)**. Spółdzielczość odegrała istotną rolę w stabilnym rozwoju gospodarczym terenów wiejskich krajów Europy Zach. Wykorzystując chlubną tradycję spółdzielczości w Polsce (poza okresem silnego „upaństwowienia” oraz scentralizowania), jej dwoisty charakter (jest to stowarzyszenie i instytucja gospodarcza), zdolność dopasowania do zmieniających się warunków rozwojowych można znacząco zaktywizować obszary wiejskie. Na wsparcie ze strony władz zasługują również inne formy, jak np. grupy producenckie czy marketingowe. Możliwości wykorzystania doświadczeń spółdzielczości duńskiej w rozwoju obszarów wiejskich przedstawiła **dr K. Szybiga (AR Wrocław)**, natomiast spółdzielczości francuskiej **dr D. Mierzwa (AR Wrocław)**. Według obu wymienionych autorek przedsiębiorstwa spółdzielcze spełniają nadal bardzo ważną rolę w życiu gospodarczym wsi. Przechodzą okres bardzo intensywnej koncentracji produkcji. Istotne jest udzielenie odpowiedzi na pytanie, gdzie jest granica efektywnej koncentracji.

Kondycja ekonomiczna spółdzielni litewskich była tematem referatu, który przygotowali na konferencję **prof. dr J. Ramanauskas, prof. dr J. Ramanauškiene (Uniwersytet Rolniczy Kowno)**. Przedstawiono w nim analizę podstawowych form spółdzielni wiejskich z uwzględnieniem obszarów ich działania. Za istotny element sprawnego ich funkcjonowania autorzy uznali planowanie. Zaprezentowali pogląd, że stosowanie metod matematycznych i statystycznych z wykorzystaniem programu komputerowego Exel usprawnia proces planowania.

Możliwości poprawy wyników finansowych gospodarstwa spółdzielczego poprzez prowadzenie pozarolniczej działalności gospodarczej przedstawili **dr D. Gonet, mgr P. Szady (AR Wrocław)**. W wyniku przeprowadzonych badań stwierdzili, że działa ona stabilizująco na jej sytuację ekonomiczną.

Wielorakie aspekty wewnętrznej struktury organizacyjnej przedsiębiorstw gospodarstw rolniczych przedstawili w swoich referatach **A. Krynicka, K. Łęczycki, M. Niewęglowski oraz L. Płatkowska**. Umiejętności w zarządzaniu firmą był przedmiotem analizy, którą przeprowadziła **mgr A. Krynicka (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski Olsztyn)**. Umiejętności kalkulowania oraz intuicja i wyczucie, wg badanych respondentów, są najbardziej potrzebne w prowadzeniu własnej firmy. Z technik motywacyjnych stosowanych przez właścicieli największe uznanie miało uzależnienie wielkości poborów od efektów pracy oraz nagrody pieniężne. **Dr K. Łęczycki (AP Siedlce)** charakteryzował wybrane rodzaje innowacji w gospodarstwach rolniczych.

W szczegółowych rozważaniach omówił współzależności między innowacjami a poziomem produkcji oraz substytucyjnością i dochodowością zasobów. Analizując czynniki różnicujące tempo wprowadzania innowacji wymienia niepewność, zmiany typu „skokowego” pomiędzy poszczególnymi rodzajami zasobów oraz zdolność do podejmowania działań przedsiębiorczych i zarządzających. Z kolei **mgr M. Niewęglowski (AP Siedlce)** po szczegółowej analizie typów i form przedsiębiorstw funkcjonujących w obszarach wiejskich stwierdza, że w chwili obecnej mamy w naszym kraju do czynienia z gospodarką mieszaną. Obserwujemy proces poszukiwania najbardziej efektywnej struktury własności, która będzie odpowiadać potrzebom różnych grup ludności. W swoim referacie **mgr L. Płatkowska (Uniwersytet Opolski)** przedstawiła wyniki badań, których celem była ocena funkcjonowania przedsiębiorstw rolniczych powstałych na bazie byłych PGR-ów w woj. opolskim. Za największą barierę w procesach transformacji ustrojowej autorka uznała trudności we wprowadzaniu zmian w mentalności samych rolników. Ich przeprowadzenie uznała za proces niezwykle trudny i długotrwały.

Problematyka zarządzania małymi i średnimi firmami na obszarach wiejskich została poruszona przez **A. Krawczyk, J. Orylską, M. Augustyniak-Wójcik oraz I. Żuchowskiego**. **Prof. dr hab. J. Orylska (AR Szczecin)** we wstępnej części referatu scharakteryzowała infrastrukturę przedsiębiorstwa oraz rolę MSP w gospodarce. Następnie, po omówieniu kolejnych etapów strategii

zarządzania, przedstawiła koncepcję zarządzania małymi i średnimi przedsiębiorstwami na obszarach wiejskich w technologii informatycznej. W konkluzji stwierdziła, że powinna ona odgrywać istotną rolę w zarządzaniu, szczególnie jeżeli chodzi o określenie stanów i kierunków zmian w strukturze czynników kształtujących otoczenie. Wybrane elementy zarządzania strategicznego stanowiły podstawę opracowania, które przygotował **mgr I. Żuchowski (Uniwersytet Warmińsko-Mazurski, Olsztyn)**. Podsumowując swoje rozważania stwierdził, że niemożliwe jest podanie recepty na sukces dla każdej firmy, ponieważ takiej po prostu nie ma. Zwrócił jednocześnie uwagę na kluczową rolę informacji we współczesnej gospodarce. Problemy zarządzania, pojawiające się wewnątrz przedsiębiorstw rolniczych jak również w ich otoczeniu omówiła w swoim referacie **dr A. Krawczyk (Uniwersytet Opolski)**. Omawiając problemy zarządzania związane ze sprzężeniami przedsiębiorstwa z otoczeniem ogólnym stwierdziła, że są one mało wyraźne lub ich nie ma. Są natomiast silne w przypadku otoczenia bliższego, w ramach którego autorka dokonała analizy celów i zadań, czynnika ludzkiego, struktury przedsiębiorstwa oraz zasobów technicznych i finansowych.

Istotnym elementem infrastruktury technicznej jest telekomunikacja. Jej znaczenie w obszarach wiejskich, ze względu na przestrzenny charakter rolnictwa, jest szczególnie istotne. Stan telekomunikacji na polskiej wsi oraz działalność nowych operatorów telekomunikacyjnych na obszarach wiejskich na tle pozostałych ele-

mentów infrastruktury wsi przedstawił **mgr D. Perło (Uniwersytet w Białymstoku)**. Próbę analizy umiejętności dostosowania się zarządów okręgowych spółdzielni mleczarskich na obszarze byłego woj. siedleckiego do funkcjonowania w warunkach gospodarki rynkowej podjęła w swoim referacie **mgr M. Augustyniak-Wójcik (AP Siedlce)**. Podsumowując wyniki swoich badań stwierdziła, że brak przygotowania i umiejętności poruszania się na wolnym rynku utrudniał zarządom dostosowanie się. Jednocześnie zwróciła uwagę na to, że silne organizacje rolników (np. właśnie spółdzielnie) mogą im pozwolić sprawnie poruszać się na rynkach europejskich.

Przetwórstwo rolno-spożywcze, w zasadzie z samej swojej istoty, jest najbardziej predysponowane do rozwoju w obszarach wiejskich. **Prof. dr hab. J. Siekierski, mgr D.K. Zuzek (AR Kraków)** w swoim referacie zwrócili uwagę na duże możliwości ograniczenia bezrobocia poprzez rozbudowę zakładów małych i średnich firm przetwórstwa rolno-spożywczego. Analizując bariery w rozwoju tego sektora w naszej gospodarce (głównie finansowe i informacyjne) wskazali na wsparcie ze strony państwa, jako niezbędny warunek ich rozwoju. **Mgr I. Szczepaniak (IERiGŻ Warszawa)** przedstawiając stan koncentracji przemysłu spożywczego podała, że małe i średnie firmy (zatrudniające do 200 stałych pracowników) stanowią łącznie ok. 98% ogólnej liczby podmiotów przetwórstwa. Małe i średnie firmy mają znaczący udział między innymi w przetwórstwie mięsa czerwonego, przemiale zbóż, produkcji pieczywa. Z reguły dzia-

łają na rynku lokalnym. Z kolei **mgr I. Drozd (AP Siedlce)** oraz **mgr J. Nuckowska (AP Siedlce)** analizując funkcjonowanie w obszarach wiejskich spółdzielni mleczarskich oraz spółdzielni usług rolniczych (które można zakwalifikować do MSP), stwierdziły, że rozwój spółdzielni różnych typów może w istotny sposób przyczynić się do aktywizacji gospodarczej wsi i małych miasteczek. Przedstawili różne formy oddziaływania spółdzielni na rolników.

Ze względu na możliwość ponoszenia mniejszych nakładów finansowych oraz wykorzystania istniejącego w gospodarstwie zaplecza mieszkaniowego i pro-

dukcyjnego interesującym kierunkiem rozwoju drobnej przedsiębiorczości może być agroturystyka. **Dr M. Woźniak, mgr W. Kuźniar (AR Kraków, Wydział Ekonomii w Rzeszowie)** w oparciu o literaturę przedmiotu przedstawili możliwości stosowania i wykorzystania marketingu w działalności turystycznej, ze szczególnym uwzględnieniem krajobrazu jako uroku regionu podkarpackiego. Z kolei **mgr A. Jaźwińska (SGGW Warszawa)** zwróciła uwagę na fakt, że agroturystyka prowadzona w mniejszej skali nie jest traktowana jako działalność gospodarcza, co z finansowego punktu widzenia jest bardzo korzystne dla rolnika.

EDUKACJA USTAWICZNA W MIEJSCU PRACY – WYNIKI BADAŃ NA ZLECENIE KOMISJI UNII EUROPEJSKIEJ*

Doskonalenie w zakładach pracy jest jedną z najważniejszych form aktywności w ramach „kształcenia przez całe życie” i dla wielu dorosłych jedyną możliwością podnoszenia własnych kwalifikacji. Ten pogląd jest również uznawany przez większość niemieckich pracodawców. W ramach badań zleconych przez Ministerstwa Edukacji i Badań, ankietowaniu

poddano 10 000 przedsiębiorstw w Niemczech (w całej Europie 90 000 w 25 krajach) – pod względem ich działalności na rzecz edukacji ustawicznej. Najważniejsze rezultaty badań:

- 85% ankietowanych jest świadomych znaczenia wkładu kształcenia w zakładzie pracy w „kształcenie ustawiczne” swoich pracowników,

* nota przygotowana na podstawie informacji ze strony www.bibb.de

- dla 53% cele zakładowe są priorytetowe w planowaniu doskonalenia zawodowego pracowników,
- przedsiębiorcy dostrzegają obciążenia, jakie wynikają dla pracowników z koncepcji kształcenia przez całe życie: 85% podkreśla coraz częstsze, wielokrotne obciążenie przez pracę, rodzinę, kształcenie, 81% widzi natężenie nacisków na załogę, aby uczyła się nowości, 56% stwierdza wzrastający stopień niepewności wśród pracowników, pod względem możliwości dalszego rozwoju zawodowego.

W uzupełnieniu do powyższych badań, skierowano pytanie do 474 przedsiębiorstw doskonalących w Niemczech o to, jakie skutki wywierają zachodzące przemiany strukturalne i proces globalizacji na ich strategię rekrutacji i kwalifikacji, na ich wkład w edukację ustawiczną kadry oraz na wzrastający stopień samoodpowiedzialności pracowników za stan i proces zdobywania wiedzy. Z relacji ankietowanych przedsiębiorstw wynika, że:

- Natężenie nacisków finansowych (koszty) oraz wzrastający poziom innowacyjności stanowią najważniejsze rezultaty procesu globalizacji i przemian strukturalnych. Wzrastający poziom innowacyjności w mniemaniu 91% badanych prowadzi do wzrostu wymagań kwalifikacyjnych wobec zatrudnionych, a zatem wzrostu kosztów (zdaniem 58% ankietowanych).
- Na zachodzące przemiany przedsiębiorstwa reagują przede wszystkim ofertą zakładowego doskonalenia kwalifikacji (92%), skutkującą najczęściej zmianami w organizacji pracy (70%).
- Zasadnicze znaczenie edukacji ustawicznej jest zdaniem większości przedsiębiorców niezaprzeczalne: 79%

uważa konstruowanie systemu doskonalenia kwalifikacji za potrzebne, 45% chciało by widzieć kształcenie i doskonalenie jako elementy procesu przemian.

- Wymagane zmiany mają również wpływ na oczekiwania przedsiębiorstw wobec ramowych uwarunkowań strukturalnych kształcenia zawodowego. 40% ankietowanych było za tym, aby „państwo jeszcze silniej niż dotychczas kontrolowało i wspierało finansowo obszar kształcenia ustawicznego”. W przeciwieństwie do tego 27% ankietowanych było za ograniczeniem roli państwa.
- Postrzegana jest ogromna waga procesu kwalifikacji w zakładach pracy wobec reintegracji bezrobotnych na rynku pracy. 51% ankietowanych przedsiębiorców oferuje przedsięwzięcia wdrażające bezrobotnych do procesów produkcyjnych, szkolenia i praktyki. W sumie 67% było zdania, że przedsiębiorstwa powinny zwiększyć ilość ofert możliwości kształcenia dla bezrobotnych na stanowisku pracy. 56% uważa, że potrzebne jest społeczne wsparcie finansowe tego typu działalności.

Szczegółowe wyniki przeprowadzonych badań, jak również przegląd stanu aktualnego oraz perspektywy rozwoju doskonalenia zawodowego w Niemczech i Europie zostaną opublikowane przez Federalny Instytut Kształcenia Zawodowego w formie broszury „*Betriebliche Weiterbildung*” (*Doskonalenie kwalifikacji w zakładzie pracy*) autorstwa: Uwe Grünewalda i Dicka Moraala.

Tłumaczenie: Jolanta Religa

Współpraca międzynarodowa

Nella Nyczkało

Instytut Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej
Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

INSTYTUT PEDAGOGIKI I PSYCHOLOGII OŚWIATY ZAWODOWEJ AKADEMII NAUK PEDAGOGICZNYCH UKRAINY – KRÓTKA CHARAKTERYSTYKA DZIAŁALNOŚCI NAUKOWO-BADAWCZEJ

Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy – 10 lat działania

W rok od ogłoszenia niepodległości Ukrainy dekretem Prezydenta Ukrainy we wrześniu 1992 roku powołana została Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy. Wcześniej w strukturach Związku Radzieckiego działała Akademia Nauk Pedagogicznych. Akademia Nauk Pedagogicznych Ukrainy to gremium najwybitniejszych uczonych ukraińskich zajmujących się problematyką oświaty, pedagogiki i psychologii. Obejmuje łącznie około stu członków zwyczajnych i członków-korespondentów. Kilkunastu wybitnym uczonym zagranicznym przyznano godność członków zagranicznych Akademii. Takim członkiem jest m.in. prof. Tadeusz Lewowicki, przewodniczący Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. W odróżnieniu od innych państw (np. Polski), gdzie akademie nauk obejmują uczonych z wszystkich gałęzi nauki (w Polsce istnieje Polska Akademia Nauk oraz od kilku lat – przywrócona – dawna Polska Akademia Umiejętności) w Ukrainie nauki pedagogiczne zostały niejako wyróżnione i zgrupowane w ANP, a nie w ramach Narodowej Akademii Nauk.

Zgodnie ze statutem Akademia ma sprzyjać pełnemu wykorzystaniu intelektualnego i duchowego potencjału narodów Ukrainy, priorytetowo traktować nauki humanistyczne, zabezpieczać perspektywicznie rozwój nauk pedagogicznych w dostosowaniu do perspektyw społeczno-ekonomicznego rozwoju Ukrainy, utwierdzać ogólnoludzkie

i narodowe wartości. Realizując swoje zadania Akademia Nauk Pedagogicznych organizuje, koordynuje i urzeczywistnia osiągnięcia naukowe z dziedziny oświaty, pedagogiki i psychologii, określa strategię naukową w odniesieniu do pedagogiki i psychologii, opracowuje i naukowo uzasadnia nowe technologie nauczania, formy i metody nauczania i wychowania różnych grup wiekowych, tworzy programy nauczania, podręczniki i metodyczne poradniki dla różnych zakładów naukowo-wychowawczych, bada światowe tendencje rozwoju oświaty i nauk pedagogicznych, analizuje oświatowe standardy i treści nauczania w innych krajach, analizuje, uogólnia i poszerza zagraniczne i krajowe osiągnięcia z zakresu pedagogiki. W chwili powstania Akademia Nauk Pedagogicznych obejmowała 5 instytutów naukowo-badawczych. Były to Instytuty: Pedagogiki, Wychowania, Psychologii, Defektologii, Pedagogiki i Psychologii Szkoły Wyższej. Ponadto Akademii podporządkowano szereg naukowo-pedagogicznych centrów w różnych regionach kraju. Akademia w swoich badaniach wykorzystuje również ponad 400 eksperymentalnych jednostek szkolnych typu: szkoły, organizacje pozaszkolne, wyższe uczelnie itp.

Akademia jest również bezpośrednim wydawcą dwóch czasopism naukowych („Вісник АПН України”, „Педагогічна газета”), a poprzez swoje instytuty oraz uczelnie pedagogiczne kształtuje rynek wydawniczy z nauk pedagogicznych.

Akademia Nauk Pedagogicznych koordynuje swoją działalność z naukowo-badawczą pracą katedr pedagogiki i psychologii uczelni pedagogicznych i uniwersytetów oraz innych uczelni, pomaga w wyznaczaniu im kierunku badań, jak również w doborze naukowej problematyki. Współpraca z kadrą pedagogiczną wyższych uczelni przejawia się w różnych formach: sesji, dyskusji, konferencji, ekspozycji, seminariów, wspólnych opracowań podręczników, poradników metodycznych i monografii.

Najwyższym organem wykonawczym Akademii jest Walne Zebranie członków rzeczywistych, członków-korespondentów i członków zagranicznych. Między Walnymi Zebraniem Akademią kieruje Prezydium w składzie: prezydent, wiceprezydent, pięciu akademików-sekretarzy – kierowników wydziałów, główny sekretarz naukowy i ośmiu członków, wybieranych podczas Walnego Zebrania na okres 5 lat. Obecnie na czele Akademii stoi prof. Wasyl Kremeń – Minister Oświaty Ukrainy.

Instytut Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej – rys działalności

W wyniku pierwszej reorganizacji, a przede wszystkim z uwagi na rosnące znaczenie oświaty zawodowej, decyzją Prezydium Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy z dnia 24 listopada 1993 roku powołany został Instytut Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej ANP (protokół № 1 – 7/10-56). Dyrektorem Instytutu od chwili powstania jest prof. Iwan Ziaziun, członek rzeczywisty ANP, a zastępcą ds. nauki prof. Nella Nyczkało, członek rzeczywisty ANP, zaś sekretarzem naukowym dr Halina Cybulska.

Instytut stworzono w celu urzeczywistnienia podstawowych i stosowanych badań naukowych, nakierowanych na rozwiązanie aktualnych teoretycznych i metodologicznych problemów pedagogiki i psychologii oświaty zawodowej. Główne kierunki badań Instytutu to:

- teoretyczno-metodologiczne podstawy nauk pedagogicznych i psychologicznych,
- historia oświaty zawodowej,
- rozwój oświaty zawodowej w innych krajach,
- pedagogika i psychologia wyższej szkoły,
- naukowe podstawy oświaty ustawicznej,
- pedagogika i psychologia oświaty w szkolnictwie artystycznym,
- doskonalenie treści nauczania i pedagogicznego zabezpieczenia procesu nauczania i wychowania w szkolnictwie zawodowym,
- określenie profesjonalizmu w systemie oświaty ustawicznej,
- psychologiczne podstawy orientacji zawodowej i preorientacji pracy z młodzieżą.

Instytut to naukowe centrum, koordynujące osiągnięcia psychologiczno-pedagogiczne w obszarze oświaty zawodowej, które realizowane są w innych placówkach naukowych i oświatowych Ukrainy. Instytut systematycznie organizuje naukowe i naukowo-praktyczne konferencje, seminaria, obrady „okrągłego stołu”. W szczególności były to cykliczne ogólnoukraińskie i międzynarodowe konferencje na temat:

- Naukowo-teoretyczne i metodyczne zasady opracowywania problematyki oświaty zawodowej;
- Problemy kolejności i integralności treści nauczania w systemie: szkoła – szkoła zawodowa – uczelnia wyższa;
- Szkolnictwo wyższe w Ukrainie: realia, tendencje, perspektywy rozwoju.

O dynamice działalności Instytutu może świadczyć fakt, że w chwili powstawania tego artykułu Instytut Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej jest współorganizatorem aż trzech konferencji:

- Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji na temat: Sterowanie jakością oświaty zawodowej, w dniach 24–25 kwietnia 2002 roku w Doniecku;
- Międzynarodowej Naukowo-Praktycznej Konferencji na temat: Problemy i perspektywy kształtowania narodowych elit humanistyczno-technicznych 23–24 maja 2002 roku w Charkowie;
- Ogólnoukraińskiej Naukowo-Praktycznej Konferencji na temat: Profesjonalizm kadry pedagogicznej: współczesne podejścia, koncepcje, osiągnięcia 23–24 maja 2002 roku w Niżnym.

W Instytucie można odbywać staże naukowe pod kątem uzyskania stopnia naukowego doktora i doktora habilitowanego. Instytut posiada uprawnienia do nadawania stopni naukowych doktora i doktora habilitowanego z zakresu nauk pedagogicznych i psychologicznych. Rada Naukowa Instytutu liczy ponad 30 samodzielnych pracowników naukowych i jest to najsilniejsza placówka naukowa z zakresu pedagogiki w całej Ukrainie. Prestiż Instytutu Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej przejawia się

w tym, że pracownicy Instytutu uczestniczą w najważniejszych gremiach i naukowych ciałach doradczych. Są członkami rzeczywistymi i korespondentami Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy, zasiadają w komisjach Wyższej Komisji Atestacyjnej, są członkami rad naukowych Uniwersytetu Kijowskiego i wielu innych uczelni ukraińskich.

Instytut udziela naukowych i metodycznych konsultacji placówkom oświatowym, organizacjom społecznym, przedsiębiorstwom, a także pojedynczym zainteresowanym z problematyki oświatowej, a w szczególności:

- wykonuje ekspertyzy programów autorskich, metodyk, innowacji pedagogicznych;
- przyjmuje zamówienia na wykonanie naukowo-badawczych projektów z zakresu problematyki oświatowej, zarządzania oświatą, projektów produkcyjnych;
- koordynuje ogólnopolskie, regionalne i międzynarodowe programy z innymi organizacjami naukowo-oświatowymi i gospodarczymi.

Współpraca Instytutu z Polską

Na uwagę zasługuje współpraca Instytutu z polskimi instytucjami naukowymi. Od kilku lat Instytut współpracuje z Komitetem Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk. Wyrazem tej współpracy jest wydawanie od 1999 roku wspólnego czasopisma naukowego: Polsko-Ukraińskiego Rocznika nt. „Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia”, który na przemian wydaje raz strona polska, raz strona ukraińska. W periodyku tym publikują swoje prace najwybitniejsi pedagodzy obu krajów.

Inną formą współpracy są umowy dwustronne, jakie zawierał Instytut z polskimi placówkami naukowymi. Przykładem takiej współpracy może być umowa pomiędzy Instytutem a Wydziałem Nauczycielskim Politechniki Radomskiej zawarta w 1997 roku. Efektem tej współpracy są, przygotowane na bazie doświadczeń polskich, dwie prace habilitacyjne pracowników Politechniki Radomskiej: Franciszka Szloska w 1997 (na temat dydaktyki szkolnictwa zawodowego) i Grzegorza Kiedrowicza w 2001 roku (na temat zastosowania komputerów i technologii informacyjnej w szkołach), których kolokwia habilitacyjne przeprowadzone zostały w Instytucie Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej. Jest to o tyle istotne, że tematyka na styku nauk technicznych i pedagogicznych jest w Ukrainie przedmiotem ogromnego zainteresowania i jej rozwój jest w centrum zainteresowania. Tymczasem w Polsce obserwuje się pewnego rodzaju izolację środowiska pedagogicznego od technicznego. Z tych względów interesujące badania uczonych polskich znajdują czasami większy odzew po wschodniej stronie aniżeli w własnym kraju.

Perspektywy rozwoju

Wydaje się, że kolejnym krokiem wzajemnych kontaktów naukowym mogłaby być realizacja wspólnych projektów badawczych z partnerami z krajów Unii Europejskiej.

Obecność dyrekcji Instytutu Pedagogiki i Psychologii Oświaty Zawodowej ANP Ukrainy na Zjeździe Pedagogicznym, we wrześniu 2001 roku w Olsztynie oraz w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu w marcu 2002 pozwala rokować nadzieję na podjęcie kroków w tym kierunku. Nieuchronny proces reformowania systemu oświaty Ukrainy, który należy w najbliższym czasie przeprowadzić, mógłby być wdrażany w oparciu o doświadczenia polskie, które po kilku latach od rozpoczęcia wdrażania systemu edukacji są znaczące, jak również w oparciu o doświadczenia krajów Unii Europejskiej.

Tłumaczył: Grzegorz Kiedrowicz

Sergiej Klimov, Viacheslav Sluchevski
Stowarzyszenie „Wiedza”, Sankt Petersburg, Rosja

STOWARZYSZENIE „WIEDZA” A REFORMY EDUKACYJNE W ROSJI¹

W 2002 roku mija 10 lat od wprowadzenia ustawy „O oświacie”, która stworzyła nowe możliwości w zakresie świadczenia usług edukacyjnych przed Stowarzyszeniem „Wiedza”. Rozwój tej sfery działalności pozwolił danej organizacji przeżyć najtrudniejsze czasy i dynamicznie rozwinąć się w warunkach silnej konkurencji na rynku usług edukacyjnych. Obecnie różnorodność świadczonych kursów, prowadzone szkoły, a nawet uczelnie wyższe stały się ważnym składnikiem działalności „Wiedzy”. Dzięki czemu Stowarzyszenie stało się jednym z większych centrów edukacyjnych, w którym naukę pobierają praktycznie wszystkie grupy wiekowe.

Pracujący w nim ludzie, na co dzień zajmujący się rozwiązywaniem problemów związanych z usługami edukacyjnymi, wiedzą, że znalezienie w obecnych czasach rozwiązania wymaga niemałego wysiłku i nerwów. Sprzeczność i niekonsekwentność działalności ustawodawczej, w szczególności w stosunku do niepaństwowych instytucji edukacyjnych, regularne ekonomiczne wstrząsy, niezrozumienie ze strony instytucji

¹ Tłumaczenie z języka rosyjskiego artykułu „Общество Знание и образовательные реформы” zamieszczonego w czasopiśmie Новые Знания – журнал по проблемам образования взрослых, numer 1/2002.

skarbowych i zarządzających majątkiem państwowym – wszystko to i wiele innych przyczyn poważnie utrudnia działalność stowarzyszenia „Wiedza”.

Lecz dany artykuł nie jest poświęcony osiągnięciom i działalności edukacyjnej stowarzyszenia. Niepokoi nas co innego. Uważamy, że nastał właściwy moment, aby zastanowić się i podjąć próbę udzielenia odpowiedzi na trzy poniższe pytania:

- 1) Jakie konsekwencje dla działalności Stowarzyszenia „Wiedza” ma reforma?
- 2) Jaki wkład może wnieść Stowarzyszenie w proces rozwoju i doskonalenia reformy edukacyjnej?
- 3) Jakie korzyści w efekcie wdrażania reformy edukacyjnej może odnieść Stowarzyszenie?

Oczywistym jest, że rosyjska edukacja przeżywa głęboki kryzys. Wystarczy przytoczyć kilka faktów historycznych i danych liczbowych, np. w 1998 roku wydatki państwa na oświatę były na poziomie 58% wydatków z 1991 roku, wydatki na edukację jednego ucznia w 11-letniej szkole obniżyły się średnio o 38%, a na studenta – o 70%. Edukacja stała się jednym ze źródeł społecznych niepokoi. W 1998 roku liczba strajkujących pracowników instytucji oświatowych przewyższyła poziom 125 tys. osób. Tak, że niezbędna była ingerencja państwa i podjęcie działań stabilizacyjnych mających za cel podwyższenie zarobków kadr pedagogicznych, wzmocnienie bazy materialnej instytucji edukacyjnych, odbudowanie autorytetu podręczników szkolnych itp. Na tym zgodność w społeczeństwie kończy się.

Zeszlóroczne dyskusje pokazały, jak niejednoznacznie rozumiane są przez różne grupy społeczne cele, treści i formy edukacji. Jedni, apelując do poglądów, że jeśli nie „czasy Oczakowa i podboju Krymu”, to start pierwszego satelity – jest tym korzeniem zła, który przyczynił się do utraty narodowych tradycji edukacyjnych. Drudzy, że w dziedzinie edukacji Rosja odstała od Zachodu nie mniej, niż w sferze ekonomii. Lecz żadna ze stron w swych rozważaniach nie wykorzystała najprostszego, a zarazem niezbędnego narzędzia – tego, co współczesny menadżment nazywa metodą SWOT. Nie została przeprowadzona analiza silnych i słabych stron, nie ukazano możliwości i zagrożeń proponowanych przez nich rozwiązań. Nie udzielono odpowiedzi na szereg pytań: Co było dobrego i złego w edukacji rosyjskiej? Co jest pozytywnego lub negatywnego w systemach edukacyjnych państw Europy Zachodniej? Co sprzyja lub przeszkadza w przeprowadzeniu reformy? Zamiast tego doprowadzono, że w „Dniu Nauczyciela” z ust niektórych polityków padały takie słowa: „*Wcześniej szkoła wychowywała, a dziś całe szczęście, nie wychowuje!*”. Jak tu nie przypomnieć słów znanego historyka N. Ejdelmana: „*Wielu przedstawicieli władz – pisał on o reformie szkolnictwa wyższego – ...sądziło, że studenci powinni tylko uczyć się i zdobywać wiedzę*”. Jakże są one znajome i jak często przychodziło nam się spotkać z takimi wypowiedziami, które na pierwszy rzut wydaje się, że są prawdziwe, lecz po głębszej analizie widać, że skrywają niezbyt godziwe cele.

Do niedawna jeszcze w społeczeństwie panowało przekonanie, że trzeba leczyć nie symptomy, a chorobę. Dziś wszyscy coraz częściej dochodzą do wniosków, że leczyć trzeba nie chorobę, a organizm jako całość. Jeśli przedstawimy sobie system edu-

kacyjny jako zbiór różnorodnych podsystemów, tworzonych przez szkoły, uniwersytety, ministerstwa i inne instytucje oświatowe, to rzeczywiście możemy mówić o „chorobie” instytucji edukacyjnych na wszystkich poziomach kształcenia.

Przy takim podejściu najbardziej rozpowszechnioną metodą „leczenia” jest *modernizacja* systemu oświatowego. Proponuje się zmiany w treściach, metodach, technicznych środkach kształcenia zgodnie z potrzebami i oczekiwaniami stawianymi przez współczesny świat.

Bardziej zaawansowanym sposobem będą *zmiany strukturalne*. One dotyczą wewnętrznej organizacji i mechanizmów zarządzania w systemie edukacyjnym, związane są ze zmianami typów kwalifikacji (np.: licencjat, specjalista, magister), typów szkół, potoku uczących się, relacji pomiędzy typem i poziomem kształcenia, możliwościami przejścia od jednego typu kształcenia do drugiego itp. Przykładami planowanych zmian strukturalnych w systemie edukacyjnym jest wydłużenie o rok obecnej 11-letniej szkoły czy też wprowadzenie jednolitego systemu państwowego egzaminowania.

Podstawą reformy są *zmiany systemowe*, rozumiane, jako adaptacja kształcenia do wymogów ciągle zmieniającego się socjalno-ekonomicznego systemu. Na danym poziomie określone są cele i priorytety kształcenia, formułowana jest perspektywa jego rozwoju, planowane są i urzeczywistniane zmiany instytucjonalne. Takie zmiany są możliwe, jeśli za zarządzaniem instytucjami i różnymi dziedzinami edukacyjnymi widać się zarządzanie potokami wiedzy, informacji, ludzkimi i materialnymi zasobami.

Systemowe widzenie problemów edukacyjnych jest przesłanką efektywności procesów strukturalnej przebudowy instytucji edukacyjnych i modelowania kształcenia. Dziś wygląda na to, że w przebudowywanym systemie oświatowym nie sformułowano w sposób jasny i jednoznaczny jego podstaw systemowych. Stąd też niejasności w hierarchii celów: dostępność czy jakość kształcenia, kształcenie szerokoprofilowe i rozwój jej osobowości czy rozwój indywidualnych zdolności itp.

Na podstawie wyżej wymienionego można sformułować pierwsze zadanie dla Stowarzyszenia – *dopracowanie koncepcji przeprowadzanych reform edukacyjnych*. W tym celu „Wiedza” organizuje konferencje, publiczne wystąpienia, zaprasza do współpracy szerokie kręgi specjalistów: filozofów, politologów, psychologów, specjalistów z dziedzin ekonomicznych i prawnych, przedstawicieli biznesu i innych zainteresowanych problemami reformy środowisk. W efekcie edukacyjna polityka państwa będzie tworzona w sposób demokratyczny, a zatwierdzane rozwiązania będą przemyślane i uzasadnione.

Drugim ważnym zadaniem, które mogłoby pomóc rozwiązać Stowarzyszenie „Wiedza” mogłoby być *podwyższenie jakości kształcenia*. Oczywiście, Stowarzyszenie może tylko w sposób pośredni mieć wpływ na ten parametr procesu edukacyjnego i to głównie poprzez wpływ na jakość standardów, programów, podręczników. W Rosji jeszcze pamięta się słowa krytyki wypowiedziane w trakcie jednego z posiedzeń parlamentu pod adresem niektórych szkolnych podręczników. Należy podkreślić, że dany problem ma o wiele większe znaczenie, gdyż pedagodzy nie zawsze są nawet zapoznani ze spisem obowiązujących i rekomendowanych podręczników. Dlatego też uważamy,

że nauczyciele, tym bardziej nie powinni oceniać ich jakość. Oczywiście jest, że rankingi i konkursy na podręczniki, premiowanie nagrodami najlepszych autorów, pomogą rozwiązać dany problem.

Pomoc w zakresie rozpowszechniania informacji – to kolejny obszar dla działalności Stowarzyszenia „Wiedza”.

Duże znaczenie w procesie reformy przywiązuje się, zresztą słusznie, do nowych technologii, w szczególności do wykorzystania Internetu. Dlatego też pokłada się duże nadzieje do kształcenia na odległość oraz wykorzystania wyspecjalizowanych sieciowych zasobów do tradycyjnego, stacjonarnego kształcenia. Należy podkreślić, że opracowanie i realizacja takich programów jest rzeczą niełatwą i kosztowną. Można oczywiście stworzyć stosunkowo tanie „edukacyjne McDonaldy”, lecz wątpliwym jest czy atestaty i dyplomy takich instytucji będą wysoko notowane na rynku pracy.

Rządziej zwraca się uwagę na rolę Internetu jako globalnego środowiska edukacyjnego, w którym uczniowie lub studenci mają dostęp do obszernych i różnorodnych informacji oraz interesujących ich zagadnień. Dlatego też dobrze się stało, że prezydencki program „Elektroniczna Rosja” zakłada przyłączenie do sieci Internet prawie wszystkie wiejskie szkoły. Bieda tylko w tym, że po pierwsze rosyjsko języczne zasoby w sieci są dość ograniczone (około 70% wszystkich zasobów Internetu jest w języku angielskim) i po drugie nie zawsze są one odpowiedniej jakości. I tu właśnie odkrywa się pole działania dla Stowarzyszenia „Wiedza”.

Można wykorzystać różne formy, np. umieścić na stronach www naukowo-badawczych organizacji, muzeów, bibliotek informacje ukierunkowane na potrzeby i zainteresowania uczniów i studentów. Niewątpliwie, niezbędne będzie przeprowadzenie ekspertyz takich stron oraz usystematyzowanie zasobów rosyjskiego Internetu i opracowanie na tej podstawie przewodników dla pedagogów i uczniów. W przyszłości dzięki Internetowi będzie stworzona możliwość przyłączenia się instytucji edukacyjnych do różnych regionalnych i państwowych projektów, np. dotyczących gromadzenia informacji odnośnie: folkloru, istniejących dialektów językowych, historycznych, ekologicznych itp. W efekcie szkolne komputery staną się pełnocennymi narzędziami, a nie drogimi zabawkami, które starzeją się szybciej, niż będą opracowane specjalistyczne programy. Z kolei tworzenie zasobów sieciowych pod potrzeby szkół ogólnokształcących, jak i wyższych uczelni może stać tą „niestandardową” ideą, która będzie w stanie wzbudzić entuzjazm wśród specjalistów i da nowy impuls w działalność „Wiedzy”.

Wydaje się nam, że nadszedł czas dla zrobienia następnego kroku tam, gdzie nie istnieje własny, edukacyjny potencjał – rejonowe, miejskie, czy też regionalne organizacje skupione wokół Stowarzyszenia „Wiedza” mogą stać się bazą, koncentrującą i koordynującą działalność filii, oddziałów, punktów konsultacyjnych „przyszłych” szkół wyższych. Na przykład w jednym z miast Leningradzkiego rejonu oprócz filii naszego Instytutu działają filie uczelni pedagogicznej i transportu kolejowego. Każda z tych instytucji dysponuje określonym potencjałem, jak również inwestuje w środki techniczne wspomagające procesy nauczania, uczenia się. Po dzień dzisiejszy ani jednej z tych filii nie udało się wykorzystać w sposób efektywny swoich audytoriów czy

też stworzyć pełnowartościową pracownię komputerową lub bibliotekę. Zbyt duże są koszty takich inwestycji, jak i ich późniejsze utrzymanie na odpowiednim poziomie.

W danej sytuacji idealnym rozwiązaniem byłoby połączenie wysiłków różnych instytucji edukacyjnych w ramach jednego kompleksu, stworzonego pod egidą lokalnych organizacji skupionych w Stowarzyszeniu, które posiadają bardziej „ściśle” kontakty z władzami administracyjnymi, kręgami biznesu i wiele innych zalet. Stworzenie wspólnych edukacyjnych centrów, z jednej strony, przyczyni się do zwiększenia obciążenia danej instytucji, a z drugiej – rozszerzy możliwości w zakresie poszukiwania partnerów, zwiększy wachlarz świadczonych edukacyjnych usług i w efekcie w sposób pozytywny wpłynie na ich rozwój.

Oczywistym jest, że reforma ma wpływ i na oświatową działalność Stowarzyszenia. Zmusza ona między innymi do ciągłego analizowania pracy naszych instytucji edukacyjnych i poszukiwań nowych możliwości na danym obszarze. Paradoksalnie to zabrzmi, ale nowe możliwości w dziedzinie edukacyjnych usług pojawiają się głównie dzięki sprzeczności i niekonsekwencji wynikających z decyzji podejmowanych w trakcie tworzenia reformy i mających na nią bezpośredni wpływ.

Próba rozwiązania problemów edukacyjnych tylko do poziomu uczelni wyższych całkowicie ignoruje system edukacji dorosłych. Przy współczesnym tempie socjalno-ekonomicznych i technologicznych zmian jednym z fundamentalnych wymagań stawianych systemowi edukacyjnemu jest zapewnienie mobilności kształcących się. Człowiek powinien mieć możliwość zmiany swojej drogi edukacyjnej po „wyjściu” z systemu edukacyjnego, powrócić do tego systemu nawet będąc już w dość zaawansowanym wieku. Pojawiła się nowa edukacyjna nisza na rynku, którą może wypełnić Stowarzyszenie – przygotowania dorosłych do powtórnego zdawania egzaminów kwalifikacyjnych, a być może i przeprowadzania egzaminów.

Słusznym również wydaje się zastanowienie nad formami doksztalcania absolwentów uczelni wyższych. System edukacyjny w swojej naturze jest konserwatywny i próby „podgonienia” go do wymagań współczesnego świata przypominają pogoń za linią horyzontu. Współczesne wymagania ulegają szybszym zmianom niż treści kształcenia. W związku z tym wzrasta zapotrzebowanie na krótkie formy doksztalcania. Zamawiającymi je mogą być potencjalni pracodawcy. Oni też powinni sformułować dodatkowe wymagania stawiane przed państwowym standardem, jak i też sfinansować koszty szkoleń. Jednak inicjatywa powinna wyjść od Stowarzyszenia i to ono powinno przekonać o celowości danego szkolenia pracodawcę.

Zostały ukazane tylko niektóre z podstawowych kierunków działań, dzięki którym Stowarzyszenie może wywierać wpływ na przebieg reformy edukacyjnej, a także i rozwijać własną działalność edukacyjną. Ten spis może być znacznie rozszerzony. Ale najważniejszym w tym wszystkim jest to, że obecnie reforma kształcenia – to „gorący” temat. Aktywne uczestnictwo w tak ważnym procesie sprzyja budowie prestiżu Stowarzyszenia „Wiedza”.

Tłumaczył: Mirosław Żurek

Marian Piotrowski, Mirosław Żurek
Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu

BADANIE POTRZEB JĘZYKOWYCH KIEROWCÓW TRANSPORTU MIĘDZYNARODOWEGO – PROJEKT PILOTAŻOWY PROGRAMU LEONARDO DA VINCI „JĘZYKI DLA SPECJALNYCH CELÓW”

Wstęp

Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu jako jeden z współpartnerów większego konsorcjum bierze udział w realizacji Projektu Pilotażowego Programu Leonardo da Vinci: „**Języki dla specjalnych celów**” (*Languages for Special Purposes*) Projekt nr UK/01/B/F/LA – 129440.

Skład konsorcjum instytucji realizujących Projekt:

- Canterbury Christ Church University College, Canterbury, Anglia – Promotor;
- Katholieke Hogeschool Zuid-West Vlaanderen, Kortrijk, Belgia;
- Integra Foundation, Plovdiv (Sofia), Bułgaria;
- Association de Formation Professionnelle des Adultes, Calais, Francja;
- Instytut Technologii Eksploatacji, Radom, Polska;
- Talenacademie Nederland, Maastricht, Holandia;
- ICT Logistic Ltd., Hythe, Kent, Anglia.

Zasadniczym celem Projektu jest opracowanie pakietów materiałów dla wspomaganie samokształcenia w zakresie języków obcych kierowców TIR, umożliwiającym uzyskanie przez nich odpowiedniego certyfikatu znajomości wybranych języków (angielskiego, niemieckiego, francuskiego, holenderskiego, bułgarskiego, polskiego) w zakresie niezbędnego słownictwa zawodowego i komunikacji dnia codziennego.

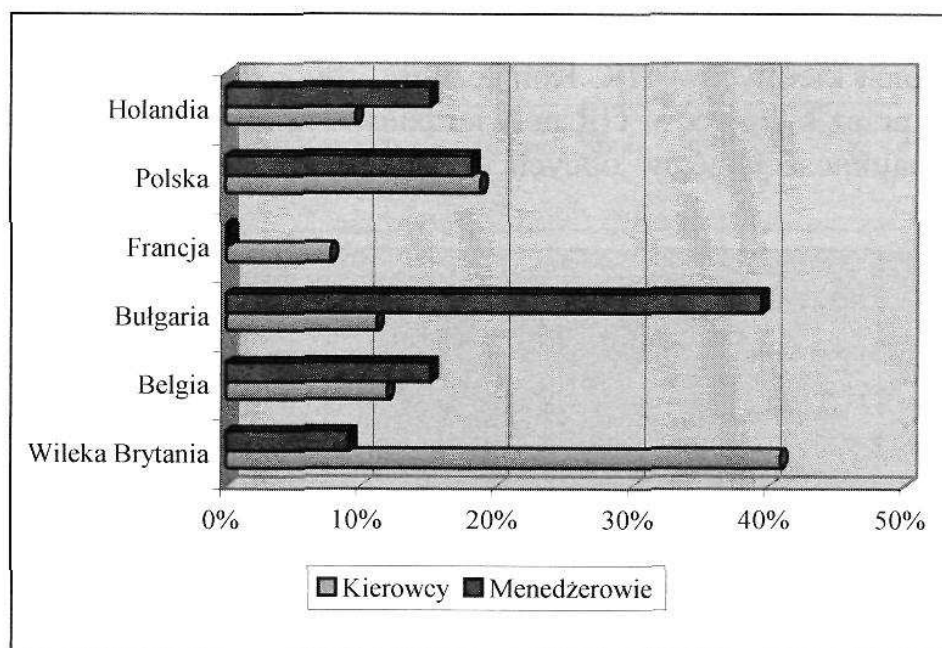
Wyniki badań

W badaniach potrzeb uczenia się języków obcych poprzez kierowców TIR, w identyfikacji kluczowych scenariuszy dla danego zawodowego środowiska językowego jako narzędzie badawcze wykorzystano ankietę. Ankieta została skierowana do dwóch grup respondentów: kierowców TIR oraz menedżerów firm spedycyjnych. Badaniami ankietowymi objętych zostało 260 kierowców TIR oraz 33 menedżerów z sześciu państw, z których pochodzą instytucjonalni partnerzy Projektu. Rozkład próby

badawczej z podziałem na państwa dla dwóch grup respondentów został przedstawiony na rys. 1.

Ankieta badawcza zawierała dziesięć pytań. Pierwsze z nich miało na celu identyfikację państw najczęściej odwiedzanych przez kierowców TIR. Z udzielonych odpowiedzi (rys. 2) wynika, że najczęściej odwiedzanymi państwami są:

- Francja (16% wskazań – kierowcy TIR i 13% – menedżerowie);
- Niemcy (odpowiednio ok. 14% – kierowcy, 11% – menedżerowie);
- Belgia (12,6% – kierowcy, 8% – menedżerowie);
- Holandia (11,7% – kierowcy, 8% – menedżerowie);
- Włochy (7% – kierowcy, 6% – menedżerowie).



Rys. 1. Charakterystyka próby badawczej respondentów

Kierowcy i menedżerowie ogółem wymienili nazwy około 30 państw, do których jeżdżą. Można wnioskować, że potrzeby językowe tej grupy zawodowej są bardzo zróżnicowane. Według opinii menedżerów (rys. 3) najbardziej przydatna w pracy zawodowej kierowców TIR byłaby znajomość języków: niemieckiego (26% wskazań), angielskiego (ok. 24%), francuskiego (24%), duńskiego (7%).

Jednakże tylko 42% menedżerów twierdzi, że w ich przedsiębiorstwach w momencie zatrudnienia nowych kierowców sprawdza się ich znajomość języków obcych.

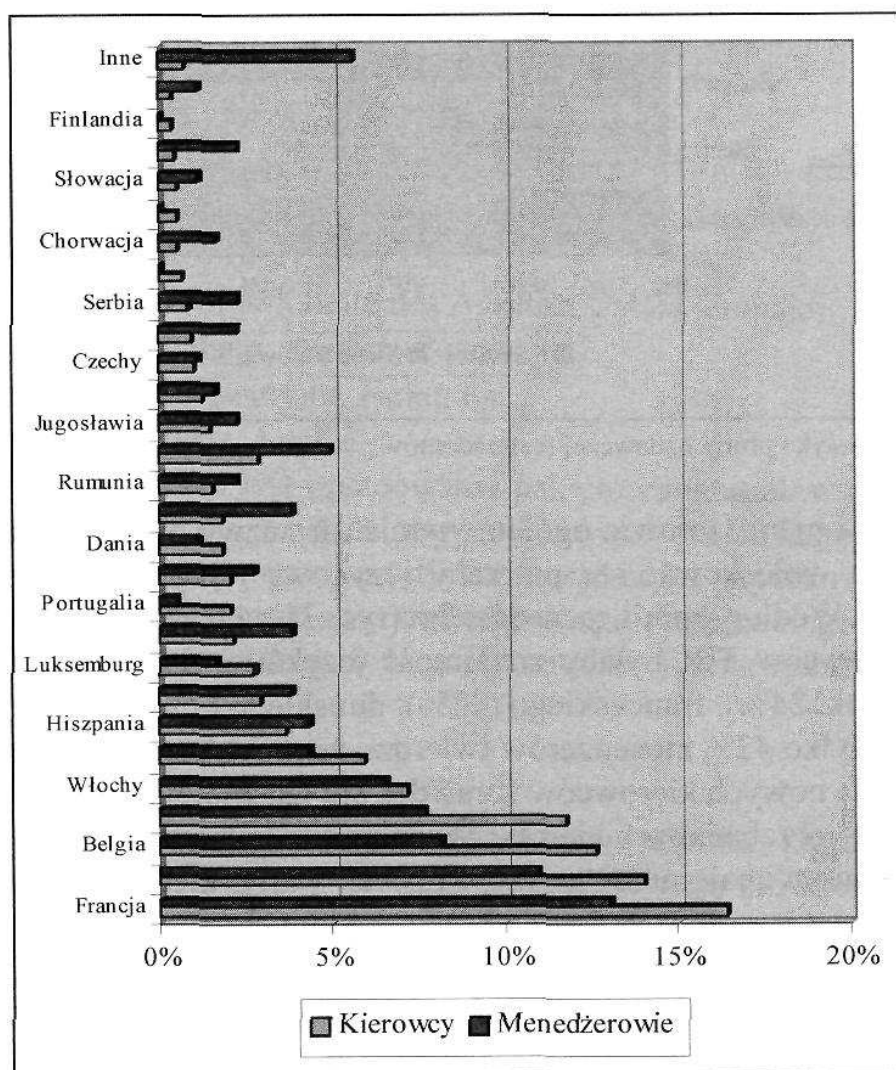
Około 60% przebadanych kierowców deklaruje znajomość w mowie jednego języka obcego. Poziom znajomości języków obcych wśród kierowców (samoocena) został przedstawiony na rys. 4. Wynika z niego, że kierowcy znający języki obce, znają je jedynie na poziomie podstawowym; języki: niemiecki (17%), francuski (13%), angielski (8%), włoski (6%). Do znajomości języków obcych na poziomie średnim, np.: francuskiego, przyznało się około 8% respondentów, niemieckiego – 7%, angielskiego – 6%, włoskiego 2%. Natomiast biegłą znajomością języków obcych może poszczycić

się tylko: około 3% respondentów – języka angielskiego, 2% – języka niemieckiego, 3% – języka francuskiego, 3% – języka włoskiego.

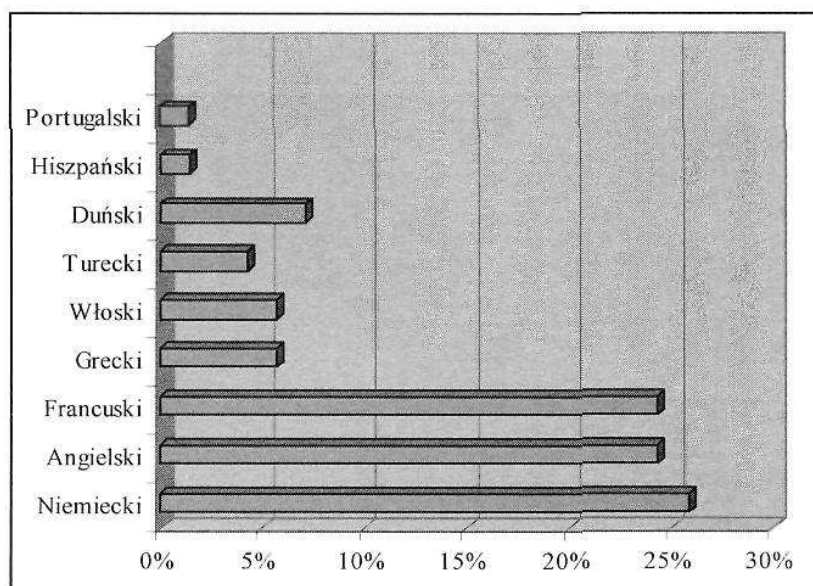
W ocenie menedżerów (rys. 5) pracujący w ich przedsiębiorstwach kierowcy najlepiej znają następujące języki obce:

- język francuski (17% na poziomie podstawowym, 8% – średnim i 2% – zaawansowanym),
- język niemiecki (odpowiednio: 12%, 9%, 3%),
- język angielski (8%, 6%, 3%),
- język grecki (7%, 2%, 3%).

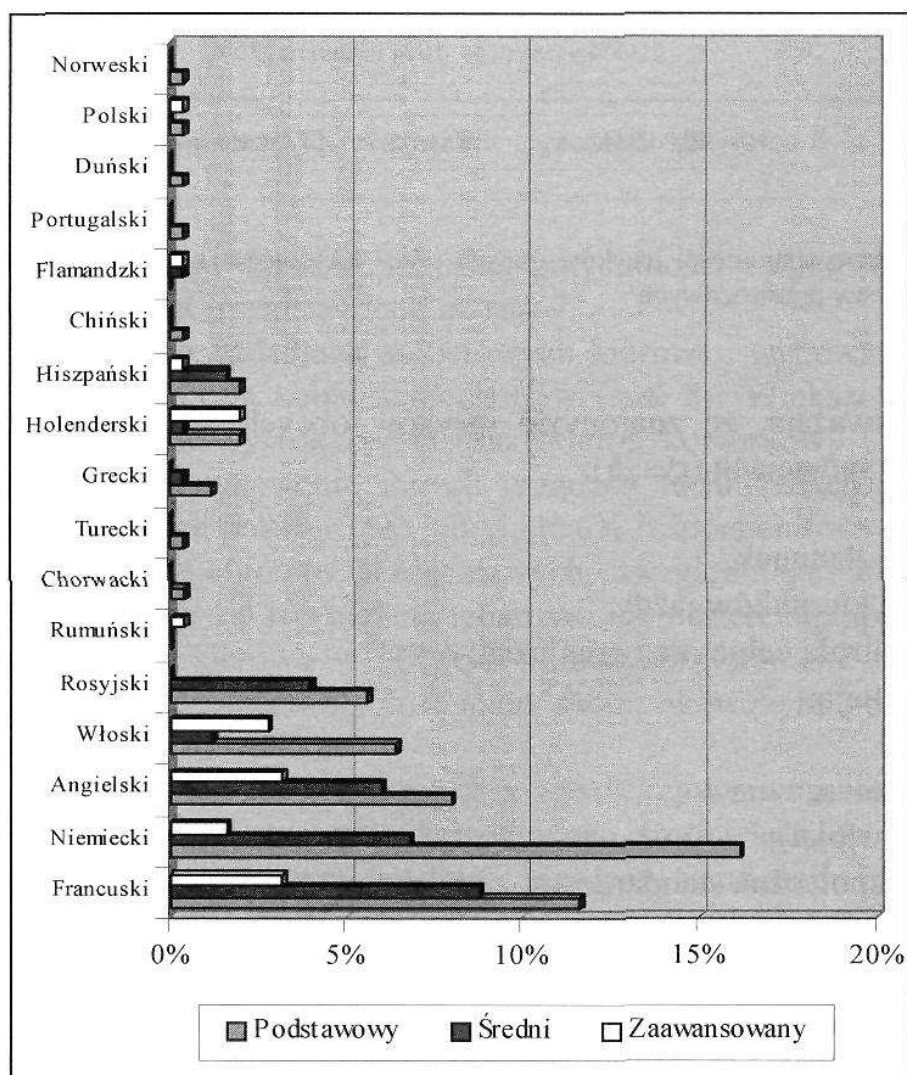
Rezultaty badań przedstawione na rys. 4 i 5 ukazują zgodność wskazań dotyczących poziomu znajomości języków: angielskiego, francuskiego i angielskiego przez kierowców TIR. Świadczy to o dobrym rozpoznaniu przez menedżerów umiejętności językowych swoich kierowców TIR. Konieczność i potrzebę doskonalenia umiejętności językowych przez kierowców TIR potwierdziło 93% respondentów, którzy uważają, że lepsza znajomość języków obcych przyniesie im wymierne korzyści w pracy zawodowej.



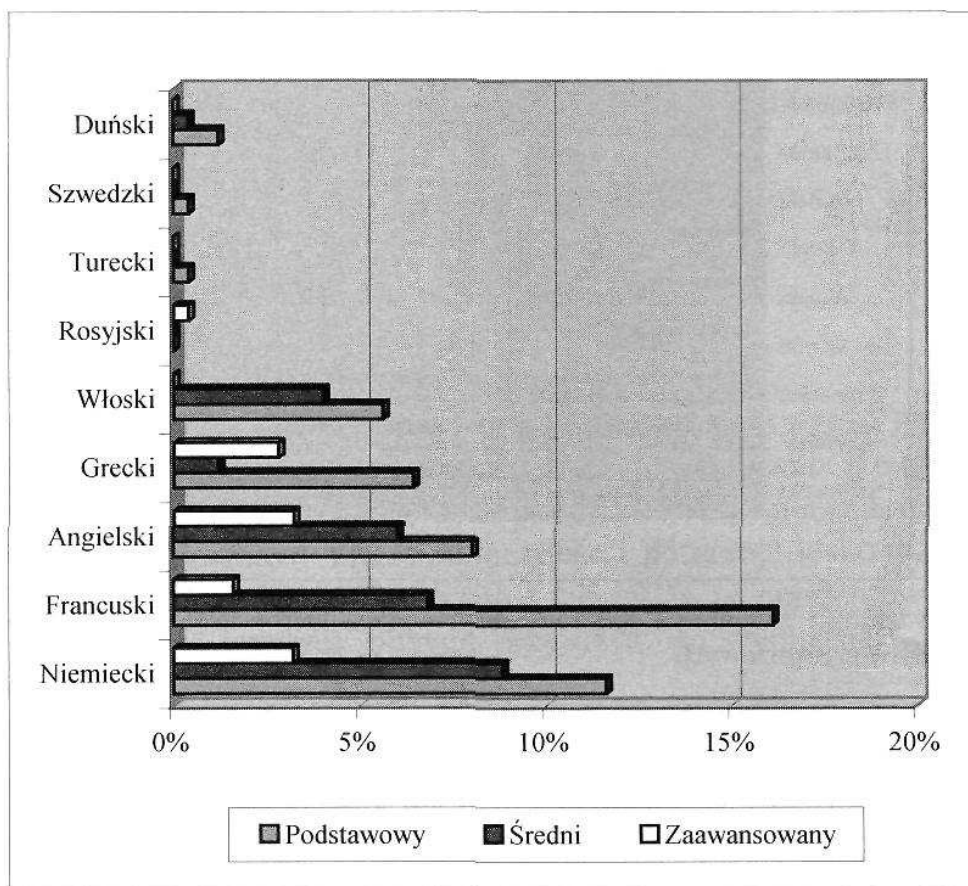
Rys. 2. Kierunki przewozów ładunków samochodami TIR o największej częstotliwości



Rys. 3. Ocena przydatności znajomości języków obcych przez kierowców TIR zdaniem menedżerów przedsiębiorstw przewozowych



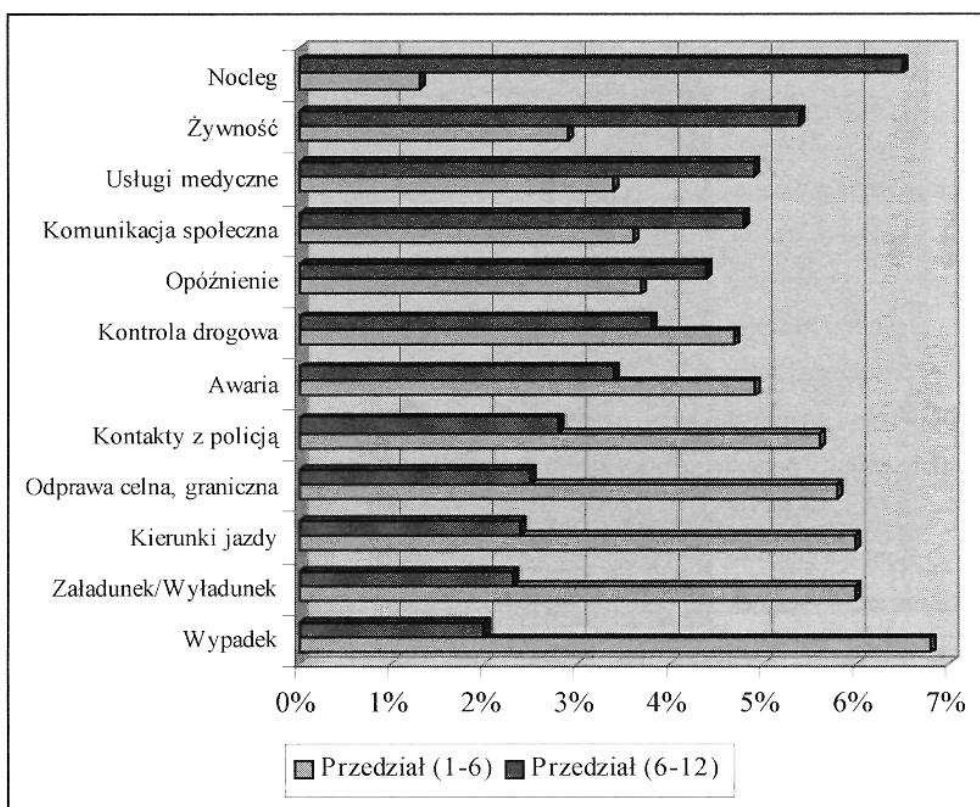
Rys. 4. Samoocena poziomu znajomości języków obcych przez kierowców TIR



Rys. 5. Ocena poziomu znajomości języków obcych przez kierowców TIR – wypowiedzi menedżerów przedsiębiorstw przewozowych

Kierowcy uważają, że znajomość języków obcych jest szczególnie przydatna w następujących sytuacjach (rys. 6):

- wypadek;
- załadunek i rozładunek;
- precyzowanie kierunków jazdy;
- odprawa i kontrola celna oraz graniczna;
- kontakty z policją;
- awaria;
- kontrola drogowa;
- opóźnienie (zwłoka);
- komunikacja społeczna standardowa, codzienna;
- usługi medyczne: wizyty lekarskie, porady medyczne i farmaceutyczne;
- zakup żywności, napoi i korzystanie z usług gastronomicznych;
- organizacja noclegu, zakwaterowanie.



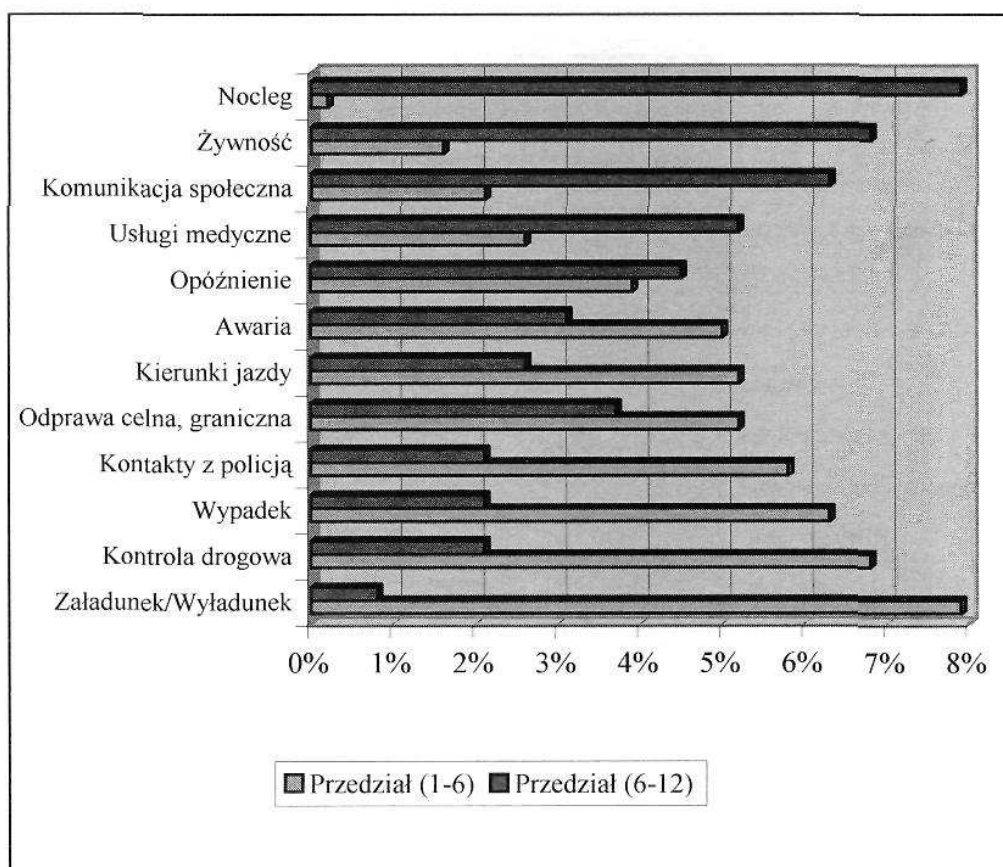
Rys. 6. Sytuacje, w których wg opinii kierowców TIR szczególnie przydatna byłaby dobra znajomość języków obcych

Opinię menedżerów na temat szczególnej przydatności znajomości języków obcych przez kierowców TIR przedstawiono na rys. 7.

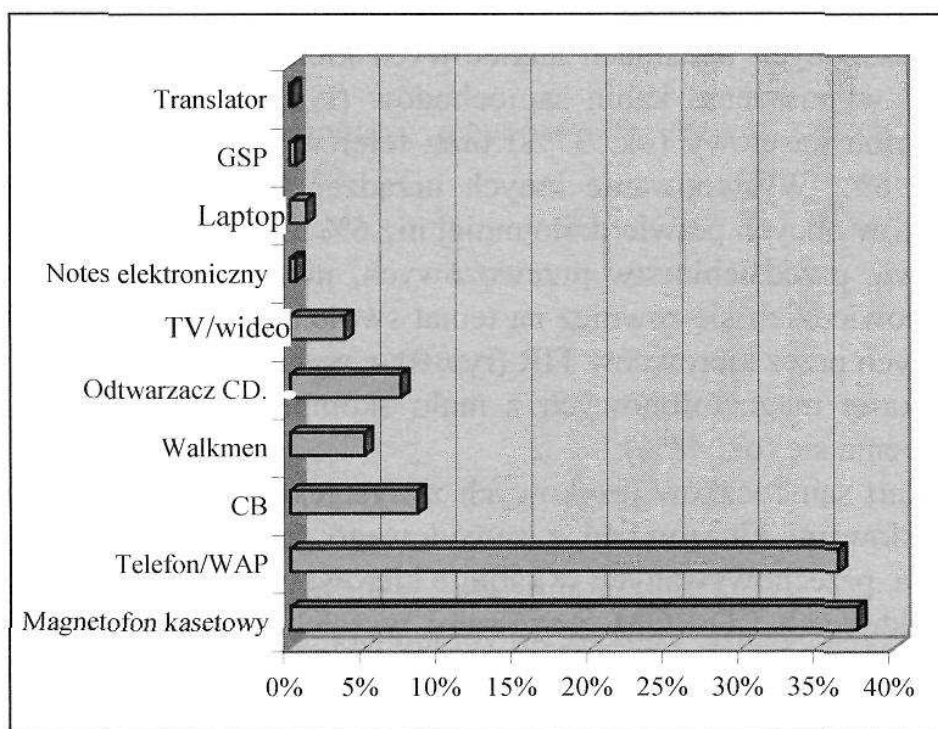
W przeprowadzonych badaniach ankietowych kierowcy wypowiedzieli się także nt. technicznego wyposażenia kabin samochodów (rys. 8). Większość samochodów posiada magnetofon kasetowy (ok. 37%) oraz telefon komórkowy (35%), CB-radio posiada jedynie 8%. Występowanie innych urządzeń technicznych przydatnych do uczenia się języków obcych potwierdziło mniej niż 6% respondentów.

Menedżerowie przedsiębiorstw przewozowych, uwzględniając środowisko pracy kierowców, wypowiedzieli się również na temat swoich preferencji sposobów nauczania języków obcych przez kierowców TIR (rys. 9), z wykorzystaniem:

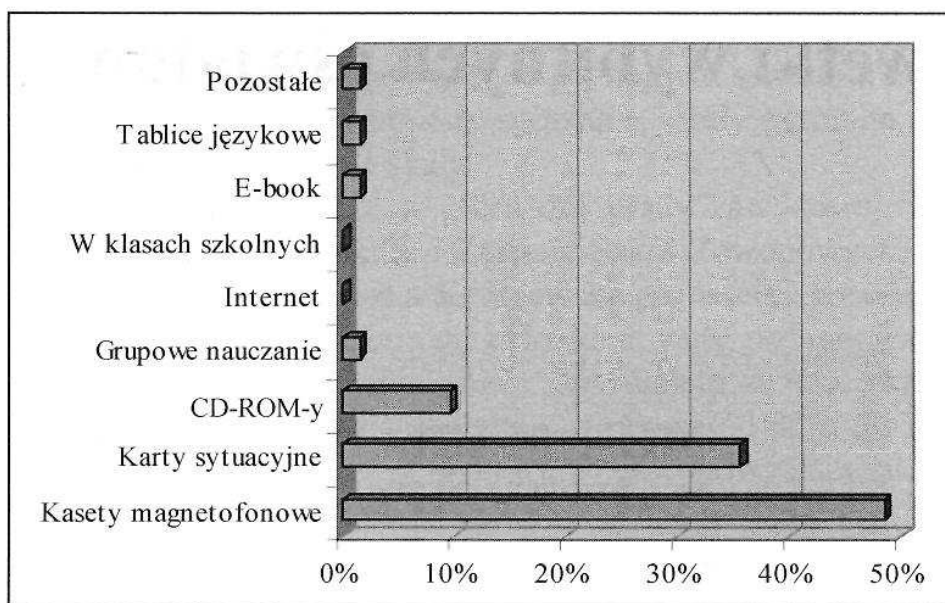
- zestawów kaset magnetofonowych z mało skomplikowanym podręcznikiem do samokształcenia się (ok. 48%);
- zestawów kart samouczków językowych z wyselekcjonowanymi sekwencjami językowymi i słowami kluczowymi z zawodowego środowiska do bezpośredniego użytkowania, przechowywanych w kabinie kierowcy samochodu (ok. 34%);
- płyt kompaktowych CD-ROM z zapisami wyselekcjonowanych sekwencji językowych do użytkowania w kabinie kierowcy samochodu, jak również w budynkach mieszkalnych (w domu) (9%);
- nauczania grupowego, tradycyjnego, zapewniającego bezpośredni kontakt z nauczycielem (2%).



Rys. 7. Sytuacje, w których wg opinii menedżerów, szczególnie potrzebna byłaby dobra znajomość języków obcych dla kierowców TIR



Rys. 8. Stan wyposażenia technicznego kabin samochodów TIR przydatnego do uczenia się języków obcych – wypowiedzi kierowców



Rys. 9. Wskazania menedżerów przedsiębiorstw przewozowych dotyczące ich preferencji sposobów nauczania języków obcych przez kierowców TIR

Wnioski

Przeprowadzone badania ankietowe wśród kierowców TIR i menedżerów firm transportowych pozwalają na sformułowanie następujących wniosków:

- około 40% badanych kierowców nie zna jakiegokolwiek języka obcego;
- znajomość języków obcych w środowisku kierowców TIR, jeśli występuje, to ogranicza się do poziomu podstawowego;
- zdecydowana większość kierowców TIR (90%) jest zdania, że dobra znajomość języków obcych przyniesie im wymierne korzyści w pracy zawodowej;
- największą przydatnością w uczeniu się języków obcych przez kierowców TIR powinny charakteryzować się: zestawy kaset magnetofonowych wraz z mało skomplikowanym podręcznikiem do samokształcenia się oraz zestawy kart sytuacyjnych samouczków językowych z wyselekcjonowanymi sekwencjami językowymi i słowami kluczowymi z zawodowego środowiska językowego do bezpośredniego użytkowania, z przeznaczeniem do przechowywania w kabinie kierowcy samochodu;
- większość respondentów (ok. 84%) jest zainteresowanych aktywnym uczestnictwem w realizacji zadań Projektu.

Termin realizacji projektu 01.11.2002÷30.10.2003.

Koordinatorem ze strony Instytutu Technologii Eksploatacji w Radomiu, partnera konsorcjum realizującego Projekt jest: **dr inż. Marian Piotrowski**, kierownik Zespołu Jakości Kształcenia i Certyfikacji Personelu.

tel.: (+48) 364-42-41 wew. 207

fax: (+48) 364-47-65

e-mail: marian.piotrowski@itee.radom.pl.

Sylwetki wybitnych oświatowców



MGR MARIA RUTKOWSKA – NAUCZYCIEL – SPOŁECZNIK. MOJE SPEŁNIONE MARZENIA

Mój pedagogiczny życiorys rozpoczął się już w szkole podstawowej. Będąc dzieckiem zapragnęłam zostać piosenkarką albo nauczycielką. Takie zresztą są marzenia wielu dziewczynek.

A propos pierwszego zawodu – ambicje moje zostały rozbudzone dzięki wysłannikom p. Tadeusza Sygietyńskiego, twórcy zespołu artystycznego „Mazowsze”, którzy trafili do mazowieckich wiosek w poszukiwaniu młodych talentów. Talent – nie poziem miałam, lecz ostatecznie wybrałam naukę w Liceum Pedagogicznym. I tak zaczęłam realizację marzeń nauczycielskich, które są moją pasją do dzisiaj.

W Liceum Pedagogicznym zlokalizowanym w Radzyminie k. Warszawy panowała wspaniała atmosfera naukowo-wychowawcza. Stara, przedwojenna kadra nauczycielska wyposażona w rzetelną wiedzę w połączeniu z młodymi nauczycielami, entuzjastami ówczesnych przemian, wszystko to stanowiło solidny fundament do prawidłowego kształtowania sylwetki przyszłego absolwenta – nauczyciela – społecznika.

Poza procesem lekcyjnym, żywym nurtem toczyło się życie pozalekcyjne ujęte w koła naukowe, które były organizatorami sympozjów i dyskusji na różne tematy. Uczniowie szkoły kilka razy do roku wyjeżdżali do okolicznych miejscowości z prelekcjami i odczytami, na zakończenie których zawsze prezentowany był program artystyczny. Była to dobra szkoła nabywania umiejętności kontaktu ze środowiskiem, które są bardzo ważne w pracy pedagogicznej. Lata szkoły średniej wypełnione nauką i pracą ostatecznie upewniły mnie w tym, że dokonałam właściwego wyboru, że będę robiła to, co lubię i że praca będzie przynosiła zawodową satysfakcję.

W 1956 roku rozpoczęłam studia humanistyczne w Krakowie w Wyższej Szkole Pedagogicznej. Tam zetknęłam się z całą plejadą gwiazd polskiej nauki. Słuchając wykładów profesorów: A. Krawczuka, K. Estreichera, K. Wyki, St. Pignonia, St. Jodłow-

skiego, Cz. Banacha czy innych, nie sposób było zaliczyć tylko tych zajęć jako obowiązku. Trzeba było je przeżyć, zastanowić się głębiej nad sensem treści, przeanalizować, zadumać się. Przynajmniej na mnie te spotkania robiły ogromne wrażenie zostawiając w psychice trwałe, pozytywne ślady.

Miały one moc sprawczą także w pierwszej pracy zawodowej, którą podjęłam w 1960 roku w Płońsku w Technikum i Zespole Szkół Zawodowych. Tamże miałam szczęście spotkać dyrektora Franciszka Kruszewskiego, wielkiego orędownika szkolnictwa zawodowego, który wraz z innymi członkami rady pedagogicznej młodej nauczycielce stworzył życzliwą atmosferę pracy. To musiało zaowocować identyfikacją z zakładem pracy, chęcią budowania autorytetu szkoły wśród uczniów i w środowisku. Staralam się być aktywną w pełnieniu obowiązków zawodowych, a także w działalności społecznej.

W moim pedagogicznym życiorysie znalazł się fakt wygłoszenia referatu naukowego na temat działalności naukowej i pedagogicznej Władysława Spasowskiego w październiku 1960 roku. Audytorium stanowili nauczyciele i działacze ZNP z okręgu płońskiego. Był to mój poważny debiut działalności popularyzatorskiej w środowisku, zakończony zresztą powodzeniem.

To wydarzenie było bodźcem do zaangażowania się w działalność Towarzystwa Wiedzy Powszechnej jako prelegent. Spotkania ze słuchaczami różnych środowisk społecznych dawały poczucie bycia potrzebnym innym, pozwalały na samorealizację.

Pole działań popularyzatorskich zostało poszerzone w momencie objęcia funkcji dyrektora Technikum Odzieżowego i Zasadniczej Szkoły Zawodowej w Płońsku. Jednocześnie z wyboru pełniłam funkcje prezesa Powiatowego Zarządu ZNP w Płońsku oraz członka Prezydium Wojewódzkiej Rady Narodowej w Warszawie, co oczywiście zwiększało zakres zagadnień, które mogłam prezentować na szerszym forum, nie tylko w środowisku nauczycielskim, ale także dla innych grup zawodowych.

W 1975 roku miałam zaszczyt uczestniczyć w tworzeniu struktur administracyjno-politycznych nowego województwa ciechanowskiego. W przydziale czynności otrzymałam cały kompleks spraw społecznych, co odpowiadało moim zainteresowaniom i przygotowaniu zawodowemu. Swoje przemyślenia i wystąpienia zaczęłam publikować na łamach czasopism oraz w wydawnictwach wojewódzkich. Pisałam o oświacie w aspekcie szans rozwoju i zagrożeń w książce: „Województwo ciechanowskie – stan obecny i przyszłość” oraz w wydaniu uaktualnionym „20 lat później”.

W 1984 roku przeszłam do pracy w kuratorium, gdzie odpowiadałam za całą sferę spraw wychowawczo-społecznych. Z mojej inicjatywy została utworzona Rada Wychowania przy kuratorze oświaty. Do pracy w Radzie zostali zaproszeni przedstawiciele różnych środowisk zawodowych, ludzie znaczący w swoich kręgach, kształtujący opinie o wielu zjawiskach. Członkowie Rady prowadzili badania wybranych zagadnień wychowawczych, diagnozowali, formułowali wnioski i wskazywali sposoby rozwiązywania problemów. Na podstawie takiego toku działań mogliśmy ustalić tzw. mapę zagrożeń patologiami, ale także określić rejony wyraźnie pozytywnych efektów. Rada zaczęła spełniać oczekiwania szkół i innych partnerów procesu wychowawczego. Wy-

nikiem tych oczekiwań było tworzenie z jednej strony świetlic socjoterapeutycznych w ośrodkach zagrożonych, np. Działdowo, z drugiej strony promowanie w skali wojewódzkiej dobrych dokonań oraz ludzi i młodzieży, których osiągnięcia warte były popularyzowania i upowszechniania.

Żał, że przemiany ustrojowe w 1989 roku „zniosły” wiele utrwalonych pozytywnie przedsięwzięć. Wewnętrzna chęć działania na rzecz środowiska od 1990 roku silniej związała mnie z Towarzystwem Wiedzy Powszechnej. Jak wcześniej wspomniałam, w tej organizacji pracowałam z chwilą rozpoczęcia kariery zawodowej.

Przez cały okres lat 1960–2000 byłam prelegentem, pełniłam także określoną funkcję jako wiceprezes Zarządu Wojewódzkiego TWP, członek Głównej Komisji Rewizyjnej, a od 1992 roku dyrektor Oddziału Regionalnego TWP w Ciechanowie. Lata dziewięćdziesiąte postawiły przed stowarzyszeniem nowe wyzwania. Trzeba było wejść w wolny rynek szkoleniowy i ekonomiczny. Stąd tak ważne stało się oferowanie szkoleń i kursów, które dawałyby możliwość zatrudnienia i odnalezienia się w nowej rzeczywistości. W ramach TWP organizowane były i są kursy komputerowe, ekonomiczne, małej przedsiębiorczości, zawodowe, a więc takie, które dają większą szansę na pracę bądź to we własnej firmie, bądź w innej państwowej, prywatnej, samorządowej. W porozumieniu z lokalnym rynkiem pracy zostały uruchomione szkoły kształcące w zawodach: hotelarstwo, biznes i zarządzanie, informatyka (policjalne), elektryk, mechanik, obsługa i naprawa pojazdów samochodowych (średnie, wieczorowe i zaoczne po zasadniczej szkole zawodowej). W regionie zagrożonym dużym bezrobociem te wyżej wymienione specjalności są jeszcze szansą na zatrudnienie. Z doświadczenia mogę stwierdzić, że propozycje szkoleniowe zgłaszane przez TWP uzupełniają system państwowej edukacji, bardziej elastycznie reagują na potrzeby rynku pracy.

Świadomość, że ta działalność jest potrzebna motywuje, daje poczucie sensu istnienia i nakazuje ciągle poszukiwać nowych form i nowych obszarów wymagających objęcia systematyczną pracą szkoleniową, co także jest ważne w kontekście naszych starań o wstąpienie do Unii Europejskiej.

Maria Rutkowska
Dyrektor Oddziału Regionalnego TWP
w Ciechanowie



DOC. DR INŻ. RYSZARD SOKOŁOWSKI – JUBILEUSZ 50-LECIA PRACY W OŚWIACIE

Jubilat urodził się 27 listopada 1928 roku w Warszawie, w rodzinie o tradycjach wojskowych. Ojciec Eugeniusz, uczestnik wojny polsko-bolszewickiej, był oficerem zawodowym. Szkołę powszechną rozpoczął w Bydgoszczy w Szkole im. Ewarysta Estkowskiego, gdzie ukończył cztery klasy. Wybuch wojny w 1939 roku spowodował obowiązkową ewakuację rodziny Sokołowskich do Wilna, gdzie Ryszard ukończył 6-letnią szkołę powszechną i 1 klasę gimnazjum. Kolejnym miastem edukacji Jubilata była Warszawa, gdzie w toku tajnego nauczania zaliczył elitarne Gimnazjum im. Jana Zamojskiego. W czwartej klasie tego gimnazjum wychowawcą był śp. mgr Hermanowski – porucznik AK, a w czasie Powstania Warszawskiego uczestnik akcji zdobycia czołgu niemieckiego. Następnym etapem kształcenia w okresie wojny po powstaniu warszawskim była Częstochowa, gdzie nadal w tajnym nauczaniu ukończył 1 klasę liceum.

W roku 1945 po powrocie do miejsca zamieszkania w Bydgoszczy złożył egzamin dojrzałości w I Liceum Miejskim na kierunku matematyczno-fizycznym. W roku 1947 rozpoczął studia na Wydziale Elektromechanicznym ówczesnej Akademii Górniczej w Krakowie. Przeglądając indeks z tamtych lat, oprócz świetnych ocen, znaleźć można nazwiska wykładowców o światowej sławie, m.in. prof. prof. Bieńkowskiego, Bładowskiego, Czerskiego, Jeżewskiego, Kołka, Krausego, Kurzawy, Litwiniszyna, Szawłowskiego, Szklarskiego, Walczaka, Ziembę, Zygmuntowicza.

W roku 1951 Jubilat uzyskał tytuł inżyniera elektromechanika hutniczego i stopień magistra nauk technicznych, po obronie pracy dyplomowej pt.: „*Piła tarczowa do cięcia szyn kolejowych na gorąco*” pisanej pod kierunkiem prof. Zygmuntowicza. W czasie uroczystości odnowienia immatrykulacji w roku 1997 Prorektor AGH prof. dr hab. inż. A. Gołaś powiedział: „*Rocznik 1947–1951 był szczególnie wyróżniającym się w historii uczelni. Z abiturientów tego rocznika wywodzą się liczni wybitni pracownicy naukowcy – 12 profesorów, 3 rektorów, liczni dyrektorzy i menedżerowie polskiego przemysłu*”. Studia w elitarniej uczelni i kontakty z wybitnymi luminarzami polskiej nauki dały podstawy do skutecznego wykorzystania wiedzy i umiejętności w przyszłej pracy zawodowej i naukowej Jubilata.

Ryszard Sokołowski rozpoczął karierę zawodową w 1951 roku podejmując pracę w Wojskowej Akademii Technicznej w Warszawie na stanowisku laboranta (st. asystenta w pionie cywilnym uczelni). Po kilku miesiącach, ze względu na pochodzenie

został zmuszony do rezygnacji i podjęcia od 1 lutego 1952 roku pracy w Zasadniczej Szkole Zawodowej i Technikum Mechanicznym w Olkuszu na stanowisku nauczyciela przedmiotów zawodowych. A miało to miejsce pięćdziesiąt lat temu! Okrągły jubileusz oraz okazja do przedstawienia pięknej drogi rozwoju naukowego dostojnego Jubilata.

Kolejne etapy pracy zawodowej to etat nauczyciela przedmiotów zawodowych w Technikum Budowlanym w Krakowie oraz pół etatu w Zasadniczej Szkole Zawodowej przy Al. Mickiewicza 5. Osiągnięcia młodego nauczyciela, jego predyspozycje organizacyjne spowodowały powołanie trzydziestoletniego inżyniera na stanowisko Dyrektora Technikum Mechaniczno-Elektrycznego zaocznego od 1 września 1959 roku w budynku przy Al. Mickiewicza 5 i równolegle w latach 1960–1962 na stanowisko Dyrektora Technikum Kinotechnicznego w Krakowie przy ul. Pędzichów 13.

W roku 1962 Ryszard Sokołowski został dyrektorem Technikum Hutniczo-Mechanicznego i Zasadniczej Szkoły Zawodowej nr 5 w Nowej Hucie, w których uczyło się 2200 uczniów. Był też pięćsetosobowy internat, warsztaty szkolne i przeszło 140 etatów nauczycielskich. Zespół Szkół szybko uzyskał uznanie za efekty w kształceniu techników i robotników wykwalifikowanych, osiągnięcia sportowe, w zakresie pracy wychowawczej Związku Harcerstwa Polskiego i pracy produkcyjnej warsztatów. Sukcesy wynikały m.in. z przemyślanej organizacji pracy dydaktyczno-wychowawczej, zaangażowania kadry i stworzenia optymalnych warunków kształcenia. Przykładem troski Jubilata o rozwój kadry było zapewnienie warunków do otwarcia przez nauczycieli ośmiu przewodów doktorskich i ich pomyślne zakończenie w okresie dziesięciu lat kierowania tą szkołą.

Lata sześćdziesiąte przyniosły nowe koncepcje w kształceniu zawodowym, nauczanie programowane, kształcenie problemowe, maszyny dydaktyczne. Technikum Hutniczo-Mechaniczne przyjęło zadania badawcze z dziedziny pedagogiki pracy. Częstym gościem był wybitny pedagog prof. T. Nowacki. Kontakty z Profesorem wpłynęły na decyzję Jubilata o podjęciu studiów pedagogicznych na Uniwersytecie Jagiellońskim. W latach 1964–1966 Ryszard Sokołowski zaliczył wszystkie egzaminy i po obronie pracy pt.: *„Ocena wiadomości uczniów na egzaminie wstępnym do szkoły średniej zawodowej przy zastosowaniu maszyn dydaktycznych”* uzyskał stopień magistra pedagogiki. Udział w pracach badawczych zaowocował pracą doktorską na Uniwersytecie Jagiellońskim na temat: *„Wpływ sprzężenia zwrotnego na kształtowanie umiejętności rozwiązywania zadań matematycznych”* (promotor: prof. J. Zborowski, recenzenci: prof. Cz. Kupisiewicz i doc. S. Baścik). 12 listopada 1970 roku uzyskał stopień doktora nauk humanistycznych (dyplom UJ nr 824).

Po dwudziestu latach pracy nauczycielskiej w szkolnictwie zawodowym Jubilat przeszedł do pracy naukowo-dydaktycznej: w latach 1970–1971 na AGH na stanowisku adiunkta, w latach 1972–1991 na stanowisku dyrektora Instytutu Kształcenia i Badań Oświatowych Oddziału IKN i Centrum Doskonalenia Nauczycieli w Krakowie ściśle współpracując z profesorami S. Krawcewiczem, S. Kaczorem, E. Staszyńskim, Cz. Banachem. Równolegle przez 20 lat pełnił funkcję Kierownika Zakładu Dydaktyki Przedmiotów Technicznych w Wyższej Szkole Pedagogicznej im. KEN w Krakowie.

W tym czasie wypromował 340 prac magisterskich z obszaru dydaktyki techniki oraz przedmiotów zawodowych grupy mechanicznej i elektrycznej, a w roku 1975 otrzymał tytuł docenta. Opublikował ponad 120 artykułów, komunikatów i opracowań badawczych oraz dydaktycznych. Recenzował wiele programów, skryptów, materiałów dla nauczycieli i uczniów. Za swoją działalność wielokrotnie nagradzany, m.in. odznaczony Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski, Złotym Krzyżem Zasługi, Medalem Komisji Edukacji Narodowej, Złotymi odznakami za pracę społeczną dla Miasta Krakowa i województwa krakowskiego, Złotym Krzyżem Zasługi dla ZHP i licznymi dyplomami uznania, nagrodami MEN (I, II i III stopnia) oraz wyróżnieniami (tytuł Honorowy Nauczyciel PRL).

Przygotowując prezentację sylwetki Jubilata zostałam przekonana, że wpływ na jego drogę zawodową miało wielu wybitnych pedagogów – mistrzów i przez to stał się też mistrzem dla mnie i innych współpracowników w systemie doskonalenia nauczycieli.

Na zakończenie wybrałam fragmenty z horoskopu dla urodzonych pod znakiem Strzelca, by potwierdzić to, czego wiele osób doświadczało, gdy Jubilat był ich przełożonym.

„Urodzeni pod znakiem Strzelca mają temperament choleryczny, są ruchliwi, wybuchowi, energiczni (...) osiągają wysokie cele dość łatwo (...) ambitni, inteligentni, zdolni, często błyskotliwi. (...) Jest to nieprzeciętna natura i można im zaufać, można na nich liczyć”.

Władysława Maria Francuz

Konferencje, seminaria, sympozja

Optimalizacja kształcenia zawodowego z punktu widzenia potrzeb rynku pracy

Warszawa, 11 grudnia 2001

Konferencja zorganizowana przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych była podsumowaniem i prezentacją wyników realizacji projektu badawczego KBN pod tym tytułem. Na konferencji referaty wygłosili:

- Urszula Jeruszka: Czynniki wpływające na poprawę efektywności kształcenia zawodowego;
- Stefan M. Kwiatkowski: System edukacji zawodowej w kontekście rynku pracy i procesów integracyjnych w Europie;
- Mieczysław Kabaj: Projekt wdrożenia dualnego systemu kształcenia zawodowego w Polsce;
- Elżbieta Drogosz-Zabłocka: Współpraca szkół zawodowych i przedsiębiorstw;
- Krzysztof Symela: Koncepcja systemu oceniania i dokumentacji wyników kształcenia i szkolenia zawodowego – aspekt europejski;
- Włodzimierz Trzeciak: Zmiana roli poradnictwa zawodowego wobec zmian w dziedzinie zatrudnienia i edukacji zawodowej;

- Janusz Figurski: Losy zawodowe absolwentów – czynniki istotne w podejmowaniu i wykonywaniu pracy zawodowej;
- Andrzej Kruszewski: Doświadczenia szkół zawodowych w badaniu losów absolwentów.

Uczestnikami konferencji byli przedstawiciele resortów pracy i edukacji oraz instytucji naukowych.

Alicja Sadłowska

Rynek pracy wobec integracji z Unią Europejską

Warszawa, 18–19 grudnia 2001

Temat konferencji zorganizowanej przez Instytut Pracy i Spraw Socjalnych przy współudziale Komitetu Nauk o Pracy i Polityce Społecznej PAN oraz Stowarzyszenia na Rzecz Rozwoju Rynku Pracy STOS był taki sam, jak realizowany w IPISS Projekt Celowy Zamawiany, ustanowiony przez KBN na wniosek Ministra Pracy i Polityki Społecznej. Celem projektu było rozpoznanie uwarunkowań sytuacji rynku pracy i ewentualnych barier opóźniających procesy integracji, rozpoznanie kierunków zmian na rynku pracy po przystąpieniu Polski do Unii europejskiej oraz określenie pożądanych

reakcji państwa na występujące bariery i spodziewane zmiany. W programie konferencji znalazły się wystąpienia:

- Jarosława Pietrasa: Rynek pracy w negocjacjach z Unią Europejską;
- Stanisławy Borkowskiej: Siedem lat procesu przedakcesyjnego a rynek pracy. Czy bliżej do Unii?
- Elżbiety Kryńskiej: Makroekonomiczne uwarunkowania wewnętrzne a rynek pracy;
- Mieczysława Kabaja: Wpływ integracji na rynek pracy w Polsce w latach 1990–2000 i prognoza do 2005 r.
- Eugeniusza Kwiatkowskiego: Kwalifikacje i edukacja szansą na wzrost zatrudnienia i konkurencyjności polskich firm i pracowników;
- Adama Czyżewskiego: Wpływ kosztów pracy na zatrudnienie;
- Marty Juchnowicz, Aleksego Poczowskiego: Wpływ ZZL na rynek pracy w kontekście integracji;

Alicja Sadłowska

Posiedzenie Komitetu Zarządzającego Programu COST UE

Radom 25–26.01.2002

Współpraca europejska w obszarze badań naukowo-technicznych Akcja A11: Flexibility, transferability, mobility as targets of vocational education and training - „Elastyczność, transfer, mobilność jako cele kształcenia i szkolenia zawodowego” Radom, 25–26.01.2002

Europejski program współpracy COST umożliwia koordynację na szcze-

blu europejskim przedsięwzięć badawczych o określonej tematyce i pozwala na kontynuację oraz rozwój badań prowadzonych w różnych krajach. Współpraca w ramach tego programu jest realizowana od roku 1971, a Polska została jego pełnoprawnym członkiem od 1991 r. Program COST ukierunkowany jest na prowadzenie badań podstawowych oraz rozwojowych prac badawczych stanowiących pomost między tymi rodzajami badań. Z inicjatywy Instytutu Technologii Eksploatacji na początku 2000 roku podpisano „Memorandum of Understanding” Akcji A11, umożliwiające polskiemu zespołowi badawczemu uczestnictwo w programie. Akcja A11 ukierunkowana jest na potrzeby społeczne oraz problemy poruszane w „Memorandum of Lifelong Learning” – uczenia się i doskonalenia przez całe życie. Akcja A11 programu COST zarządzana jest przez Management Committee (MC), w którego skład wchodzi przedstawiciele wszystkich krajów uczestniczących w programie. Przewodniczącymi są: Frank Achtenhagen i Frank Coffield. Natomiast Sekretarzem Programu jest Björg Ofstad – przedstawicielka Komisji Europejskiej.

Akcja A11 podzielona jest na następujące grupy:

- WG1 Context/Input (Kontekst/Wkład),
- WG2 Process (Procesy),
- WG3 Complex Teaching-Learning Arrangements/Environments,
(Złożoność Układów/Środowisk Nauczania-Uczenia się),
- WG 4 Initial Conditions (Warunki Wstępne),
- WG 5 OUTPUT – Evaluation and Assessment (Ewaluacja i Ocenianie).

W prace niektórych z nich zostały włączone również projekty realizowane przez ITeE i Instytut Badań Edukacyjnych: WG 1: Wymagania kwalifikacyjne i porównywanie kwalifikacji zawodowych w integrującej się Europie (ITeE) – dr Zbigniew Kramek, WG 3: Kompleksowe nauczanie i uczenie się z wykorzystaniem elastycznych technologii kształcenia zawodowego (ITeE) – dr Krzysztof Symela, WG 5: Rozwój procedur dla ewaluacji i oceniania procesów kształcenia i szkolenia zawodowego (ITeE) – dr Marian Piotrowski, WG 1: Nowe umiejętności i kwalifikacje nauczycieli i szkoleniowców wspierające rozwój kształcenia ustawicznego (ITeE) – mgr inż. Dorota Koprowska, WG 1: Rozwój metod badań standardów kwalifikacji zawodowych oraz standardów edukacyjnych (IBE) – prof. Stefan M. Kwiatkowski. W posiedzeniu uczestniczyli: FRANZ GRAMLINGER – Austria, Terttu TUOMI-GRÖHN – Finlandia, Frank ACHTENHAGEN (MC chair) – Niemcy, Klaus BECK – Niemcy, Ildikó VIRÁG – Węgry, W. J. NIJHOF – Holandia, A.F.M. NIEUWENHUIS – Holandia, Karen JENSEN – Norwegia, Per-Olof THLNG – Szwecja, Frank COFFIELD – Wielka Brytania, Björg OFSTAD – COST Sekretariat, Beata Poteralska – Polska oraz Stefan M. Kwiatkowski – IBE i pracownicy Ośrodka Kształcenia i Doskonalenia Kadr ITeE, realizatorzy projektów. W pierwszym dniu odbyło się spotkanie przedstawicieli COST z pracownikami Instytutu. Goście zwiedzili laboratoria badawcze i Zakład Poligrafii. W programie znalazły się wystąpienia:

- Prof. M. Szczerek: Prezentacja Instytutu Technologii Eksploatacji,
- Prof. F. Achtenhagen: General aims of COST Action 11,
- Prof. S.M. Kwiatkowski: Problemy kształcenia zawodowego w Polsce, B. Poteralska: Współpraca międzynarodowa Instytutu w badaniach edukacyjnych. Posiedzenia Komitetu Zarządzającego zdominowały dwa zagadnienia: Przygotowanie konferencji na zakończenie realizacji akcji A11 (program, tematyka wystąpień, osoby odpowiedzialne, sprawy organizacyjne), która odbędzie się w czerwcu 2002 r. w Goeteborgu. Uzgodnienia dotyczące przygotowania rozliczenia końcowego akcji przez Komisję Europejską (dokumenty, publikacje). 13TH

Marta Jacyniuk

Biuro Karier w życiu wyższej uczelni

Warszawa, 29 stycznia 2002

Seminarium było kolejnym spotkaniem w ramach programu realizowanego przez Wojewódzki Urząd Pracy w Warszawie, mającego na celu utworzenie „Mazowieckiej Sieci Biur Karier”. Podczas obrad przedstawiono aktualną sytuację absolwentów na rynku pracy oraz możliwości uczestnictwa uczelni w przygotowywaniu swoich absolwentów do wejścia na rynek pracy. Uczestnikami seminarium byli pracownicy istniejących Biur Karier oraz przedstawiciele uczelni,

które widzą potrzebę utworzenia takiego biura.

Alicja Sadłowska

Nowe propozycje programowe kształcenia zawodowego

Radom, 20 lutego 2002

Seminarium zorganizowane przez Instytut Technologii Eksploatacji miało na celu zapoznanie uczestników z nowymi propozycjami programowymi kształcenia zawodowego, a także z wynikami prac w projektach międzynarodowych (COST, Leonardo da Vinci). W programie znalazły się wystąpienia:

- Henryka Bednarczyka: Charakterystyka prac Instytutu Technologii Eksploatacji,
- Janusza Cichego: Nowe potrzeby doskonalenia,
- Janusza Figurskiego: Nowe ramowe plany nauczania i dokumentacje programowe,
- Zbigniewa Kramka: Wymagania kwalifikacyjne i porównywanie kwalifikacji w integrującej się Europie,
- Mariana Piotrowskiego: Rozwój procedur dla ewaluacji i oceniania procesów kształcenia i szkolenia zawodowego,
- Jolanty Religi: Nowe umiejętności i kwalifikacje nauczycieli i szkoleniowców wspierające rozwój kształcenia ustawicznego,
- Krzysztofa Symeli: Kompleksowe nauczanie i uczenie się z wykorzysta-

niem elastycznych technologii edukacyjnych.

Alicja Sadłowska

Drogi i sposoby zdobywania doświadczenia zawodowego – szansą młodych na zatrudnienie

Warszawa, 7 marca 2002

Wojewódzki Urząd Pracy i Wyższa Szkoła Menedżerska SIG w Warszawie zorganizowały symposium poświęcone popularyzacji różnych metod zdobywania doświadczenia zawodowego przez młodych ludzi w celu zwiększenia szansy na zatrudnianie. Problematykę przedstawiono w wystąpieniach:

- Lecha Antkowiaka: Aktualna sytuacja młodzieży na rynku pracy województwa mazowieckiego oraz działalność WUP w Warszawie na rzecz pomocy młodym ludziom wchodzącym na rynek pracy;
- Ireny Wolińskiej: Specjalny program dla młodzieży „Pierwsza praca”;
- Stanisława Dawidziuka: Działalność Wyższej Szkoły Menedżerskiej SIG w Warszawie w zakresie kształcenia dla rynku pracy (przedsiębiorczość);
- Teodozjusza Faleńczyka: Aktualne możliwości podejmowania pracy za granicą przez młodzież;
- Grażyny Zalewskiej, Jadwigi Werbanowskiej: Dotychczasowe doświadczenia związane z organizowaniem zatrudnienia młodzieży (w tym wakacyjnego);

- Roberta Kwiatkowskiego: Program „Absolwent” (subsydiowane zatrudnianie młodzieży);
- Wojciecha Jagielskiego: Podejmowanie przez młodzież działalności na własny rachunek;
- Dariusza Pietrowskiego: Wolontariat jako szansa zdobycia doświadczenia zawodowego przez młodzież.

W symposium uczestniczyli przedstawiciele organizacji i instytucji pomagających młodzieży zaistnieć na rynku pracy, absolwenci szkół ponadpodstawowych i wyższych uczelni. W trakcie trwania symposium pracodawcy i urzędy pracy przedstawiły swoje oferty pracy.

Alicja Sadłowska

Kształcenie zawodowe w szkołach ponadgimnazjalnych

Radom, 15 marca 2002

Celem konferencji zorganizowanej przez Instytut Technologii Eksploatacji przy współdziałaniu Międzypowiatowego Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli było zapoznanie uczestników ze stanem przygotowań do kształcenia zawodowego w szkołach ponadgimnazjalnych oraz prezentacja nowoczesnych środków dydaktycznych i wyników prac projektów międzynarodowych (COST, Leonardo da Vinci) wspierających rozwój kształcenia ustawicznego.

Alicja Sadłowska

Ustawiczna edukacja zawodowa

Radom, 27 marca 2002

27 marca 2002 r. przebywała w Instytucie Technologii Eksploatacji w Radomiu Pani Krystyna LYBACKA Minister Edukacji Narodowej i Sportu. Pani Minister spotkała się z przedstawicielami: pracowników naukowych Instytutu i Politechniki Radomskiej, szkół zawodowych, ośrodków doskonalenia nauczycieli, wyższych uczelni, samorządów powiatowych. Omawiano aktualne problemy ustawicznej edukacji zawodowej. Celem wizyty było również przedstawienie Pani Minister działalności i oferty Instytutu Technologii Eksploatacji ze szczególnym uwzględnieniem prac w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej, a także nowych technologii, produkcji i eksportu aparatury, urządzeń i wydawnictw.

Zebranych powitał prof. Adam Mazurkiewicz, dyrektor ITeE. Przedstawił profil badań realizowanych w Instytucie, osiągnięcia będące wynikiem prowadzonych prac.

Prace badawcze, eksperymenty i innowacje pedagogiczne w zakresie ustawicznej edukacji zawodowej (współpraca międzynarodowa i regionalna) przedstawił prof. Henryk Bednarczyk – zastępca dyrektora ITeE ds. kształcenia i doskonalenia.

Pani Krystyna Łybacka stwierdziła, że jest pod wrażeniem dokonań naukowych Instytutu, innowacji i eksperymentów pedagogicznych. W swym wystąpieniu mówiła o konieczności tworzenia szkolnictwa zawodowego w Polsce i no-

wych relacji między instytucjami kształcącymi a przedsiębiorstwami, aby kształcenie odpowiadało potrzebom rynku pracy, o pracach ministerstwa nad nowelizacją ustawy o systemie oświaty, która uwzględni kształcenie ustawiczne, o planach na najbliższe lata, m.in. obniżenie wieku szkolnego do 6 roku życia.

W dyskusji poruszono zagadnienia: program zdobywania wiedzy „pierwsza praca” dotyczący absolwentów szkół zawodowych, procedury i mechanizmy wspierające szkoły w ubieganiu się o udział w projektach międzynarodowych, problem egzystencji szkół rolniczych. Głos zabierali: Wojciech Jabłoński – dyrektor Wojewódzkiego Urzędu Pracy Filia w Radomiu, Janusz Cichy – dyrektor Ośrodka Doskonalenia Nauczycieli, Jerzy Koziński przedstawiciel samorządu ze Zwolenia, Marian Piotrowski pracownik ITeE.

Pani Minister zapewniała o zwiększeniu udziału ITeE w doskonaleniu nauczycieli, badaniach i eksperymentach pedagogicznych krajowych i międzynarodowych oraz o współuczestnictwie Ministerstwa Edukacji Narodowej i Sportu w redagowaniu rocznika – Polish Journal of Continuing Education.

Alicja Sadłowska

Kształcenie ustawiczne w Polsce i Unii Europejskiej

Warszawa, 11 kwietnia 2002 r.

Międzynarodowa konferencja naukowa zorganizowana została przez Minister-

stwo Edukacji Narodowej i Sportu pod patronatem Polskiej Akademii Nauk.

Problematyka edukacji ustawicznej i konieczność projektowania rozwiązań systemowych w tym obszarze zgromadziła przedstawicieli środowisk edukacyjnych, naukowych, związków zawodowych, związków pracodawców oraz kluczowych resortów edukacji i pracy. Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu reprezentowała pani minister **dr Krystyna Łybacka** oraz **prof. dr hab. Janusz Gęsicki**. Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej reprezentowała **dr Hanna Świątkiewicz-Zych**.

Obrady prowadzili: przewodnicząca Komitetu Nauk o Pracy i Polityki Społecznej PAN **prof. dr hab. Stanisława Borkowska** oraz przewodniczący Zespołu Pedagogiki Pracy Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN **prof. dr hab. Stefan M. Kwiatkowski**.

W pierwszej części obrad uczestnicy wysłuchali referatów:

- Projekt zmian systemu edukacji ustawicznej – Krystyna Łybacka, Minister Edukacji Narodowej i Sportu;
- Edukacja Ustawiczna jako zadanie Unii Europejskiej – prof. Victor de Kosinski, European Thematic Network in University Continuing Education „THENUCE”;
- Warunki i perspektywy rozwoju kształcenia ustawicznego w Polsce – prof. dr hab. Mieczysław Kabaj, Instytut Pracy i Spraw Socjalnych;
- Kształcenie ustawiczne elementem strategii rozwoju – prof. dr hab. Henryk Bednarczyk, Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu.

Referujący odnieśli się do wyzwań stojących przed systemem edukacji w Polsce. Minister **Krystyna Łybacka** jako motto swego wystąpienia przyjęła stwierdzenie, że „żyjemy w czasach, w których dyplom starzeje się szybciej niż jego posiadacz”, dlatego w dłuższej perspektywie luka edukacyjna może być groźniejsza niż luka technologiczna. W tej chwili resort edukacji opracowuje strategię ustawicznego kształcenia dorosłych we współpracy z samorządami, związkami zawodowymi, związkami pracodawców i środowiskami naukowymi. Równolegle prowadzone są prace nad podstawami prawnymi edukacji ustawicznej. W kształceniu ustawicznym będzie szeroko wykorzystywana technologia kształcenia na odległość, kształcenie modułowe oraz technologie informacyjne. Państwowa Komisja Akredytacyjna będzie wykorzystana w ocenianiu jakości kształcenia, aby wyeliminować z rynku instytucje nastawione na zysk, nie na jakość. Rozwijana będzie idea standaryzacji edukacji, w tym przede wszystkim standardy kwalifikacji zawodowych i standardy egzaminacyjne (prace są prowadzone przez Instytut Badań Edukacyjnych w Warszawie i Instytut Technologii Eksploatacji w Radomiu). Podstawowymi jednostkami systemu kształcenia ustawicznego będą centra kształcenia ustawicznego, centra kształcenia praktycznego, ośrodki kształcenia i doskonalenia kadr oraz niepubliczne ośrodki kształcenia ustawicznego dające bardzo zróżnicowaną w treści i formie ofertę edukacyjną dla osób dorosłych.

Prof. Victor de Kosinski przedstawił ideę łączenia się uniwersytetów

w sieci i konsorcja, aby dostosować ofertę edukacyjną do Europy bez granic. Przykładem takiej sieci jest największa europejska organizacja zrzeszająca uniwersytety zainteresowane problematyką kształcenia ustawicznego – EUCEN (European Universities Continuing Education Network). Program THENUCE – European Thematic Network in University Continuing Education, funkcjonujący w ramach programu SOKRATES zrzesza 140 instytucji partnerskich z 28 krajów. Z Polski w programie bierze udział 10 uczelni wyższych. Celem programu jest stworzenie struktur współpracy międzynarodowej na rzecz jakości kształcenia w szkołach wyższych, prowadzenie badań porównawczych nad efektywnością kształcenia dorosłych oraz wspieranie naukowo-metodyczne krajowych systemów edukacji w rozwijaniu idei kształcenia ustawicznego.

W wystąpieniu **prof. Mieczysława Kabaja** zarysowane zostały trzy podstawowe tezy. Po pierwsze, podstawowym warunkiem rozwoju jest przejście na gospodarkę opartą na wiedzy. Po drugie, inwestycja w edukację – jak każda inwestycja – może być opłacalna lub nieopłacalna. Niektóre inwestycje mogą się okazać marnotrawstwem sił i środków, jak np. próba pozbycia się z systemu edukacji średniej kadry technicznej lub dążenie do proporcji między liczbą osób z wykształceniem zawodowym i ogólnym 20/80%, przy średniej europejskiej 60/40%. Po trzecie istnieje luka edukacyjna między starszym i młodszym pokoleniem: młodszy są obecnie znacznie lepiej wykształceni niż pracujący dorośli, dlatego starsi muszą mieć możliwość uzupełnić wykształ-

cenie i kwalifikacje w systemie edukacji ustawicznej.

Prof. Henryk Bednarczyk zwrócił uwagę na rolę inicjatyw oddolnych, w tym stowarzyszeń oświatowych, w budowaniu systemu edukacji ustawicznej. Ich rola rośnie wraz z rozwijaniem form demokracji i samorządności. Przykładami są Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych, Polska Sieć Kształcenia Modułowego, Stowarzyszenie Oświatowe SYCYNA. Samorządność także wymaga planowania i prognozowania, dlatego cenne są inicjatywy związane z diagnozowaniem potrzeb edukacyjnych lokalnych rynków pracy, aby sieci szkół w powiecie i gminie miały racjonalne uzasadnienie i nie marnowały publicznych pieniędzy.

Po przerwie, w drugiej części obrad będącej dyskusją panelową głos zabrali między innymi: prof. Janusz Gęsicki, dr Hanna Świątkiewicz-Zych, Ewa Tomaszewska (NSZZ „Solidarność”), Ryszard Łepik (OPZZ), prof. Stefan M. Kwiatkowski (Instytut Badań Edukacyjnych), Maciej Prószyński (Związek Rzemiosła Polskiego).

Obrady podsumowała prof. Stanisława Borkowska przedstawiając robocze wnioski i rekomendacje dla systemu edukacji, które zostaną po konferencji opracowane i przedstawione Ministerstwu Edukacji Narodowej i Sportu jako głos w sprawie rozwijania idei kształcenia ustawicznego w Polsce.

Ireneusz Woźniak

IAEVG-AIOSP WORLD CONGRESS: Doradca – profesja, pasja, powołanie?

Warszawa, 29–31 maja 2002

Organizatorzy: Stowarzyszenie Doradców Szkolnych i Zawodowych RP, Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu, Ministerstwo Pracy i Polityki Społecznej, Krajowy Urząd Pracy.

Kluczowe zagadnienia:

1. Teoretyczne założenia pracy doradcy zawodu.
2. Kształcenie i doskonalenie zawodowe doradców w różnych krajach.
3. Pasja i powołanie w działalności doradczej.
4. Zróżnicowanie pracy doradcy w zależności od grup klientów.
5. Specyfika działalności doradców profesjonalnych i nieprofesjonalnych.
6. Warsztat pracy doradcy zawodu.
7. Techniki multimedialne w pracy doradcy.
8. Nowe obszary działalności doradcy zawodu.
9. Rola doradcy w przeciwdziałaniu bezrobociu.
10. Zadania eurodoradców w integracji europejskiej.

Kontakt: CONGRESS-OR Biuro Kongresu i Turystyki

ul. Żurawia 47 lok. 122,

00-680 Warszawa

Tel. (+48 prefix 22) 621 31 16

Fax (+48 prefix 22) 630 06 78,

e-mail: congressor@wp.pl

Zadania oświaty dorosłych na początku XXI wieku. Teoria i praktyka

Kamień Śląski, 30 czerwca – 3 lipca 2002 r.

Organizatorzy: Uniwersytet Opolski,
Wyższa Szkoła Zarządzania i Administra-
cji w Opolu, Instytut Technologii Eksplo-
atacji w Radomiu.

Problematyka:

1. Zadania oświaty dorosłych w przy-
gotowaniu ludzi do życia w niezna-
nym dotychczas świecie. Społeczeń-
stwo wiedzy, społeczeństwo poznaw-
cze w teorii i praktyce.
2. Zadania oświaty dorosłych w uczeniu

ludzi działania w życiu zawodowym
i poazazawodowym.

3. Zadania oświaty dorosłych w przy-
gotowaniu ludzi do współdziałania
w osiągnięciu najważniejszych celów
ludzkości.
4. Zadania oświaty dorosłych w rozwi-
janiu demokracji, samorządności,
szczególnie na szczeblach lokalnych
społeczności.
5. Zadania oświaty dorosłych w tworze-
niu warunków dla uczestnictwa jed-
nostek w kulturze.

Kontakt: Instytut Nauk Pedagogicznych
Uniwersytetu Opolskiego
Ul. Oleska 48, 45-058 Opole
Tel. 45458, fax 4532246,
e-mail: inp2zj@uni.opole.pl

Co warto przeczytać

Edukacja – wartość – szansa. Wybór prac z lat 1995–2001

Czesław Banach, Wydawnictwa Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2001, ISBN 83-7271-138-0

W roku 2001 ukazała się książka Czesława Banacha o współczesnej edukacji i problemach polityki oświatowej wynikających z reformowania szkolnictwa w naszym kraju. Jak pisze we wstępie Józef Kuźma „...*Autor jest znawcą systemów edukacyjnych Europy oraz reform edukacyjnych. Prezentował na wielu konferencjach międzynarodowych stanowisko Polski i polskie doświadczenia w polityce edukacyjnej. Jego praca naukowa i zawodowa wzajemnie się przenikały i były komplementarne ... Jego specjalnościami naukowymi były teoria wychowania i pedeutlogia oraz strategie reform edukacyjnych*”. Połączenie postawy badacza z doświadczeniem w zarządzaniu oświatą zaowocowało imponującą liczbą publikacji (prawie czterysta). W ostatnich latach ubiegłego stulecia Autor wygłosił i opublikował w licznych opracowaniach szanse reformowanej oświaty, jej zagrożeń, wartości proponowanych zmian. Najczęściej referaty, ekspertyzy i oceny reformy oświatowej publikowane były w materiałach pokonfe-

rencyjnych, jak też w artykułach czasopism specjalistycznych.

Nie każdy czytelnik opracowań naukowych ma dostęp do wszystkich materiałów, jak też czas na ich poszukiwanie. Wydawnictwu Naukowemu Akademii Pedagogicznej należą się słowa uznania za niecodzienne przedstawienie w odrębnej publikacji ekspertyz, artykułów i referatów wygłoszonych przez Czesława Banacha w latach 1995–2001. Pozycji takich jest 28, ujętych w dwóch częściach. Czytelnik może się więc zapoznać z treściami w kolejności przyjętej przez Redakcję. Może również wybrać zestaw tematów tworzących logiczny ciąg opinii oraz ocen istniejącego i przyszłego stanu oświaty w kraju i zagranicą. Czytelnik zainteresowany np. integracją Polski z Europą może wybrać zestaw tematów od: „*Problemów integracji Polski w kształtowaniu świadomości młodzieży*” poprzez „*Spojrzenie w europejską przyszłość strategicznym zadaniem systemu edukacji*”, „*Perspektywy edukacji w świetle międzynarodowych raportów*”, „*Kierunki zmian w polskiej szkole wobec integracji Europy*” do „*Reforma systemu edukacji na tle tendencji europejskich*”.

W przypadku osób zainteresowanych pracami różnych Komitetów można zaproponować cykl wystąpień: „*Problemy rozwoju edukacji w raportach Komitetu Prognoz PAN ‘Polska XXI wieku’*”,

„Szkolnictwo wyższe w raportach Komitetu Prognoz PAN ‘Polska XXI wieku’”, „Rola edukacji w kształtowaniu przyszłości Polski (w świetle Memoriału Komitetu Prognoz ‘Polska XXI wieku’ przy Prezydium PAN”.

Część druga poświęcona jest szkole i nauczycielowi. Referaty obejmują w zasadzie wszystkie obszary pedeutologii od organizacji procesu dydaktycznego poprzez przygotowanie nauczycieli zawodu, zadań oświaty dorosłych, etosu i kultury pedagogicznej do wyzwań globalizacji i transformacji ustrojowej w Polsce. Wszystkie opublikowane artykuły i opinie cechuje wysoka profesjonalność naukowa, logiczna struktura i potwierdza doświadczenie zawodowe Autora, jako działacza i byłego pracownika szkolnictwa pedagogicznego.

Publikacja kierowana jest do szerokich kręgów czytelniczych zainteresowanych reformą oświatową, czynnych nauczycieli, studentów kierunków pedagogicznych, słuchaczy studiów podyplomowych, uczestników seminariów dyplomowych i doktorantów wszystkich uczelni. Każdy rozdział zawiera niezbędną bibliografię, liczne cytaty z krajowych i zagranicznych opracowań, a najważniejsze dla czytelnika również wnioski.

Wybór publikacji Czesława Banacha z okresu 1995-2001 jest bardzo trafny. Na ten okres przypadły bowiem ostatnie ustalenia formalno-prawne dotyczące przygotowań do reformy, jak też pierwszy etap jej wdrożenia. Można prześledzić postępowania prawne i wnioski środowisk naukowych oceniających propozycję reformy. Uzupełnieniem tła historycznego jest nawiązanie w jednej z publikacji do oceny wdrożenia reformy przed drugą

wojną światową. („*O uspołecznienie i zdemokratyzowanie oświaty.*” IV Kongres Pedagogiczny). Zbiegiem okoliczności IV Zjazd Polskich Pedagogów w Olsztynie odbył się pod koniec 2001 roku. Dlatego materiały mogą być wykorzystane również w toku realizacji tematów we współczesnej historii wychowania.

Publikacja z okazji 70 rocznicy urodzin Autora powinna znaleźć się w każdej bibliotece uniwersyteckiej, każdej bibliotece szkolnej, jak też w zasobach (zbiorach) prywatnych rzeszy nauczycieli. Próba oceny dorobku wybitnego polskiego pedagoga Czesława Banacha dokonana na przykładzie publikacji z ostatnich sześciu lat pracy naukowej i pedagogicznej Jubilata powiodła się w pełni, co mogę potwierdzić kreśląc kilka uwag w niniejszej recenzji.

Władysława Maria Francuz

Jak planować rozwój placówki oświatowej? Teoria i praktyka

Danuta Elsner (red.), Chorzów 2001; Wydawnictwo „MENTOR”; ss. 207

Jak pisze we „Wprowadzeniu” D. Elsner – „... książka jest wynikiem zespołowej refleksji nad rozwojem placówki oświatowej, do której grono autorów pragnie zachęcić wszystkich zainteresowanych doskonaleniem ich przedszkola i szkoły ...” (s. 5).

Książka omawia te aspekty rozwoju, które dotyczą jego planowania oraz two-

rzenia programu. Dostarcza ogólnej wiedzy na ten temat oraz wskazuje, jak można ją wykorzystać praktycznie. Tak naszkicowany zakres tematyczny ma ukierunkować czytelnika na kwestię o fundamentalnym znaczeniu, że kluczowym zagadnieniem wszelkich działań reformatorskich, a także tej książki, jest **rozwój**, a nie planowanie czy tworzenie programu.

Praca składa się z dwóch części pierwszej – teoretycznej i drugiej – praktycznej.

W części pierwszej pt.: „Założenia teoretyczne planowania rozwoju placówki oświatowej” Danuta Elsner na postawione pytanie: Czym jest planowanie rozwoju? Odpowiada, że jest aktywnym podejściem do przyszłości, jest sposobem zmiany placówki oświatowej od wewnątrz oraz że jest procesem, którego zwieńczeniem powinno być opracowanie programu rozwoju placówki oświatowej. Ponadto stara się uzyskać odpowiedź na pytania:

- co zyskujemy planując rozwój?
- jakie podejścia stosować przy planowaniu rozwoju?
- jakimi metodami i technikami posługiwać się przy planowaniu?
- jaką przyjąć procedurę dla planowania rozwoju placówki oświatowej?
- czym jest wizja?
- czym jest misja?
- jakie sformułować cele prowadzące do urzeczywistnienia wizji i misji?
- co utrudnia, a co wspomaga planowanie rozwoju?
- Jak zapewnić spójny program rozwoju placówek oświatowych i indywidualnych planów rozwoju nauczycieli?

W części drugiej: „Praktyczne zastosowanie założeń teoretycznych planowa-

nia rozwoju placówki oświatowej” uwagi ogólne i zakończenie napisała D. Elsner stwierdzając, że celem tej części jest przedstawienie, jak podane w części teoretycznej założenia mogą być zastosowane w praktyce. Wszystkie przedstawione w tej części rozdziały są napisane według jednego wzoru, co nie oznacza, że identycznie. Rozpoczyna je charakterystyka placówki, po niej następuje opis organizacji procesu planowania, a w końcowej części podany jest przykład programu rozwoju:

- przedszkola (Barbara Lubaszewska-Borys),
- szkoły podstawowej (Bożena Kubiczek),
- gimnazjum (Ewa Kempny i Bożena Kubiczek),
- liceum ogólnokształcące (Arkadiusz Mazur),
- szkoły kształcącej zawodowo (Sławomir Jędrzejowski).

Na końcu rozprawy zamieszczono „Bibliografię” i streszczenie w języku angielskim.

Praca jest adresowana do wszystkich zainteresowanych rozwojem placówek oświatowych, zwłaszcza przedszkoli i różnych typów szkół. Pokazuje jak przygotować program rozwoju. Od dobrze zorganizowanej pracy dyrektora prowadzi prosta droga ku dobrze zorganizowanej placówce, którą kieruje. Wynikająca stąd misja, jaką mają do spełnienia placówki oświatowe, powinna dla ich dyrektorów stać się wyzwaniem do organizacyjnego samodoskonalenia się. Publikacja ta pobudzi do refleksji nad organizacją pracy własnej, wskaże kierunki indywidualnych działań samoregulacyjnych, prezentując wiedzę wyjściową dla

obmyślenia prawidłowej ich koncepcji. Przystępna forma przekazu i szata graficzna ułatwiają aktywne czytanie.

Piotr Kowalik

Globalizacja. I co z tego dla ludzi wynika

Zygmunt Bauman. Warszawa 2000 PIW 154 s.

Ilość publikacji, konferencji, seminariów, sympozjów o różnym zasięgu na temat globalizacji, świadczy o tym, że pojęcie to zrobiło wielką karierę. Stało się modne, a przez to może się szybko zmienić w slogan i stać się mętne oraz niejasne. Przed tym przestrzega już we wstępie swojej książki Z. Bauman.

Zdaniem autora globalizacja jest zjawiskiem pojemniejszym, niż się wydaje. W równym stopniu bowiem dzieli i jednoczy. Gdy dla jednych jest globalizacją, dla innych lokalizacją. Immanentną częścią globalizacji jest, zdaniem Baumana postępująca segregacja przestrzenna, separacja oraz wykluczenie.

Książka składa się z rozdziałów:

1. Czas i klasa.
2. Wojny o przestrzeń.
3. Co będzie po państwie narodowym.
4. Turyści i włóczędzy.
5. Globalne prawa, lokalne porządki.

Najczęściej używanym terminem dla pojęcia globalizacja jest „odnarodowienie” Z. Bauman rozpatruje sprawę globalizacji wieloaspektowo. Sięga do rozważań różnych autorów. Zwraca przede wszystkim uwagę na problem pozbycia się odpowiedzialności za konse-

kwencje działań. Jest to, zdaniem autora, najbardziej pożądana zdobycz osiągnięta przez mobilność kapitału.

Inny element globalizacji dotyczy, jak wiadomo, komunikacji między ludźmi, jej szybkości. Na ten temat Z. Bauman wypowiada się z innego punktu widzenia. Twierdzi mianowicie, że tania komunikacja zalewa raczej pamięć i ją tłamsi, aniżeli karmi i utrwala. Tam, gdzie niektórzy poruszają się bez najmniejszego trudu, inni są zagubieni i tracą orientację. Orientacja ta dotyczy m.in. władzy. Największą władzę mają, zdaniem autora takie jednostki, które potrafią stać się źródłem niepewności innych jednostek.. Wizją miasta doskonałego ma być według takich władców całkowite odrzucenie historii i starcie z powierzchnią ziemi wszystkich jej materialnych pozostałości. Można to odnieść w całej pełni do przyjęcia przez niektóre ugrupowania polityczne w Polsce założenia, że najważniejsze jest niszczenie, bez troski o budowanie. A tymczasem zdaniem Z. Baumana: „Odpowiedzialność nie zakiełkuje i nie wyrośnie w higienicznie czystej przestrzeni bez niespodzianek, dwuznaczności i konfliktów. Stawić czoło własnej odpowiedzialności potrafią jedynie ci, którzy doskonalili się w trudnej sztuce działania w różnych sytuacjach” (s. 57).

Na pytanie, co będzie po państwie narodowym, autor książki odpowiada, że siły o ponadnarodowym charakterze są w dużej mierze anonimowe, więc trudne do określenia. Świat nie jest już całością i nikt dziś nie jest pod kontrolą, a wiele pojęć jest zapomnianych: np. cywilizacja, rozwój, konwergencja, jednomyślność, uniwersalizacja jako nadzieja, celowość

dążenia do wprowadzenia nowego porządku, budowanie nowego świata.

Z. Bauman twierdząc, że globalizacja wyklucza 2/3 ludności świata, przywołuje słowa R. Kapuścińskiego odnośnie skuteczności oszustw przez trzy wybiegi stosowane w mediach:

1. Wiadomość o głodzie – biedni sami są sobie winni,
2. Problem biedy i pozbawienie praw zredukowano do samego głodu. Unikanie wiadomości o odbieraniu ludziom możliwości zarobkowania. Bogactwo globalne, nędza lokalna.
3. Widowisko – rozładowywanie przez nagromadzone sentymenty moralne a codziennie moralność obojętna.

W rozdziale czwartym autor zajmuje się głównie zagadnieniem konsumenta. Jest na to zapotrzebowanie. Dobra konsumpcyjne powinny przynosić satysfakcję natychmiast – bez przygotowania. Dla konsumenta podróżowanie powinno być ważniejsze niż dotarcie do celu. W takim ujęciu cena kwalifikacji, które posiadamy spada, bo pojawiają się nowe umiejętności, które są bardziej w cenie.

Jaki jest pogląd Z. Baumana na globalne prawa i lokalne porządki?

W globalizacji lekceważy się wszystko, co nie stanowi wartości z punktu widzenia ekonomicznego. Kładzie się nacisk na wykorzenienie nawyku regularnej, ciągłej i nieustannej pracy, by pracownicy zapomnieli, co to jest etyka pracy i nie uczyli się jej i aby nie podchodzili do żadnego zajęcia jako swego powołania (s. 31).

W zakończeniu swych rozważań Z. Bauman stwierdza, że okradanie całych narodów nazywa się „promowaniem wolnego rynku, a okradanie całych rodzin

lokalnie nazywa się redukcją zatrudnienia lub modernizacją” (s. 145). Podziałem i obcości „na dole” zawsze towarzyszyć będzie ich brat-bliźniak: globalizacja zachodnia „na górze”.

Jesteśmy świadkami sporów prostych podzielonych na zwolenników i przeciwników globalizacji. Dla tych, którzy nie zadowolają się takimi podziałami i mają ochotę głębiej zastanowić się nad tym, co dzieje się na świecie i dlaczego mamy do czynienia z protestami przeciw rzekomo nieuchronnej globalizacji, powinni zapoznać się z książką Z. Baumana.

Stanisław Kaczor

NOVIČKE Information Centre at the SIAE

Zima 2001, ss. 34.

„NOVIČKE” jest biuletynem informacyjnym o edukacji dorosłych, wydawanym przez Centrum Informacyjne Słoweńskiego Instytutu Edukacji Dorosłych (SIAE), który w październiku 2001 roku obchodził dziesięciolecie swojego istnienia. Ukazuje się dwa razy do roku i jest dostępny bezpłatnie. Wyjątkowo w roku 2002 mają ukazać się trzy numery tego biuletynu, ze względu na to, że nie ukazał się numer letni w roku 2001, za co redakcja przeprasza Czytelników.

Prezentacja publikacji zamieszczonych w biuletynie rozpoczyna się od przemówienia otwierającego uroczystości z okazji dziesięciolecia istnienia SIAE. W przemówieniu tym Dr Vida A. Mochorčič Špolar – dyrektor SIAE, przedstawił proces rozwoju SIAE, zakres podejmo-

wanych zagadnień oraz osiągnięcia. Początkowo misja Instytutu nie była rozumiana. Jednak dzięki podejmowanym zadaniom, związanym z badaniem edukacji dorosłych, jej rozwojem i promowaniem, Instytut zyskał uznanie także na arenie międzynarodowej. Podjęto wiele projektów z zakresu edukacji dorosłych oraz kultury. Każdy z nich obejmował następujące fazy: badania i analizy, konstrukcję modeli, wdrożenie do praktyki, szkolenie sztabu, rozwój sieci, ewaluację przebiegu, badanie efektów i dalszy rozwój. Inne zakresy działalności to współpraca z różnymi placówkami naukowymi i oświatowymi, organizowanie i udział w konferencjach naukowych poświęconych edukacji dorosłych, także międzynarodowych, czy też działania na rzecz rozbudowy infrastruktury oświaty dorosłych. Na przykład dzięki SIAE do września 2001 r. funkcjonowały w pięciu miejscowościach ośrodki informacji i doradztwa edukacyjnego dla dorosłych, a w następnym roku planuje się uruchomienie czterech kolejnych. Uznanie przez Rząd Słowenii edukacji dorosłych za priorytet pozwala mieć nadzieję na dalszą efektywną działalność obejmującą nowe, pojawiające się problemy edukacji dorosłych.

Sprawozdanie z przebiegu tygodnia edukacji dorosłych, poświęconego uczeniu się przez całe życie, trwającego w dniach 15–21 października 2001 r., opracowane zostało przez Zvonka Pangerc Pahernik. W organizowaniu przebiegu tego tygodnia połączyli swoje siły i entuzjazm wszyscy zajmujący się w sposób formalny i nieformalny edukacją dorosłych. Stworzyli oni wiele okazji dla uczenia się i kształtowania przekona-

nia o potrzebie uczenia się przez całe życie. Dni te wypełniały prezentacje programów edukacyjnych, wykłady z zakresu historii, geografii, kultury i warsztaty twórcze, wystawy, spotkania, prowadzenie doradztwa edukacyjnego, sprzedaż tanich książek na jarmarku oraz udzielanie odpowiedzi na pytania związane z edukacją dorosłych przez telefon i Internet. Zebrane doświadczenia będą wykorzystane podczas organizowania podobnego tygodnia edukacji dorosłych w roku 2002.

Problematykę kolokwium edukacji dorosłych nt. „Edukacja dorosłych a zmieniająca się natura pracy”, które odbyło się w ramach tygodnia edukacji dorosłych, przedstawiła Jasmina Mirceva. Kluczowym zagadnieniem był wzrastający wpływ na rozwój gospodarczy, ciągle jeszcze zbyt słabo uświadamianych, takich czynników, jak: informacja, komunikacja, wiedza, badania naukowe i rozwój ludzi. W dyskusji podnoszono problematykę objętą terminem „ucząca się organizacja” oraz zagadnienia wpływu aktywizacji edukacyjnej pracowników na zarządzanie i dochody firm, w kontekście uzyskiwanych efektów i ponoszonych kosztów. Biorący udział w dyskusji przedstawiciele handlu, administracji, nauki, życia gospodarczego dzielili się doświadczeniami zebranymi w tych zakresach oraz proponowali najlepsze, ich zdaniem, rozwiązania na przyszłość, w myśl idei, że wiedza nie jest przywilejem tylko bogatych.

Z przeglądu organizatorów i programów edukacji dorosłych w relacji Erki Brenk wynika, że zainteresowani mogą skorzystać z bogatej oferty edukacji dorosłych dzięki Internetowi. Zamieszczono

w nim zebrane od 121 organizatorów 4 333 programy edukacyjne, obejmujące takie dziedziny, jak języki obce, obsługa komputera, sztuka i kultura, rzemiosło, rozwój osobowy, komunikacja, zatrudnienie i praca itp.

Pracę pięciu ośrodków doradztwa edukacyjnego przedstawiła Tanja Vilic Klenovsek. W ośrodkach tych dorośli mogą uzyskać informację o możliwościach podjęcia edukacji zawodowej profesjonalnej i w celu wartościowego spędzania czasu wolnego, treściach programowych, czasie trwania poszczególnych form, metodach uczenia się, itp. oraz poradę w zakresie wyboru najbardziej odpowiedniej ścieżki edukacyjnej. Pracownicy tych ośrodków, w celu doskonalenia swojej wiedzy profesjonalnej, uczestniczą w programach międzynarodowych, i wyjazdach studyjnych do podobnych ośrodków, np. w Irlandii. Planuje się uruchomienie pięciu nowych ośrodków doradztwa edukacyjnego dla dorosłych w innych miejscowościach oraz podjęcie współpracy międzynarodowej z Rumunią i Jugosławią.

Dane statystyczne obrazujące udział dorosłych w różnych formach nauki języków obcych w Słowenii przedstawiła Sonija Klemencic. Analizy porównawcze z lat 1997/1998 do 1998/1999 upoważniły autorkę do sformułowania wniosku o rosnącym zainteresowaniu tą dziedziną, szczególnie wśród osób w wieku 25–39 roku życia i kobiet, o dominacji języka angielskiego i niemieckiego oraz potrzebie rozbudzenia zainteresowania się nauką także innych języków obcych i to nie tylko europejskich. Inny z wniosków dotyczy konieczności podjęcia odpowiednich badań wyjaśniających zauważone

fakty i wychodzących naprzeciw nowym potrzebom w tym zakresie.

O konieczności wdrożenia w życie dokumentu „Memorandum on Lifelong Learning” (Memorandum w sprawie Całozyciowego Uczenie się), opracowanego przez Komisję Europejską, mającą swoją siedzibę w Lizbonie, napisali Peter Beltram i Olga Drogenik. Reprezentanci piętnastu państw, biorących udział w sformułowaniu tego dokumentu, zdefiniowali wskazówki dla tworzenia możliwości udziału każdego obywatela w nauce, w każdym momencie jego życia, a przez to budowania Europy, w której każdy, bez wyjątku, będzie miał możliwość uzupełniania wiedzy, rozwijania wszystkich swoich zdolności i zręczności, niezbędnych dla aktywnego obywatelstwa, społecznej integracji i aktywności zawodowej. Konieczność wdrożenia w życie wspomnianego Memorandum potwierdziły m.in. niezadowolające wyniki międzynarodowych badań nad umiejętnościami czytania i pisania. Z badań tych wynika, że tylko ukończenie szkoły średniej daje odpowiednie przygotowanie do posługiwania się materiałami pisanymi i aktywnego obywatelstwa. Tylko udział wszystkich obywateli w edukacji przez całe życie zapewni odpowiednią jakość życia, zdolność dostosowywania się do stałych zmian i sprostanie nowym wymaganiom w miejscu pracy.

Sprawozdanie z udziału Słowenii w realizacji projektu pt. „Edukacja dorosłych w Południowowschodniej Europie”, przedstawione zostało przez Metka Rečnik. Projekt ten, jako część „Paktu Stabilizacji dla Południowowschodniej Europy”, rozpoczął się w 2000 r., zgodnie z planem, będzie realizowany do 2003 r.

i jest koordynowany przez mający swoją siedzibę w Bonn Instytut dla Międzynarodowej Koordynacji Niemieckiego Stowarzyszenia Edukacji Dorosłych. Projektem tym objęte są: Albania, Bośnia-Hercegowina, Bułgaria, Chorwacja, Jugosławia, Macedonia, Rumunia. Jego celem jest dostarczenie wszechstronnego poparcia dla odnowienia i modernizacji edukacji dorosłych w krajach zniszczonych wojnami i wytworzenia atmosfery życzliwej współpracy. Słowenia, jako kraj mający bliskie kontakty z krajami objętymi projektem oraz bardzo dobrze rozwinięty systemem edukacji dorosłych, zaproszona została do udziału w tym projekcie jako partner wspomagający. Uwaga strony słoweńskiej skupiona jest na realizacji trzech dużych subprojektów w krajach Południowowschodniej Europy. Pierwszy obejmuje rozwój ośrodków doradztwa edukacyjnego dla dorosłych, drugi – tworzenie międzynarodowej bazy danych o edukacji dorosłych, trzeci – organizowanie tygodnia edukacji dorosłych, poświęconego uczeniu się przez całe życie. Realizacja tych zadań jak do tej pory przebiega pomyślnie, a deklarowane poparcie pozwala mieć nadzieję, że postawione cele zostaną osiągnięte.

Nataša Elvira Jelenec, wychodząc od konieczności powszechnego uświadomienia, jakie jest znaczenie znajomości języków obcych dla tak małego kraju, jakim jest Słowenia, przedstawiła projekt sposobu oceniania osiągnięć w zakresie uczenia się języków obcych, w postaci prowadzenia teczki językowej – „language portfolio”. Prowadzenie tej teczki umożliwia śledzenie postępów w uczeniu się języka oraz dokumentuje osiągnięcia. W opracowaniu projektu

stosowania tej metody brało udział trzynastcie krajów. Teczka składa się z kilku części zawierających jasny, ilustrowany opis zadań, które powinien wykonać uczący się. Zakłada się, że powinna ona podnosić motywację uczenia się m.in. dzięki możliwości uświadomienia sobie opanowanego standardu znajomości języka i ewentualnych braków, a także przyciągającej formie zadań.

W miejscowości Eskilstuna w Szwecji w dniach od 21 do 23 marca 2001 r. odbyła się międzynarodowa konferencja na temat uczenia się dorosłych przez całe życie, w której uczestniczyło około 130 reprezentantów różnych krajów, zajmujących się edukacją dorosłych w różnych aspektach. Raport z przebiegu tej konferencji opracowali Novenka Bogataj, Katja Dovžak, Vesna Dular. Ważnymi elementami konferencji były wizyty w szwedzkich placówkach edukacji dorosłych oraz warsztaty, podczas których uczestnicy mogli przedstawić doświadczenia ich krajów i propozycje odnośnie „Memorandum on Lifelong Learning” (Memorandum w sprawie Całozyciowego Ucznienia się). Konferencja nie odsłoniła czegoś całkowicie nowego, ale przesunęła rozważania z poziomu ogólnego na poziom lokalny, uświadomiła konieczność myślenia nie o obywatelu w ogóle, ale o człowieku miejscowym i jego uwarunkowaniach środowiskowych oraz potrzebę równoważnego traktowania różnych form edukacji dorosłych.

O projekcie „Moja kultura jest różna od Twojej”, opracowanym w ramach projektu Unii Europejskiej SOCRATES/COMENIUS, napisała Maja Radinovič-Hajdič. Celem tego międzynarodowego projektu jest podnoszenie poziomu tole-

rancji i zrozumienia ludzi należących do różnych kultur.

W biuletynie znajdują się także zaproszenia do uczenia się języka słoweńskiego i do udziału w międzynarodowych i krajowych warsztatach i konferencjach organizowanych przez Słoweński Instytut Edukacji Dorosłych (SIAE) oraz dość obszernie uzasadnienie dlaczego warto uczyć się języków obcych w ogóle, a języka słoweńskiego w szczególności. Dla zainteresowanych podane są także adresy internetowe, pod którymi dostępne są pełne wersje przedstawionych wyżej opracowań.

Teresa Z. Sarleja

Edukacja Dorosłych. Kwartalnik Akademickiego Towarzystw Andragogicznego

Nr 4/2001

Krajewska A.: Proces globalizacji – konteksty i implikacje dla szkolnictwa wyższego, s. 23.

Majewska A.: Poczucie tożsamości kobiet krzywdzonych (na podstawie badań własnych), s. 37.

Miller U.: Uczestnictwo osób starszych w instytucjach Domu Pomocy Społecznej i Uniwersytetu Trzeciego Wieku a prezentowane postawy wobec starości, s. 49.

Gieseke W.: Kultury uczenia się w kształceniu dorosłych a nowe wyzwania. Społeczno-kulturowe i osobowe wymiary uczenia się, s. 63.

Solarczyk H.: Struktury wspierające edukację dorosłych w Europie, s. 75.

Przybylska E.: Uniwersytety ludowe w Finlandii, s. 97.

Malec M.: Uniwersytety ludowe w Holandii, s. 101.

Nr 1/2002

Kargulowa A.: Poradnictwo dla dorosłych z perspektywy teorii dystansu międzykoleniowego, s. 9.

Czerniawska O.: Od badań biograficznych do dydaktyki, s. 25.

Zaworska-Nikoniuk D.: Sytuacja rodzinna i społeczno-polityczna współczesnych kobiet w perspektywie badań feministycznych, s. 51

Przybylska E.: Model profesjonalizacji gminnych organizatorów kształcenia ustawicznego, s. 63.

Ziółkowska J.: Potrzeby edukacyjne bezrobotnych w woj. kujawsko-pomorskim, s. 89.

Bazuń D., Trzop B.: Prefiguratywny model kultury w edukacji dorosłych, s. 99.

Szczepkowski J.: Pedagogiczny wymiar pracy socjalnej, s. 109.

Oleksiak A.: System edukacji w Republice Irlandii, s. 149.

Dyrektor Szkoły

Nr 12/2001

Gołębniak D.: O awansie, czyli rozwoju zawodowym z perspektywy refleksyjnego podejścia do profesjonalizmu nauczycieli, s. 3.

Darewicz E.: Czy warto awansować w polskiej szkole?, s. 9.

Stępień M.: Mój awans, s. 11.

Borowiec R.: Awans zawodowy dyrektora, s. 14.

Kozak W., Latoch-Zielińska M.: Na ścieżkach awansu zawodowego – refleksje o roli opiekuna stażu, s. 16

Czarnecka T.: Krytyka czy samokrytyka? O systemie mierzenia jakości pracy szkoły, s. 26.

Nr 1/2002

Elsner D.: Odmowa współpracy – tracisz ty, tracimy wszyscy, s. 3.

Stróżyński K.: Wymagania i kryteria – zbyt ważne pojęcia, s. 5.

Nr 2/2002

Sławiński S.: Brakuje długoletniej polityki, s. 5.

Frączek Z.: Podstawowe obowiązki i uprawnienia dyrektora szkoły, s. 15.

Sławiński S.: Dyrektor jako osoba odpowiedzialna za formację zawodową nauczycieli, s. 27.

Nr 3/2002

Mikszta E.: Kompetencje zawodowe nauczyciela w kontekście reformy systemu edukacji, s. 10.

Babski Z.: Doskonalenie nauczycieli w gminie Strzelce Opolskie, s. 14.

Wojciechowska K.: Propozycje zmian w modelu kurateli dla nieletnich, s. 21.

Edukacja Medialna

Nr 4/2001

Kupisiewicz Cz., Banach Cz.: Założenia rozwoju edukacji do 2020 roku, s. 5.

Pielachowski J.: Co jest treścią nauczycielskiego programowania, planowania, projektowania? s. 10

Arciszewska E.: Doskonalenie nauczycieli a ewaluacja jakości pracy szkoły, s. 19.

Stefanowski R.: Program kształcenia nauczycieli w dziedzinie informatyki „Intel – Nauczanie ku przyszłości”, s. 35.

Wojtuś D.: Wpływ zastosowania technologii informatycznych na zmianę roli nauczyciela, s. 39.

Nr 1/2002

Strykowski W.: Jak zmieniać edukację? W świetle raportów oświatowych, s. 5.

Jurek M.: Europejski program Leonardo da Vinci w Zespole Szkół Budowlanych w Brzegu, s. 15.

Haman J., Wiśniewski W.: Telewizyjny Uniwersytet Otwarty, s. 21.

Wach-Kąkolewicz A.: Kształcenie zdalne przez Internet, s. 25.

Edukacja – Studia, Badania, Innowacje

Nr 4/2001

Próchniak P.: Ryzyko kariery zawodowej pedagoga: organizacja afektywna osobistych znaczeń, s. 39.

Parzęcki R.: Wybory zawodowo-edukacyjne młodzieży w stadium dorastania, s. 53.

Gorloff E.: Wybrane aspekty kształcenia i doksztalcania nauczycieli w Portugalii na tle przemian oświatowych, s. 92.

Nr 1/2002

De Tchorzewski A.M.: Uwarunkowania i kreatorzy reform edukacyjnych, s. 5.

Piwowarski R.: Sytuacja demograficzna i gospodarcza – konsekwencje dla oświaty, s. 16.

Michalak J.M.: Nauczyciele wobec powinności i obowiązków zawodowych, s. 67.

Ekiert-Oldroyd D.: Dokąd zmierza edukacja? Wizje „Szkoły przyszłości” w raporcie OECD, s. 101.

Kwiatkowski S.M.: Uczenie się przez całe życie – memorandum Komisji Europejskiej, s. 110.

Nowa Edukacja Zawodowa

Nr 1/2002

Zabłocki L.: Doniosłe egzaminy potwierdzające kwalifikacje zawodowe w reformowanym ustroju szkolnym, s. 8.

Czapnik E., Zabłocki L.: Propozycja standardu i test kompetencji ponadzawodowych w etapie pisemnym egzaminu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe, s. 11.

Karpiński W.: Partnerstwo społeczne w edukacji zawodowej w Belgii, s. 17.

Kulinec A.A.: Podnoszenie jakości pracy w szkołach samorządowych, s. 34.

Nr 2/2002

Szlosek F.: O aktywnym nauczaniu zawodu – raz jeszcze, s. 10.

Dobrowolska-Zabłocka G.: Reformowanie egzaminów zawodowych, s. 13.

Kowalski W.: Miejsce CKU iCKP w systemie kształcenia zawodowego, s. 16.

Karpiński S.: Partnerstwo społeczne w edukacji zawodowej w Danii, s. 17.

Popowicz T.: Mierzenie jakości pracy szkoły, s. 25.

Berufsbildung in Wissenschaft und Praxis

Nr 6/2001

Puhlmann A.: Zukunftsfaktor Chancengleichheit - Überlegungen zur Verbesserung der Berufsausbildung junger Frauen
Przyszłościowe czynniki wyrównywania szans – rozważania nad udoskonalaniem kształcenia zawodowego młodych kobiet
Dietzen A., Westhoff G.: Qualifikation und Perspektiven junger Frauen in den neuen Berufen der Informations- und Kommunikationstechnologien. Kwalifikacje i perspektywy młodych kobiet w nowych zawodach z zakresu technologii informacyjno-komunikacyjnych (ICT)
Sessar-Karpp E.: Berufspraxis in den neuen IT-Berufen: Fachfrauen berichten. Praktyka zawodowa w nowych zawodach IC. Relacjonują kobiety.

Balli C.: Qualitätsrichtlinien für die DV-Weiterbildung von Frauen - Informationen zu einem Kriterienkatalog. Kierunkilinie rozwoju jakościowego w procesach doskonalenia kobiet w zakresie DV – informacja dotycząca katalogu kryteriów.

Nr 1/2002

Baumeister H., Westhoff G.: Betriebliche Ausbildung als Strategie gegen Fachkräftemangel in neuen Dienstleistungsbereichen. Kształcenie w zakładach pracy jako

strategia przeciwko brakom wykwalifikowanych kadr w nowych zawodach usługowych.

Dietzen A.: Das Expertenwissen von Baratern als Beitrag zur Früherkennung der Qualifikationsentwicklung Zur sozialen Konstitution von Qualifikationen im Betrieb. Wiedza ekspercka doradców jako wkład w system wczesnego rozpoznawania kierunków rozwoju kwalifikacji.

Schmidt S. L.: Früherkennung von Qualifikationen als zukunftsorientierte Strategie der Bildungsforschung. Wczesne rozpoznawanie kwalifikacji jako przyszłościowa strategia badań edukacyjnych.

Beate Zeller Einfache Tätigkeiten im Wandel – Chancen für Benachteiligte Früherkennung von Qualifikationserfordernissen für benachteiligte Personengruppen Peter Bott, Hans-Joachim Schade: E-Commerce/E-Business – eine neue Qualifizierungslücke? Qualifikationsnachfrage und Weiterbildungsangebot. E-commerce/ E-bussines – Nowa luka

w kwalifikacjach zawodowych? Zapotrzebowanie na kwalifikacje a oferta doskonalenia.

Nr 2/2002

Montfort-Montero C.: Jugendliche in Ausbildung bringen. Die Netzwerkarbeit der Bremer Beratungsstelle zur Qualifizierung ausländischer Nachwuchskräfte – BQN. Wdrażać młodzież do kształcenia. Sieciowanie ośrodków doradztwa w zakresie kwalifikacji młodych kadr obcokrajowców, s. 19.

Zimmermann H.: Verzahnung außerbetrieblicher mit betrieblicher Ausbildung Ein aktueller Reformansatz in der Benachteiligtenförderung. Zazębianie się kształcenia w zakładzie pracy i poza nim. Pierwsze kroki reformy ku wsparciu grup poszkodowanych społecznie.

Walden G., Beicht U., Herget H.: Warum Betriebe (nicht) ausbilden. Dlaczego przedsiębiorstwa nie kształcą? s. 35.

Spis treści rocznika 2001

	Nr	Str.
KOMENTARZ		
Henryk Bednarczyk: Stare problemy w nowym tysiącleciu	1	5
Henryk Bednarczyk: Ustawiczna edukacja zawodowa – problemy współpracy międzynarodowej	1	5
Henryk Bednarczyk: Współpraca w badaniach naukowych i praktyce pedagogicznej	1	5
Henryk Bednarczyk: Poprawianie reformy edukacji	1	5

OGÓLNOPOLSKA INAUGURACJA ROKU SZKOLNEGO W OŚWIACIE DOROSŁYCH 2001/2002

Waldemar Warlikowski: Karta Porozumienia Organizacji Oświaty Dorosłych w kształtowaniu nowoczesnego systemu edukacji dorosłych w Polsce	4	9
Stanisław Kaczor: Ekologia i edukacja ustawiczna dorosłych w rozwoju społeczności lokalnych	4	14
Czesław Stawikowski: Doświadczenia edukacyjne gmin Dzierżoń i Płużnica	4	18
Bronisław Bury: Wszechnica Konecka – naszą edukacyjną szansą	4	27
Waldemar Pietrasik: Edukacja ekologiczna dorosłych jako ważny czynnik rozwoju powiatu	4	32
Henryk Maciołek: Edukacja ekologiczna a produkcja zdrowej żywności w aspekcie badań zdrowotności ludzi i zwierząt	4	34

PROBLEMY OŚWIATY DOROSŁYCH W POLSCE I NA ŚWIECIE

Stanisław Karaś: Pedagogika u progu trzeciego tysiąclecia	1	7
Eugenia Malewska: Zapaść edukacyjna społeczności wiejskiej w regionie Warmii i Mazur	1	14
Janina Potiopa: Lokalny System Edukacji Ponadgimnazjalnej	1	19
Jerzy Stochmiałek: Przemijanie i śmierć w refleksji andragogicznej	1	23
Zofia Kaczor-Jędrzycka: Kierunki działań Towarzystwa i Fundacji Polskich Uniwersytetów Ludowych w 2001 r.	1	33
Ewa Przybylska: Europejskie memorandum w sprawie kształcenia Ustawicznego	2	7
Henryk Bednarczyk, Jolanta Religa: Międzynarodowe projekty naukowo-badawcze jako czynnik rozwoju edukacji ustawicznej	2	17

Krzysztof Symela: Europejski Bank Rozwoju Modułowych Programów i Technologii Edukacyjnych – projekt pilotażowy Leonardo da Vinci	2	24
Jerzy Stochmialek: Współpraca edukacyjna i badawcza w programach Unii Europejskiej	2	30
Gisela Dybowski, Matthias Walter: Umacniajmy międzynarodową współpracę w zakresie kształcenia zawodowego	2	40
Edukacja dorosłych w erze globalizmu – sekcja II IV Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego	3	7
Jan Saran: Edukacja dorosłych – między koniecznością i ofertą globalizacji a społeczną rzeczywistością	3	9
Zbigniew Zawadzki: Organizacje pozarządowe formą aktywności Społecznej	3	20
Maria Pawłowa, Dorota Koprowska, Maria Mendyk: Lokalne stowarzyszenia oświatowe w obliczu globalizacji	3	33
Stanisław Karaś: Edukacja szansą rozwoju obszarów wiejskich i warunkiem powodzenia w życiu	3	37
Beata Boczukowa: Kierunki rozwoju edukacji dorosłych	3	39
Roman Patora, Łukasz Sułkowski: Rozwój zasobów ludzkich – orientacja na kształcenie pracowników przedsiębiorstw	4	41
Dorota Pogorzelska: Podnoszenie kwalifikacji a rozwój zawodowy Pracowników	4	47
Tadeusz Gawlik: Podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracownika. Przepisy a rzeczywistość	4	52
Janusz Skwarek: Edukacja ustawiczna w regionie lubelskim i zamojskim w świetle badań	4	59
Stanisław Karaś: Ewolucja i ewaluacja rynku szkoleń po wejściu do Unii Europejskiej	4	65
Marian Piotrowski: Zmiany w systemie kształcenia i szkolenia zawodowego w Holandii	4	70
Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Jakie mamy prawa związane z asertywnością?	4	76
Olga Czerniawska: Pamięć szkoły w badaniach andragogicznych	4	82

KSZTAŁCENIE KURSOWE, SZKOŁY DLA DOROSŁYCH

Małgorzata Adamuszek-Szczerek: Ustawiczna edukacja nauczycieli przedmiotów zawodowych	1	35
Krystyna Piotrowska: Plan rozwoju zawodowego nauczyciela	1	39
Krzysztof Linowski: Reeducacja więźniów w zakładzie karnym	1	43

Paweł Świerczek: Kształcenie i adaptacja społeczno-zawodowa kadr technicznych	1	53
Małgorzata Waszkiewicz-Stefańska: Po co nam asertywność?	1	57

DOŚWIADCZENIA USTAWICZNEJ EDUKACJI DOROSŁYCH

Zbigniew Osiński: Przygotowanie nauczycieli do planowania własnego rozwoju zawodowego	3	43
Iwona Górską: Rozwój zawodowy nauczyciela w świetle wybranych koncepcji teoretycznych	3	54
Jerzy Stochmiałek: Teoria i praktyka integracyjnej edukacji studentów niepełnosprawnych	3	60
Maria Kszczotek: Kształcenie pracowników służby zdrowia i pomocy społecznej w Regionalnym Ośrodku Szkoleniowym Radomskiego Towarzystwa Dobroczynności	4	91
Irena Naguszewska, Dariusz Waldziński: Przedsiębiorczość jako przedmiot nauczania w szkołach wyższych	4	94
Iwona Kacak: Technologie informacyjne jako etap edukacji ustawicznej nauczycieli	4	100

WSPÓŁPRACA MIĘDZYNARODOWA

Ewa Przybylska: Przyszłość potrzebuje uczenia się. Uczenie się potrzebuje przyszłości	3	70
Jolanta Religa, Henryk Bednarczyk: Działalność Niemieckiego Związku Uniwersytetów Powszechnych w Polsce	3	74
Stanisław Kaczor: Globalizacja z polskiej perspektywy	3	79

EDUKACJA DOROSŁYCH A RYNEK PRACY

Tamara Borkowska: Agroalternatywa Mazowsze 2000 – cz. I	1	64
Anna Kalita: Radomski rynek pracy 1990–2001	1	69
Stanisław Suchy: Biura Karier szansą dla absolwentów i pracodawców	1	75
Arkadiusz Bobel: Biuro karier przy Wyższej Szkole Finansów i Bankowości w Radomiu	1	86
Jolanta Gontarczyk, Dorota Koprowska, Maria Pawłowa: Liderzy aktywizacji zawodowej terenów wiejskich	1	88
Marek Leszczyński: Rozwój usług edukacyjnych a zmieniający się rynek pracy	2	44

Ireneusz Woźniak: Doradztwo dla samorządów powiatowych w zakresie diagnozowania potrzeb edukacyjnych	2	57
Ewa Sarzyńska: Doradztwo zawodowe w perspektywie Emancypacyjnej	2	63
Arkadiusz Kapelski: Wyzwania współczesnego rynku pracy a przygotowanie młodzieży do roli nowoczesnego pracownika XXI wieku	2	67
Andrzej Ziomek: Zmiany na rynku pracy jako wyzwanie edukacyjne	2	75
Lech Antkowiak: Z realizacji programu wojewódzkiego AGROALTERNATYWA MAZOWSZE 2000 cz. II	3	85
Agata Szydlik-Leszczyńska: Wyższe wykształcenie w budownictwie a adaptacja do wymogów rynku pracy	3	90
Joanna Trzepakka: Edukacyjne i aktywne formy przeciwdziałania bezrobociu w powiecie radomskim	3	101
Bożena Jabłońska: Doradcy zawodowi w Agencjach Pośrednictwa Pracy ZDZ	4	104
Anna Kalita: Działania urzędów pracy na rzecz rozwoju przedsiębiorczości na obszarach wiejskich	4	108
Piotr Mosiek: Typy osobowościowe bezrobotnego. Jednostkowy i rodzinny wymiar jego egzystencji	4	116

PROJEKT USTAWY O EDUKACJI USTAWICZNEJ

Andrzej Jopkiewicz, Władysław Kamiński, Zdzisław Korowski, Roman Nagórski: Wstęp do projektu ustawy o edukacji ustawicznej	1	93
---	---	----

SYLWETKI WYBITNYCH OŚWIATOWCÓW

Mgr Bronisław Bury. Pasje oświatowe i społeczne w środowisku lokalnym – <i>Stanisław Kaczor</i>	1	102
Dr Stanisław Ośko – Jubileusz 50-lecia pracy w oświacie – <i>Henryk Bednarczyk</i>	2	85
Wspomnienie o Ojcu – profesorze Ryszardzie Wroczyńskim – <i>Tomasz Wroczyński</i>	3	109
Dr Czesław Plewka – Zmagania w łączeniu teorii z praktyką – <i>Stanisław Kaczor</i>	4	126
Mgr Janusz Miernik – A miałem pracować tylko rok	4	128

Contents

COMMENTARY 7

Henryk Bednarczyk: Pedagogy of work – vocational continuing education..... 7

PROBLEMS OF ADULT EDUCATION IN POLAND AND THE WORLD 9

Kwieciński Zbigniew: Education toward differences and changes 9

Ewa Przybylska: The need of changes within adult education in Poland 13

Wanda Surosz, Andrzej Kirejczyk: Few afterthought of the state of out-of-school education 22

Beata Boczukowa: Methodology of didactic-educational work with adult students 27

Stanisław Kaczor: The need of afterthoughts on competencies 32

Paweł Świerczek: Staff development in contemporary society 35

EXPERIENCES OF CONTINUING ADULT EDUCATION 38

Jerzy Stochmialek: Teaching and learning foreign languages by the adults – elements of glottodidactic 38

Krzysztof Symela, Alicja Sadłowska: Agreement Charter of Polish Modular Education Network 48

Agnieszka Rogulska: Support of local cultural development with participation of cable TV – on the research basis 53

Jadwiga Pawelec: In-school teachers development in contemporary school 66

Dorota Koprowska: Problems of adult education today 70

ADULT EDUCATION AND LABOUR MARKET 73

Włodzimierz Trzeciak: Town of profession 73

Tadeusz Gawlik, Teresa Skala: Principles of running a business in European Union - directive 99/42/WE 80

Kazimierz Łęczycki: Role of SME in rural areas development	86
Continuing education in working place – research outcomes made for European Union Commission (translated by <i>Jolanta Religa</i>)	93

INTERNATIONAL COOPERATION 95

Nella Nyczkało: Vocational Pedagogy and Psychology Institute of Pedagogical Sciences Academy of Ukraine – activity	95
Sergiej Klimov, Viacheslav Sluchevski: Association „Wiedza” and educational reforms in Russia.....	99
Marian Piotrowski, Mirosław Źurek: Research on language needs of drivers of international transport – Pilot Project Leonardo da Vinci: Languages for special purposes	104

OUTSTANDING OF EDUCATIONAL WORKERS 112

MSc Maria Rutkowska – Teacher – welfare worker. Dreams came true	112
Dr. Ryszard Sokołowski – 50-th Jubilee of work for education – <i>Maria Francuz</i>	115

CONFERENCES, SEMINARS, SYMPOSIA 118

WORTH READING 127

CONTENTS THE ANNUAL SET OF 2001 139

INHALTSVERZEICHNIS 145

СОДЕРЖАНИЕ 147

Inhaltsverzeichnis

KOMMENTAR 7

Henryk Bednarczyk: Arbeitspädagogik – berufliche Weiterbildung 7

PROBLEME DER ERWACHSENENBILDUNG IN POLEN UND AUF DER WELT 9

Kwieciński Zbigniew: Die Ausbildung angesichts der Unterschieden und Verändlichkeit 9

Ewa Przybylska: Zur Änderungsnotwendigkeit in Erwachsenenbildung in Polen..... 13

Wanda Surosz, Andrzej Kirejczyk: Einige Nachdenken über Bestand der außerschulischen Erwachsenenbildung..... 22

Beata Boczukowa: Methodik der didaktischen- erzieherischen Arbeit mit erwachsenen Schuler 27

Stanisław Kaczor: Nachdenkennotwendigkeit über den Kompetenzen 32

Paweł Świerczek: Die Personalweiterbildung in der Zeitgesellschaft 35

DIE ERFAHRUNGEN DER ERWACHSENENWEITERBILDUNG 38

Jerzy Stochmialek: Lehren und Lernen der Fremdsprache von Erwachsenen - Elemente der Glottodidaktik 38

Krzysztof Symela, Alicja Sadłowska: Verständigungskarte: Polnisches Netz der Modulbildung..... 48

Agnieszka Rogulska: Unterstützung der Kulturentwicklung bei Beteiligung Kabelfernsehen. Ergebnisse der Forschungen..... 53

Jadwiga Pawelec: Innenschulische Lehrerweiterbildung in heutige Schule 66

Dorota Koprowska: Derzeitige Probleme der Erwachsenenbildung.... 70

ERWACHSENENBILDUNG UND DER ARBEITSMARKT 73

Włodzimierz Trzeciak: Das Berufsstädtchen.....	73
Tadeusz Gawlik, Teresa Skala: Die Regel der Aufnahme von der wirtschaftlichen Tätigkeit in Europäische Union - Direktive 99/42/WE	80
Kazimierz Łęczycki: Rolle der kleinen und mittleren Unternehmen in die Entwicklung der Dorfgebiete	86
Betriebliche Weiterbildung – Die Forschungsergebnisse an Order von Europäische Union <i>Übersetzung von Jolanta Religa</i>	93

INTERNATIONALE ZUSAMMENARBEIT 95

Nella Nyczkało: Institut für Pädagogik und berufliche Psychologie von der Pädagogischen Wissenschaften Akademie der Ukraine – Charakteristik der Tätigkeit	95
Sergiej Klimov, Viacheslav Sluchevski: Vereinigung „Wiedza” und Bildungsreform in Russland	99
Marian Piotrowski, Mirosław Żurek: Die Forschung der sprachigen Bedürfnissen von den Fahreren der internationalen Transport – Pilot-Projekt von Leonardo da Vinci: <i>Sprache für besondere Zwecke</i>	104

PERSONEN DER BERUHMTEN BILDUNGSTR 112

Mgr Maria Rutkowska – Lehrer – Aktivist. Die erfüllende Traume.....	112
Dr Ing Ryszard Sokołowski – 50 Jährige Jubiläum der Bildungsarbeit – <i>Maria Francuz</i>	115

KONFERENZEN, SEMINAREN, TAGUNGEN 118**LESSENSWERTES 127****INHALTSVERZEICHNIS VOM 2001 JAHRGANG 139****CONTENTS 143****СОДЕРЖАНИЕ 147**

Содержание

КОММЕНТАРИЙ

7

Хенрик Беднарчик: Профессиональная педагогика – непрерывное профессиональное образование..... 7

ПРОБЛЕМЫ ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ В ПОЛЬШЕ И ЗА РУБЕЖОМ

9

- Збигнев Квечиньски:** Образование по отношению к различиям и изменениям 9
- Эва Пшибыльска:** О необходимости изменений в образовании взрослых в Польше..... 13
- Ванда Сурош, Анджей Кирейчик:** Несколько рефлексией о состоянии внешкольного просвещения взрослых 22
- Беата Бочукова:** Методика дидактическо-воспитательной работы с взрослым учеником 27
- Станислав Качор:** Необходимость рефлексией над компетенциями 32
- Павел Сьверчек:** Обучение кадров в современном обществе..... 35

ПРОБЛЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ВЗРОСЛЫХ

38

- Ежи Стохмялэк:** Преподавание и учеба иностранных языков взрослых людей – элементы глоттодидактики..... 38
- Кшиштоф Сымеля, Алиция Садловска:** Хартия соглашения польской сети модульного обучения 48
- Агнешка Рогульска:** Поддержка развития локальной культуры с участием кабельного телевидения – результаты исследований 53
- Ядвига Павелец:** Внутришкольное совершенствование учителей в современной школе 66
- Дорота Копровска:** Современные проблемы просвещения взрослых 70

ПРОСВЕЩЕНИЕ ВЗРОСЛЫХ А РЫНОК ТРУДА 73

Влодзимеж Тжециак: Городок профессий	73
Тадеуш Гавлик, Тереса Скала: Правила открытия собственного дела в Европейском сообществе согласно указу 99/42/WE	80
Казимеж Лэнчицки: Задания малых и средних предприятий в развитии сельских районов	86
Непрерывное образование на рабочем месте – результаты исследований проведенных по заказу Комиссии Европейского сообщества (<i>перевод Йолянта Релига</i>).....	93

МЕЖДУНАРОДНОЕ СОТРУДНИЧЕСТВО 95

Нелля Ничкало: Институт Педагогики и профессиональной психологии Академии педагогических наук Украины – характеристика деятельности	95
Сергей Климов, Вячеслав Случевский: Общество „Знание” и образовательные реформы в России.....	99
Мариан Пиотровски, Мирослав Журек: Исследования в области нужд обучения иностранными языками водителей международного транспорта – проект Леонардо да Винчи: Языки специального назначения.....	104

ОБЛИКИ ИЗВЕСТНЫХ ПРОСВЕТИТЕЛЕЙ 112

Магистр Мария Рутковска – Учитель – общественник. Осуществленные мечты	112
К.т.н. Рышард Соколовски – юбилей 50-летия образовательной работы – <i>Мария Француз</i>	115

КОНФЕРЕНЦИИ, СЕМИНАРЫ, НАУЧНЫЕ СИМПОЗИУМЫ 118

ЧТО СЛЕДУЕТ ПРОЧЕСТЬ 127

ПЕРЕЧЕНЬ ПУБЛИКАЦИЙ ЗА 2001 139

CONTENTS 143

INHALTSVERZEICHNIS 145

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: alicia.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:
BP-H P.B.K. S.A. Kraków I O/Radom 11101473-401470000338
Cena 1 egz. wynosi 10 zł. Roczna prenumerata 40 zł.

